

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**UM ENSAIO EDUCACIONAL NA CASA DA ESPERANÇA:
TENTATIVAS DE ESTABILIZAR O INSTÁVEL NO
AUTISMO**

FELIPE FRANKLIN DE LIMA NETO

Fortaleza
Dezembro – 2006

FELIPE FRANKLIN DE LIMA NETO

**UM ENSAIO EDUCACIONAL NA CASA DA ESPERANÇA:
TENTATIVAS DE ESTABILIZAR O INSTÁVEL NO
AUTISMO**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
sob orientação da professora - Dra. Vanda Leitão

Fortaleza - Ceará
2006

FELIPE FRANKLIN DE LIMA NETO

**UM ENSAIO EDUCACIONAL NA CASA DA ESPERANÇA:
TENTATIVAS DE ESTABILIZAR O INSTÁVEL NO AUTISMO**

BANCA EXAMINADORA

**PROF(A) DRA. VANDA LEITÃO
(Orientadora)**

PROF(A). DRA. RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES

PROF. DR. SYLVIO GADELHA

Dedico à Naiana e à Aretha, com amor.

Dedico esse trabalho também a N.,J.,B.,G.,E.,L.,K e T aos quais pelas normas científicas não poderei chamar pelos próprios nomes.

Esse trabalho é o resultado de muitos encontros e desencontros.

Em especial à Paulinha Freire, Glória Freitas e Fabíola Franklin de Lima pelos sinuosos caminhos trilhados até chegar aqui

Ao Eduardo Gomes, Joélia Marques, Dedé Calixto, Oscar Arruda, André Vasconcelos e Elisângela Teixeira pela amizade de sempre.

Ao Alexandre Costa em nome de quem agradeço ao pessoal da Casa da Esperança pela generosa acolhida durante a pesquisa.

À professora Vanda Leitão, minha orientadora, pela maneira tranqüila, paciente e sempre democrática com que acompanhou esse processo até aqui

Aos professores Gerardo Vasconcelos, Sylvio Gadelha , Kelma Matos, Sylvie Lins e Ana Elisabeth pela sutileza com que abrem novos horizontes.

O Mistério das Cousas

O mistério das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.
Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.
Sim, eis que os meus sentidos aprenderam sozinhos:-
As cousas não tem significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas.

Fernando Pessoa

Resumo

Este trabalho recorta a temática do autismo através dos conceitos de Diferença em Gilles Deleuze, de Relações saber-poder, Genealogia, Disciplina e Normalização em Michel Foucault e de Imitação e Invenção presentes na obra de Gabriel Tarde. Problematiza-se o processo de subjetivação de 8 alunos estagiários da Casa da Esperança. Essa instituição, sediada na cidade de Fortaleza (Ce), é considerada referência internacional na abordagem clínica e educacional de autistas. A hipótese central que norteia nossa investigação é a de que a subjetividade desses alunos estagiários resulta de múltiplos desdobramentos inscritos nas relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão verificadas e analisadas ao longo da pesquisa. Metodologicamente apoiamos-nos nas reflexões do sociólogo e interacionista-simbólico Howard Becker. Em especial, sua visão microssocial acerca do improvisado e da versatilidade com a qual um pesquisador deve se valer nas múltiplas situações em que interage com seus sujeitos pesquisados. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, realizamos levantamentos bibliográficos sobre o tema, entrevistas abertas e semi-diretas e filmagens com os sujeitos pesquisados e com especialistas nacionais e internacionais, observação participante, coleta de relatos informais, relatórios de professores dos alunos estagiários, prontuários, visitas a instituições e escolas da rede pública e privada que lidam com autistas no Ceará, participação em fóruns, seminários e encontros sobre autismo e temas afins, pesquisas na Internet, além de uma consulta sistemática nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas de grande circulação e especializadas, filmes e documentários). Nosso trabalho se estrutura em quatro momentos. No primeiro deles, configuramos o autismo enquanto um tema que “surgiu” e se desenvolve sob o signo da controvérsia. Demonstramos ainda que as mutações conceituais do autismo inscritas nos grandes sistemas classificatórios tais como a CID-10 E e o DSM-IV possuem ligações com as crenças científicas envolvidas no “surgimento do autismo” e com o desenvolvimento de áreas especializadas tais como a Engenharia Genética e as Neurociências. Através dos conceitos de imitação e invenção em Gabriel Tarde analisamos o que alimenta essas grandes discussões à luz do cotidiano das pessoas anônimas e comuns. Num segundo momento, complementamos nossa instrumentalização conceitual através do conceito de Diferença em Gilles Deleuze e dos conceitos de Relações saber-poder, Genealogia, Disciplina e Normalização em Michel Foucault. Nosso intuito é problematizarmos certas noções que emolduram o autismo como um assunto complicado, difícil, enigmático e normalizado. No terceiro momento, afunilamos a discussão dos dois capítulos anteriores adentrando na nossa específica questão de pesquisa. Neste momento abordamos como opera o conceito educacional de Currículo Funcional Natural criado por Judith LeBlanc diante das reformulações que o comportamentalismo de base skinneriana proposto pela Casa da Esperança nele processou. Analisamos ainda as propostas pedagógicas das oficinas protegidas onde os sujeitos pesquisados eram e/ou foram monitores. No quarto e último momento do trabalho, cartografamos os sujeitos pesquisados a partir do efeito que o poder de normalização (Foucault) produz nas subjetividades dos “alunos especiais da Casa da Esperança”. Nas considerações finais, convergimos a discussão efetuada nos três capítulos evidenciando os efeitos das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão na produção da subjetividade dos “pesquisados” e porque consideramos a Casa da Esperança uma Ilha de Inclusão.

Abstract

This work cuts the thematic one of the autism through the concepts of Difference in Gilles Deleuze, of Relations know-power, Genealogy, Disciplines and Normalization in Michel Foucault and of Imitation and Invention gifts in the workmanship of Gabriel Tarde. Inquiry the process of subjection of eight probationary pupils of the House of the Hope. This institution, headquartered in the city of Fortaleza (Ce), is considered international reference in the clinical and educational boarding of autistas. The central hypothesis that guides our inquiry is of that the subjectivity of these probationary pupils results of multiple enrolled unfoldings in the relations of diagnosis, verified and analyzed learning and inclusion to the long one of the research. Methodological we support ourselves in the reflections of sociologist and interacionist-symbolic Howard Becker. In special, its microsocioal vision concerning the improvisation and of the versatility with which a researcher must use itself in the multiple situations where interacts with its searched citizens. Being a research of qualitative nature, we carry through bibliographical surveys on the subject, open and half-direct interviews and filmings with the searched citizens and national and international specialists, participant comment, collection of informal stories, reports of professors of the probationary pupils, handbooks, visits the institutions and schools of the public and private net that they deal with autists in the similar Ceará, participation in forums, seminars and meeting on autism and subjects, research in the InterNet, beyond a systematic consultation in the medias of mass (periodicals, specialized magazines of great circulation and, films and sets of documents). Our work if structure at four moments. In the first one of them, we configure the autism while a subject that "appeared" and if develops under the sign of the controversy. We still demonstrate that enrolled to the conceptual mutations of the autism in the great classification systems such as the ICD-10 and the DSM-IV possess linkings with the involved scientific beliefs in the "sprouting of the autism" and with the development of specialized areas such as Genetic Engineering and the Neurosciences. Through the concepts of imitation and invention in Gabriel Tarde we analyze what it feeds these great quarrels to the light of the daily one of the anonymous and common people. At as a moment, we complement our conceptual instrumental through the concept of Difference in Gilles Deleuze and of the concepts of Relations know-power, Genealogy, It disciplines and Normalization in Michel Foucault. Our intention is to probably certain slight knowledge that frame the autism as a complicated subject, difficult, enigmatic and normalized.- At the third moment, we funnel the quarrel of the two previous chapters addressing in our specific question of research. At this moment we approach as it operates the educational concept of Natural Functional Resume ahead created by Judith LeBlanc of the reformularizations that the Behaviorism of skinnerian basis considered by Casa da Esperança in it processed. We still analyze the pedagogical proposals of the protecting workshops where the searched citizens were and/or had been monitorial. In the room and last moment of the work, we map the citizens searched from the effect that the normalization power (Foucault) produces in the subjectivity of the "pupils special of Casa da Esperança". In the final consideration, we converge the quarrel effected in the three chapters evidencing the effect of the relations of diagnosis, learning and inclusion in "the searched" production of the subjectivity of and because we consider Casa da Esperança an Island of Inclusion.

Keywords:: Education; Autism; Difference; Including.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - AUTISMO: NOTAS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-INFINITESIMAL	
1.1. Elementos para se pensar o surgimento e o desenvolvimento histórico do Autismo	19
1.2. Gabriel Tarde: pensando o autismo através da imitação e da invenção	28
1.3. O ser e o ter: as grandes características no autismo	33
1.4. Arqueologia e estatística na (in) visibilidade do autismo	36
1.5. A crença e o desejo no autismo: a teoria da mente	43
CAPÍTULO 2 - A DIFERENÇA E A NORMALIZAÇÃO	
2.1. A questão da diferença	55
2.2. Percepção genealógica da diferença-autismo numa rede saber-poder	72
2.3. O poder de normalização nas relações saber-poder	80
CAPÍTULO 3 - A CASA DA ESPERANÇA: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CONCEITOS UTILIZADOS	
3.1. Casa da Esperança: estrutura e funcionamento institucional	86
3.2. Conceitos utilizados na Casa da Esperança	104
3.3. Estrutura curricular e proposta pedagógica das oficinas protegidas	114
CAPÍTULO 4 - RELAÇÕES DE DIAGNÓSTICO, DE APRENDIZAGEM E DE INCLUSÃO	
4.1. A realização de cartografias dissonantes: pequenos mapeamentos descontínuos	127
4.2. Os efeitos das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão nos sujeitos pesquisados	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

Introdução

O autismo é considerado um tema fascinante e instigante. Representa, talvez, um dos grandes desafios da Ciência contemporânea. Um desafio que aponta para reflexões acerca dos limites da Linguagem e do Pensamento humano, e para a análise de algumas manifestações da cultura humana diante de fenômenos de difícil compreensão e *reconhecimento*. Dentro dessas reflexões, é possível que as estruturas e metodologias científicas atualmente adotadas para analisar assuntos dessa natureza, revelem alguns dos limites e impasses atuais da própria Ciência.¹

Nossa aproximação com o tema se deu a partir de algumas sensações e reflexões preliminares. De uma maneira geral, sentíamos que os relatos sobre o Autismo aos quais tínhamos acesso, eram padronizados e estereotipados². Fossem eles oriundos ou não das instituições que lidam com autistas, pareciam funcionar suprimindo alguma curiosidade momentânea sobre o autismo. Era como se estivéssemos diante de um jogo de perguntas e respostas artificiais, em que os principais personagens, os autistas, eram relegados ao papel de coadjuvantes.

Por essa razão, impressionava a falta de questionamento inscritos nesses relatos. O que ouvia eram relatos descritivos, tais como críticas de natureza administrativa e financeira sobre alguma instituição que lidava com autistas no Ceará. Por mais relevante que fossem tais descrições, me intrigava a facilidade com que as pessoas eram taxativas diante desse tema. Simplesmente não presenciava indagações sobre as crenças e os desejos dos autistas.

Aprofundando essa aproximação, passei a “estranhar” que os relatos de autistas conhecidos internacionalmente³ e considerados de “alto funcionamento” tais como Temple Grandin e Tito Mukhopadhyay bem como, em nossos verdes mares, Tiago Sandes, se “encaixassem” nas expectativas e curiosidades ensejadas diante deles. Isto é, seus relatos supriam a revelação de alguns dos mistérios que envolveriam o autismo. Essa percepção nos

¹ Referimo-nos às implicações éticas que as descobertas científicas propiciam. Por exemplo, a capacidade de prever geneticamente a propensão de alguém nascer ou desenvolver autismo ao longo de sua vida terá impactos no nascimento dessa pessoa? Além disso, é possível que alguns dos atuais referenciais teóricos utilizados em temas dessa complexidade sejam insuficientes para interpretar os resultados de descobertas proporcionadas por avanços no campo da biotecnologia em áreas como a Engenharia genética e as Neurociências.

² Como se percebe no título de uma reportagem recente publicada na revista de maior circulação editorial do país. Seu título é *Resgatados da solidão absoluta*: “Já é possível diagnosticar autismo em bebês e há tratamentos que permitem a muitas crianças levar uma vida *próxima do normal*”. **Revista Veja**, 25 de Outubro de 2006.

³ Endereços na internet disponíveis nas referências bibliográficas desse trabalho.

sugeria que alguma coisa atravessava tanto essa curiosidade sobre o autismo, quanto ao lugar social que a emissão e a recepção do discurso dos autistas ocupava na realidade.

Ou seja, de uma maneira geral, os autistas são vistos como pessoas *incapazes* de realizar uma série de atividades no âmbito cognitivo e afetivo⁴.

Nesse ínterim, nosso objetivo de pesquisa ia se delineando. Mas onde encontrar e interagir com um campo de pesquisa que proporcionasse uma reflexão sistemática sobre nossas indagações. Nosso objetivo principal era tentar analisar o tema a partir de sua *lógica própria* e não a partir de uma lógica exterior e normalizadora que nos parecia tentar regulamentar seu comportamento.

Mas, para chegar a analisar o funcionamento do autismo era necessário perceber como funciona o que se move ao seu redor. É que o fato do autismo ser considerado um tema misterioso e exótico é resultado de uma série de fatores. Era preciso, portanto, perceber como é possível vislumbrar o autismo com esse nível de objetivação⁵. Diante da impossibilidade de um campo de pesquisa “mais aberto”⁶, encontramos na Casa da Esperança⁷ um local que supria, em parte, às nossas inquietações.

A Casa reunia algumas características que julgávamos pertinentes para nossa pesquisa: ser referência no atendimento de autistas no estado do Ceará, ter uma produção de conhecimento e uma postura teórica e prática embasada cientificamente sobre o autismo, além de ser uma das poucas instituições alencarinhas que possuíam uma certa sistemática nas ações visando à inclusão (inserção) profissional, educacional e social de alguns seus alunos.

A escolha desses alunos se deu pelo fato deles exercerem atividades de acompanhamento e monitoria de outros alunos na Casa da Esperança. Uma espécie de incluídos dentro da exclusão, visto que a instituição não faz parte do sistema regular de ensino

⁴ Mesmo os que são considerados gênios. Nesse caso, os autistas focariam intensamente nalguma coisa de seu interesse ficando alheios ao que ocorre a seu redor.

⁵ Objetivação no sentido de naturalizar algo historicamente construído. No caso, a “naturalidade” com a qual as pessoas associam o autismo à anormalidade. Exemplo disso é a ligação “automática” entre considerar o autismo anormal e as tentativas em decifrá-lo.

⁶ No sentido de conhecer autistas fora das instituições que os assistem.

⁷ Instituição da sociedade civil criada em 1993 por mães de autistas. As outras instituições que trabalham majoritariamente com autismo no Ceará: a Fundação Diferente e a perspectiva TEACCH. O Abrigo Desembargador Olívio Câmara (ADOC) realiza uma parceria com a Fundação Diferente. Outro abrigo público, o Tia Júlia realiza o mesmo trabalho só que com bebês e crianças que ainda não estão em idade de ir para o Olívio Câmara e que eventualmente possam vir a ser adotados. No entanto, não houve confirmação de autistas entre os bebês e crianças do abrigo Tia Júlia. Já os Centros de Apoio Psico-social (CAPS), não se destinam prioritariamente ao “atendimento” de autistas.

e está atrelada ao Ministério da Saúde através do Sistema Único de Saúde. A Casa constrói sua identidade buscando ser uma referência nacional no atendimento de alta complexidade.

Dentro dessa configuração foi preciso recortar o tema para responder ao nosso objetivo principal. Por isso resolvemos nos centrar numa questão: as metas e objetivos institucionais da Casa da Esperança quanto à inclusão de seus alunos *coincidem* com os de seus alunos?

Através dessa interrogação, pensamos ser possível verificar alguns indícios do que torna possível formatar o autismo a partir da normalização. É através dessa análise que podemos perceber como são lidas e gestadas as crenças e desejos dos próprios autistas visando a sua habilitação para serem aceitos socialmente.

Para ambientar tal indagação, resolvemos problematizar o que está além das metas e objetivos formais da Casa da Esperança. Mas, para sabermos o que é indizível e invisível nessa questão, precisávamos começar por algum lugar.

Por essa razão, escolhemos os sujeitos da pesquisa dentro de um local específico no funcionamento da instituição. Ambos dizem respeito às ações que visam à inclusão dos alunos estagiários na instituição. Os sujeitos escolhidos são (ou foram durante a pesquisa) monitores de oficinas protegidas de Artesanato, Lancheria, Arte em Tela Serigrafia e Informática que visam a qualificação profissional e a inserção laboral de seus participantes na sociedade.⁸ Foi nesse ambiente que analisamos algumas das relações que permeiam os bastidores dessa capacitação. Através daí, percebemos certas nuances que permitem a problematização da coincidência da qual falávamos há pouco.

É que os alunos-monitores (como são conhecidos na instituição) ocupam um local de transição na instituição. Podem ou não ser incluídos dependendo de uma mistura de ingredientes de ordem pessoal (estarem capacitados ou aptos a serem) e institucional (a instituição ter sucesso nessa capacitação). A delimitação desses sujeitos deve-se então ao fato deles estarem num momento de “quase-inclusão” (o que algumas vezes é visto como sucesso dentro e fora da instituição).

Mas, para não ficarmos imersos numa análise sobre um processo ocorrido dentro da instituição, também pesquisamos um autista relativamente inserido socialmente através de

⁸ Alguns desses alunos frequentam a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, nossa pesquisa se centrou nas atividades desenvolvidas nas oficinas. As oficinas obedecem às diretrizes do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ).

suas atividades artísticas⁹. Embora também seja acompanhado na Casa da Esperança, ele já possuiria alguma inserção social não se restringindo às atividades voltadas à inclusão pela mesma. Com esse “coringa”, pretendemos esboçar alguns momentos extra-institucionais para se pensar a inclusão de autistas.

Sendo um trabalho de cunho científico, a relevância desse estudo talvez resida na retomada e na atualização do debate sobre autismo, no estado do Ceará, em termos de pesquisa científica de cunho universitário. Essa retomada se dá num contexto histórico em que há poucos trabalhos sobre o tema¹⁰. A maioria desses poucos estudos tematiza instituições que lidam com autismo ou são publicações realizadas pelas próprias instituições.

Esperamos que nossa humilde contribuição sinalize para a importância e a necessidade de que futuras investigações sobre o autismo, se dêem para além das instituições que lidam com autistas, sejam elas especializadas ou não. Noutras palavras, apesar de nosso trabalho não ser de cunho historiográfico, gostaríamos que o seu momento histórico fosse percebido a partir da possibilidade de reformular velhas certezas através de novas interrogações sobre o tema. Longe de se tratar de um exercício aventureiro ou leviano diante de um tema tão delicado; consideramos que os diversos tipos de automatismos que partem de uma representação social do autismo no qual ele é catalogado, classificado, hierarquizado, filtrado dentro do universo da Saúde Mental é que é necessário perquirir¹¹.

Para enunciar nossos objetivos, dividimos este trabalho em quatro momentos. No primeiro capítulo, apresentamos o tema Autismo a partir do seu caráter controverso. Isto é, ao invés de traçarmos um percurso histórico linear sobre o tema primamos pela exposição de alguns elementos para pensar esse caminho na forma de infinitas ramificações. Ou seja, privilegiamos as pequenas e infinitesimais¹² ações cotidianas dos homens comuns e

⁹ T. escreveu um livro, gravou um CD e filmou um documentário.

¹⁰ Ver os trabalhos de LAGE (1985), SOUZA (1996), DOURADO (1997) e CARDOSO (1981).

¹¹ Ao longo da pesquisa, várias pessoas demonstraram uma certa surpresa com o fato de minha graduação universitária ser em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política). Para nós, essas reações realçavam o sentimento do autismo ser percebido enquanto um tema específico e associado a certas áreas do conhecimento científico. Estamos atentos ao fato de que habitando dentro do universo da Saúde Mental, existam movimentos sociais importantes ligados à luta anti-manicomial e à desinstitucionalização desse universo.

¹² Explicando sumariamente o infinitesimal, diríamos que se trata de micro-percepções que compõe as macro-percepções, mantendo com estas um caráter de complementaridade. Por exemplo, durante o período ocorrido entre o momento em que alguém saciou sua fome e sua sede até o momento de senti-las novamente, ocorrem “infinitas” operações dentro e fora do organismo. Contudo, partir do infinitesimal não significa prender-se ao infinitamente pequeno. Essa busca de natureza identitária pode ser encontrada na busca de um marcador biológico para o autismo através da Genética, por exemplo. Em termos de Diferença, mesmo o “ínfimo” compõe-se a partir de múltiplas relações. A questão, portanto, *ultrapassa* a questão dimensional das escalas

anônimos, ao invés das grandes, abruptas e inaugurais descobertas científicas. O autismo geralmente é associado às descobertas de Eugen Bleuler, Leo Kanner e Hans Asperger. É possível que se aborde essas descobertas no esteio do debate sobre a Idiotia no século XIX. No entanto, situar o surgimento do autismo a partir desses marcos institucionalizados, significa eximir-se de certas questões de ordem cultural, política, econômicas e sociais que permearam tais marcos¹³. Para efetuar tal problematização, utilizamos os conceitos de imitação e invenção em Gabriel Tarde partindo das forças sociais infinitesimais tardianas: a crença e o desejo.

Contudo, tais operações de captura não se resumiram ao surgimento do autismo e continuam a ser exercidas pela Ciência. Podemos presenciá-la, por exemplo, na ligação entre as mutações conceituais do autismo ocorridas nos sistemas de classificação internacional tais como o CID-10 e o DSM-IV e os avanços biotecnológicos em áreas como a Engenharia Genética e as Neurociências. Para delinear tais procedimentos, valemo-nos da discussão de Tarde acerca da utilização dos métodos arqueológicos e estatísticos na História. Nessa perspectiva, o social é visto sob o prisma da instabilidade¹⁴.

Os impactos dessas inovações científicas ressoam no avanço que certas teorias sobre o autismo vão galgando. É o caso da Teoria da Mente proposta por Baron-Cohen, Alan Leslie e Utah Frith. Resolvemos tematizá-la por três motivos. Primeiro, por se constituir num belo exemplo dos efeitos das relações entre autismo e ciência. Em especial, na percepção de como certas teorias vão adquirindo respaldo e legitimidade frente ao conhecimento científico e leigo. Segundo, pela importância que a Casa da Esperança confere a tais relações enfatizando as novas descobertas acerca do funcionamento acerca do Sistema Nervoso Central¹⁵. Por fim,

macro e micro. No autismo, pequenas e imperceptíveis variações nos sons de um ambiente podem causar grandes transtornos. Ao mesmo tempo, outras situações que envolveriam perigo e poderiam ser percebidas sensorialmente parecem não chamar a atenção de autistas.

¹³ Não realizaremos um levantamento de todos esses aspectos, o que, por si só seria tema para um outro trabalho. Tentaremos apenas sinalizar que o histórico do surgimento e do desenvolvimento do autismo sugere leituras dominantes sobre o autismo. Em contrapartida, presenciei ao longo da pesquisa algumas ações no cotidiano que escapam a tais concepções dominantes. Essas ações dizem respeito à superação dos autistas frente a diagnósticos médicos. Exemplo disso foi um caso em que os médicos disseram que um autista nunca iria falar. Atualmente, ele se apresenta cantando, dançando e tocando instrumentos musicais.

¹⁴ É curioso atentar para o fato de que a normalidade é atrelada à estabilidade. Por exemplo, quando alguém diz que após um tumulto, uma discussão, uma tempestade, a situação se acalmou e voltou à sua normalidade. No autismo é comum o uso de drogas bioquímicas que atuam em neurotransmissores (Serotonina) e neuroreceptores (Dopamina), além de técnicas comportamentais que visam “acalmar” e tornar o autista uma pessoa socialmente aceitável e previsível.

¹⁵ A ligação com o Sistema Nervoso Central pode ser apreciada nas apostilas elaboradas por Alexandre Costa diretor técnico da instituição para o curso de *Capacitação de acompanhantes terapêuticos de pessoas autistas* promovido anualmente pela instituição, tendo em vista a capacitação de profissionais que pretendam lidar com

pelo fato da Teoria da Mente possibilitar a discussão sobre a crença e o desejo dos autistas em meio às duas questões anteriores.

No segundo capítulo, abordamos a questão da Diferença e da Normalização. Valemos dos conceitos de Diferença em Gilles Deleuze, de Relações saber-poder, Genealogia, Disciplina e Normalização em Michel Foucault. A tematização da Diferença aponta a possibilidade de se pensar o autismo através de novos instrumentos teóricos. Já a questão do saber-poder, da genealogia e da normalização em Foucault nos servem para pensar o autismo através de práticas e saberes que o padronizam e o normalizam embora falem em diferenças individuais (no sentido mais superficial do termo como veremos).

No terceiro capítulo, apresentamos a estrutura, o funcionamento e os conceitos utilizados pela Casa da Esperança. Realizamos essa discussão num contexto extremamente dinâmico em que o comportamentalismo de base skinneriana da instituição está constantemente dialogando e reformulando outras propostas tais como ocorreu com o Psicodrama de Jacob Levy Moreno, ocorre com a adaptação do conceito de Currículo Funcional Natural de Judith LeBlanc e acena com a incorporação do método SCERTS.

Fertilizando o terreno para o quarto capítulo, apresentamos ainda a proposta pedagógica das oficinas em que os sujeitos pesquisados atuaram e/ou atuavam durante a pesquisa como monitores.

No quarto capítulo apresentamos os sujeitos pesquisados¹⁶. Realizamos entrevistas em que os indagamos acerca dos conceitos de Autismo, Inclusão e Currículo Funcional Natural. Para ambientar tais entrevistas no contexto das oficinas intercalamos as informações dessas entrevistas com relatórios que solicitamos aos professores responsáveis por cada um dos entrevistados. Esse relatório perguntava, basicamente, acerca das relações entre o Currículo

peças autistas. Quanto a Teoria da Mente, podemos conferir o interesse da instituição por tal abordagem no seu site (www.casadaesperanca.org.br) em que há textos sobre a Teoria da Mente. Outra constatação do diálogo da instituição com essa abordagem ocorreu no dia 24 de Junho de 2005. Nesse dia, ocorreu um seminário internacional denominado “Diagnóstico e tratamento do autismo: um desafio para o Brasil” e sediado na própria Casa da Esperança. Nesse seminário, o Dr. Ami Klin da Yale University School of Medicine proferiu uma palestra sobre a Teoria da Mente.

¹⁶ No sentido de problematização do Sujeito. Isto é, buscando criticar a idéia da “existência de um sujeito com uma consciência autocrêntrica e unitária, capaz de autodeterminar-se livremente nas relações que mantém com seus semelhantes (...) esse sujeito no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades, de seu ajustamento ao meio social, etc” (COSTA, 1998: 49). Enfim, a problematização de uma consciência e de um sujeito que são comuns, por exemplo, às pedagogias da repressão e às pedagogias libertárias.

Funcional Natural e a inclusão dos alunos e como se dava a prática de cada aluno estagiário nessas oficinas.

Tentamos com isso problematizar os efeitos que as relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão possuem na subjetividade desses alunos. Essas relações dizem respeito às formas cotidianas com a qual se classifica o autismo dentro do universo mental, os métodos de ensino-aprendizagem utilizados para fazer com que os alunos qualificados dentro desse universo possam atingir metas e objetivos educacionais criados para atender às expectativas de inclusão de um aluno autista. Em suma, buscamos compreender o que torna possível a seguinte situação. Instado sobre o fato de ser ou não autista, um dos sujeitos pesquisados redarguiu: “Não. Porque eu só tenho *retardo mental de aprender*.”¹⁷ Da observação das tensões que levam um aluno da Casa da Esperança a se ver dessa maneira, surgiu o tema dessa dissertação. Analisando os prontuários dos alunos e as práticas dos profissionais percebemos a ênfase no substantivo *estável* e sua ligação com as tentativas de normalização do comportamento dos mesmos.

Metodologicamente, valemo-nos ainda de Howard Becker no esteio do Interacionismo Simbólico da Escola de Chicago¹⁸ que nos ensinou a valer-se da versatilidade e do improviso nas diversas situações de interação com os sujeitos que pesquisamos. A razão disso se deu pela necessidade encontrada ao longo da pesquisa em traçar metodologias mais flexíveis e delicadas. Metodologias em que fosse possível colar aos sujeitos participando da lógica de funcionamento extremamente dinâmico dos profissionais, familiares e alunos que compõe a Casa. Ou seja, utilizamos Becker no intuito de perceber microsociologicamente as múltiplas formas de interações possíveis entre o pesquisador e os pesquisados.

Essa escolha se deu por três razões básicas: a primeira delas diz respeito ao extremo dinamismo das atividades da Casa da Esperança. Apesar da boa vontade de seus profissionais em nos atender, muitas vezes havia uma indisponibilidade de tempo, além do estresse devido a um trabalho por vezes desgastante emocional e fisicamente. A segunda razão, deve-se ao

¹⁷ Essa frase nos provoca e convida a uma profunda reflexão sobre as práticas vivenciadas em instituições que lidam com alunos especiais.

¹⁸ A Escola de Chicago foi fundada em 1892 por W.I.Thomas num momento histórico precursor da constituição da sociologia como disciplina de investigação científica nos Estados Unidos principalmente entre os anos 1910-1950. Tinha como enfoque básico a interação entre o indivíduo e a sociedade. Imbuída pelo sentimento de Progresso, tinha como princípio político reformar a sociedade visando sua harmonia e estabilidade. Eximindo-se desse caráter reformista, o que nos interessou na Escola de Chicago (e particularmente em Becker) foi a importância metodológica que deram à questão da criatividade aliando estudos no âmbito institucional e psicossocial. Há hipóteses de que Gabriel Tarde tenha sido um de seus precursores.

fato de analisamos os sujeitos diante do *funcionamento* da Casa. Nos “misturamos” de tal maneira à instituição que pairaram algumas dúvidas sobre o meu papel na mesma: afinal eu seria um funcionário, um pesquisador ou um visitante na Casa da Esperança? Só depois de ampla e intensa aproximação com cada um dos sujeitos pesquisados é que revelei meus propósitos enquanto pesquisador a cada um deles (a direção da instituição já sabia)¹⁹.

A terceira razão dessa escolha metodológica de ação, interação e aproximação se deu pela percepção de que a Casa funciona como uma micro-sociedade, com normas e leis próprias. É como uma “grande família” na qual só se permitem convidados ou pessoas de estrita confiança no seu cotidiano. Portanto, era mais do que necessário fazer parte da Casa, e tentar não recair, por exemplo, em excessos formais de pesquisa de natureza etnográfica. Nesse sentido, seria contraproducente agir com um estranhamento disfarçado de boas intenções de pesquisa de campo. À ânsia implícita na busca e no acesso aos dados num tema considerado tão fascinante e complexo como o autismo poderia revelar, paradoxalmente, uma relação hierarquizada de poder entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Ou seja, a ânsia e a perplexidade diante do “exótico e do estranho no autismo”, revelaria uma vontade de poder de um pesquisador que se colocaria como sujeito portador de um discurso de verdade apto a revelar tais mistérios.

Além disso, uma questão de natureza ética se colocou para mim. O respeito ao ser humano não o reduzindo a um *interessante* objeto de pesquisa. Depois, e parafraseando um diálogo entre Foucault e Deleuze, por considerar indigno falar pelos outros²⁰.

Não conseguiria realizar uma pesquisa qualitativa num universo tão complexo e delicado como o do estudo de autistas numa instituição de outra forma. Ou seja, não exercitaria uma pesquisa dessa natureza com práticas excessivamente formais. Por exemplo. Se eu resolvesse acompanhar sistemática e diariamente os sujeitos pesquisados numa

¹⁹ Essa forma me deu muitas alegrias e também multiplicou algumas dúvidas. Uma delas diz respeito a um convite que recebi de um dos sujeitos pesquisados. Durante uma entrevista ele me convidou a acompanhá-lo no seu ingresso à Universidade Vale do Acaraú onde iniciou no segundo semestre de 2006 o curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série. O entrevistado pretende se formar para lecionar na Casa da Esperança. A lisonja somou-se a uma preocupação. É que para nós, essa *concordância* em ser observado e pesquisado, nos indica que pode haver alguma ligação entre a sensação de auto-estima desse sujeitos e a invasão de sua privacidade. Nos deteremos nessa questão no quarto e último capítulo desse trabalho ao analisarmos as relações entre a produção da subjetividade dos “alunos especiais da Casa da Esperança” a partir das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão.

²⁰ Ver Machado, R. *Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1988. (p.69-78).

determinada atividade em sala de aula, seria um desastre. Todos se movimentavam muito. Saindo e entrando em vários lugares da Casa da Esperança ao longo de uma manhã e uma tarde. Portanto, eu tinha que me movimentar muito também. Mas tinha que fazê-lo sem sugerir uma “idéia de perseguição e observação controlada” de todos os seus passos.

Improvizamos em diversas ocasiões, o que denomino “escuta aparentemente informal”. Quer dizer, uma escuta e um diálogo atento com o campo de pesquisa em que não utilizava nenhum material que “denunciasse” minha posição de pesquisador (questionários, gravadores, etc.). Depois eu retomava esses diálogos de uma maneira, ao mesmo tempo fluida e sistemática. Isto é, nessas idas e vindas, eu sabia *exatamente* quais informações me interessavam coletar; mas, ao mesmo tempo, mantinha uma relação bastante flexível com todos os interlocutores da pesquisa.

Aliás, suspeitamos ser muito difícil penetrar nessas instituições através de posturas, digamos, mais “burocráticas” em termos de pesquisa científica. Sendo assim, realizei observações participantes, conversas informais, questionários, filmagens e entrevistas abertas e semi-estruturadas em encontros e seminários, levantamento de bibliografia e de documentos os mais variados possíveis (anotações pessoais de professores, passeios, etc).

Esperamos que a coordenação desses elementos permita um pequeno recorte nessa vasta problematização denominada Autismo.

Capítulo 1 - O Autismo: notas para uma problematização histórico-infinitesimal

1.1. Elementos para se pensar o surgimento e o desenvolvimento histórico do Autismo

De início, delinearemos os caminhos que percorremos para pensar o autismo, apresentando o que entendemos por teoria nesse trabalho. Vejamos como Roberto Machado comenta o método de análise foucaultiano¹.

(...) para ele [Foucault], toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados - organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado. Nesse sentido, nem a arqueologia, nem, sobretudo, a genealogia têm por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema: o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis (MACHADO, 2004: 11).

Problematizamos provisória e fragmentariamente o autismo realizando um “deslocamento do espaço de análise e do nível em que tal análise se efetua”. Nosso desejo é não reduzir a multiplicidade de teorias e práticas que versam sobre o tema, através de alguma “teoria global” que as subordinassem a um conceito universal. Nesse trabalho, esse conceito denominar-se-ia *espectro do autismo*².

Comumente, o autismo é pensado através da Ciência. Mas essa forma de pensá-lo tende a solapar inúmeros outros saberes existentes numa sociedade. É como se o saber científico estivesse credenciado a julgar outros saberes julgados “inferiores”. Toda essa operação pressupondo um suposto e universal Saber. Ou seja, a crença na Ciência e, dentro dessa crença, a postura de abordar o autismo cientificamente não são as únicas maneiras de ver o tema³. Tal crença coexiste com infinitas outras formas de crenças que alimentam o que

¹ Ver MACHADO, R. (2004) Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 20ªed. Rio de Janeiro, Graal. A discussão de Machado nessa passagem do texto refere-se à maneira inovadora como Foucault tematizou o poder. As aspas seguintes significam que estamos delineando nosso tema parafraseando o autor.

² Conceito criado pela psiquiatra inglesa Lorna Wing no final da década de 1970. É usada para designar “déficits” qualitativos numa tríade de comprometimentos (linguagem/comunicação, social e imaginação)

³ Nos referimos às infinitas possibilidades de sentimentos e pensamentos que podem ou não tornar-se existentes e reais. É essa espécie de substrato invisível que torna possível, por exemplo, as grandes representações sociais tais como Sociedade, História, Autismo, etc. A opinião de uma pessoa “anônima” e a de um cientista renomado internacionalmente sobre um tema como o autismo, situam-se no fluxo dessas infinitas formas e variedades. A maior visibilidade de uma, não implica na inexistência da outra.

se conhece por Sociedade⁴. Talvez a desconsideração por tal coexistência seja uma das responsáveis por muitos dos impasses que perpassam o autismo. No próprio meio científico, inexistente uma problematização das crenças que alimentam as descobertas no autismo. O que existe são controvérsias sobre a operacionalização dessas crenças, os métodos para executá-las.

Seria preciso, por exemplo, problematizar a movimentação subterrânea que culmina nas esferas *política, social, cultural e economicamente* que envolvem a questão da produção e da enunciação do conhecimento sobre o autismo⁵. É possível que analisando essas questões, nos deparemos com certas concepções de Progresso de cunho conservador e positivista. Isto é, o autismo, parece ser percebido através dos avanços científicos em termos de constantes passagens de um conhecimento inferior para um superior. Cada informação dada sobre o autismo é recebida como mais uma espécie de revelação, não “importando” quais os métodos utilizados para se chegar a tal “contribuição”. Algo que estava obscuro e fora iluminado. Não presenciamos, porém, uma discussão sobre os pressupostos epistemológicos que “guiaram” determinada pesquisa⁶.

Enfim, foi tentando deslocar a maneira como usualmente se coloca e se formata a questão do autismo que realizamos esse tópico. Daí o motivo de atentarmos para o caráter *infinitesimal* da questão.

O que Tarde propõe é que levemos a sério a noção de infinitesimal e o que ela implica: considerar a diferença como relação (e vice-versa) e não como termo (ou unidade discreta), como dinamismo de uma potência e não como atributo de uma essência. Trata-se, com Tarde, de cultivar a possibilidade de uma teoria social que ponha em suspensão (e suspeição) a antinomia entre o contínuo uniforme e o descontínuo pontual ou, mais precisamente, que pense as entidades finitas como casos

⁴ Por exemplo, são as infinitas combinações das crenças que alimentam o que conhecemos por Ciência, Cultura, História, etc. e que permitem estudar “objetivamente” aquilo que se supõe ser uma Sociedade. Portanto, quando se fala em “Sociedade” se incorre numa abstração visto que o que existe, na realidade, são crenças e desejos em contínuo movimento.

⁵ Como também as bases desse conhecimento como veremos no próximo capítulo ao tematizar a diferença. A distinção é meramente didática visto que esses “domínios” são inseparáveis.

⁶ Por exemplo, quando ouvimos que pesquisas genéticas realizadas com autistas podem trazer novos esclarecimentos sobre o tema, se está revelando uma visão objetiva da Ciência frente aos sujeitos pesquisados. Isto é, a Ciência assume o personagem do detetive que pode desvendar os mistérios do autismo *inclusive* para os próprios autistas. Presenciamos esse tipo de concepção na abertura do VII Congresso Brasileiro de Autismo, ocorrido entre 21 e 25 de novembro de 2006 em Fortaleza, promovido pela Casa da Esperança. No entanto, a demarcação de fronteiras fixas nas relações sujeito-objeto são, no mínimo, questionáveis. Portanto, é possível que a metodologia e a exposição de resultados científicos sobre o autismo sirvam apenas para confirmar ou refutar as *crenças* dos pesquisadores acerca do autismo. Assim sendo, os esclarecimentos científicos sobre o autismo parecem apontar para formas dominantes de compreender o tema. Nesse sentido, autistas “de alto funcionamento” que ministram palestras, escrevem livros, etc podem incorporar visões dominantes sobre o autismo. Mas claro, o fato dos autistas se posicionarem apontam novos esboços na questão.

particulares de processos infinitos, as situações estáticas como bloqueios de movimento, os estados permanentes como agenciamentos transitórios de processos em devir (e não o contrário) (VARGAS, 2001:3)

Ou seja, é necessário perceber que o social é composto de uma multiplicidade de fenômenos mais complexos do que as representações sociais permitem transparecer. Nesse sentido, pensamos o surgimento e o desenvolvimento histórico do autismo a partir das duas forças sociais infinitesimais propostas por Gabriel Tarde: a crença e o desejo.

Nesse percurso, entendemos essas duas forças sociais como fluxos que transitam e compõe ininterruptamente o que conhecemos por sociedade. Elas percorrem as subjetividades, convergindo, redistribuindo-se, dissipando-se até tornar-se partes de outros fluxos. Os fluxos estão sempre se movimentando em meio a infinitos outros fluxos; são eles que nutrem as constantes alternâncias de posições, convergências, divergências, prolongamentos e dissidências do mundo político, social, cultural e econômico⁷.

Quer dizer, os fluxos transportam as crenças e os desejos de uma sociedade. As crenças e os desejos devem ser entendidos como as “substâncias” elementares de todas as opiniões e ações que são emitidas e exercidas socialmente, isto é, as crenças e os desejos são “toda a alma das palavras de uma língua, das preces de uma religião, das administrações de um estado, dos artigos de um código, dos trabalhos de uma indústria, dos processos de uma arte”. (TARDE, 1976:172). Mas o que seriam esses fluxos que “transportam” as crenças e os desejos? Vejamos como Deleuze define essa perspectiva tardiana:

E o que é fluxo segundo Tarde? É crença ou desejo (os dois aspectos de todo agenciamento); um fluxo é sempre de crença e de desejo. As crenças e os desejos são o fundo de toda sociedade, porque são fluxos “quantificáveis” enquanto tais, verdadeiras quantidades sociais, enquanto que as sensações são qualitativas e as representações, simples resultantes (Segundo Tarde, a psicologia é quantitativa, mas na medida em que ela estuda os componentes de desejo e de crença na sensação. E a lógica é quantitativa quando não se atém às formas de representação, mas atinge os graus de crença e de desejo e suas combinações (TARDE *apud* DELEUZE, 1996:98).

⁷ Caberia aqui uma reflexão dirigida à indústria farmacêutica. Quais são as projeções mercadológicas para o autismo? Nesse sentido, ressaltamos que “Segundo o IMS Health (2003), no período Novembro de 2002 / Outubro de 2003 houve um crescimento de 7% nas vendas de medicamentos em farmácias nos 13 maiores mercados. A América do Norte lidera esse crescimento com uma taxa de 10%, correspondendo a US\$ 167,89 bilhões, puxado principalmente pelo grupo terapêutico do Sistema Nervoso Central, cujo crescimento foi de 16% no mesmo período. Os cinco maiores mercados europeus (Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Espanha) apresentaram um crescimento médio de 6% , vindo em seguida o Japão, com 3 %. Os grupos de medicamentos que apresentaram maiores taxas de crescimento de vendas foram aqueles para Tratamento cardiovascular (13%), do sistema nervoso central(13%), de desequilíbrios alimentares ou de metabolismo (10%), respiratório (6%) e de doenças infecciosas (6%). (CAPANEMA & L. FILHO, 2004 : 28)

Queremos dizer com isso que não só as pessoas movem-se pelo que querem e acreditam. Mais do que isso, o querer e o acreditar são forças sociais. Em Tarde, tais forças sociais são vistas de uma maneira singular. Nessa perspectiva, abolem-se as fronteiras entre o individual e o social, entre o mundo interior e o exterior. A diferença atravessa todos esses domínios.

Ou melhor, em Gabriel Tarde as afirmações humanas presentes nas mais diversas crenças sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais bem como o desejo e a “fé” em aderir a tais crenças já são manifestações que derivariam da crença e do desejo, as forças sociais infinitesimais.

Ora, vejamos então como as crenças e os desejos tardianos poderiam nos ajudar a delinear historicamente o autismo. Para tal ambientação vejamos como KUPFER (2000) coloca a questão .

Uma primeira tese a ser examinada é a de que os autistas sempre existiram. Atestam-no as crianças-fada das lendas irlandesas, crianças cujas almas eram furtadas por duendes e que adquiriam os traços cuja descrição os aproxima daquilo que hoje chamamos de autistas. Na literatura, também fizeram aparições esporádicas, de acordo com Rosenberg (1991). Não se conhecem outros rastros dessas crianças, que provavelmente se confundiam com as débeis, ou então eram submetidas, por exemplo, à eutanásia, como se fazia na Grécia antiga com as crianças (cf. Jerusalinski, 1989) (...) a segunda tese é a de que o autismo seria uma criação moderna sem precedentes na história da modernidade (...) A terceira tese, com a qual estamos mais inclinados a concordar, afirma se o autismo um significante moderno que dá nome a um fenômeno estrutural na constituição do sujeito, nome esse que o representa, porém, dentro de uma particular inflexão do discurso social contemporâneo, e que ao representá-lo, o recria. O autista de hoje não é mesmo que poderia ter surgido no mundo antigo, porque esse nome moderno, criado por Kanner, recorta e cria uma nova realidade. Cria, com o poder de criação do significante, um novo autista que prolifera, vai à mídia, aos filmes, que enternece. Significa algo para a sociedade, hoje (KUPFER, 2000:54)⁸.

Em termos atuais isso significaria que?

os diagnósticos de psicose infantil e autismo têm uma história recente. Até o início do século, o olhar médico ainda não havia subtraído, do grupo das crianças deficientes mentais, aquelas que apresentavam bizarrices, alheamentos, auto-agressões ou desconexões significativas ao lado do rebaixamento intelectual. Para a sociedade, todas eram deficientes e votadas ao cruel destino dos adultos doentes mentais: o

⁸ Para ver estudos sobre a história da educação especial no Brasil e no Ceará a partir da qual se vislumbra uma história das instituições que lidam com o autismo. Ver Mazzota (1996), Leitão (1997), Jatobá (1999) e Magalhães (2002). Relatando experiências desse percurso histórico e institucional no autismo, ver GAUDERER, E.C.(1993) e CAMARGOS,W. (2002). Sobre a problematização de temas ligados à Deficiência nos meios de comunicação de massa, ver WERNECK, C.. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para mídia e profissionais de comunicação**. Rio de Janeiro, WVA, 2005.

asilamento e a alienação. Essas crianças, porém sempre existiram. Temos notícias delas através de lendas tradicionais ou por meio de obras literárias tais como *Niliouchka*, de Máximo Gorki (ROSEMBERG *apud* KUPFER, 2000:45).

Cada uma das teses históricas sobre o surgimento do autismo ventiladas por Kupfer, foram povoadas pela ramificação de inúmeros caminhos *igualmente* possíveis e diversos acerca dos mitos de origem do autismo. Cada um desses caminhos continuam a se ramificar expandindo-se ou sendo absorvidos social e historicamente. São posições anônimas, literárias, religiosas e científicas tão intensas e variadas entre si, que as três grandes teses a que Kupfer se refere, já representam, cada uma, enormes operações históricas de controle, captura, classificação, filtragem e hierarquização dessa diversidade de caminhos e posições que habitam a alma das sociedades como aludiu Gabriel Tarde.

Só em relação a sua terceira tese, ligada mais ao âmbito das crenças científicas, existem várias teorias⁹ que versam sobre esse tema.

Mas o que alimenta a Ciência são as crenças nela. Através do referencial tardiano usado para interpretar as teses de Kupfer percebemos que o que alimenta a história do surgimento e do desenvolvimento do autismo são as crenças e desejos cotidianos e anônimos das pessoas comuns. Essa compreensão sugere a importância de perceber tal história num processo histórico aberto e inacabado¹⁰.

É preciso então, partir justamente dessa movimentação e nela continuar. Não realizar uma abordagem historicizante do autismo, mas perceber como ele se movimenta a partir de suas controvérsias e especulações.

Vendo o autismo sob um prisma tardiano, percebemos como ele faz parte de um plano de composição em aberto em que contínuas e infinitas ondas vão se interferindo socialmente. Nessa ótica, as crenças e desejos escapam, muitas vezes, a critérios de organização exterior. Por exemplo, eleger um marco oficial para o surgimento do autismo seria negligenciar o contínuo movimento que habita o social.

⁹ Vejamos alguns exemplos das inúmeras correntes que tentam explicar o autismo. No âmbito psicanalítico: Bruno Bettelheim e a teoria culpabilizadora dos pais de filhos de autistas; Frances Tustin e as noções de buraco negro, formas e objetos autísticos; Donald Meltzer e o desmantelamento; Genevieve Haag e as junções criativas; Esther Bick e a segunda pele. No âmbito cognitivista: Alan Leslie e a teoria da mente e Utah Frith e as ilhas de aptidão. No âmbito educativo: Maria Montessori e a busca da autonomização da criança, Eric Schopler e o método TEACCH; Elisabeth Crossley e a comunicação facilitada. No âmbito médico: Sylvie Tordjman e a abordagem integrada. No âmbito etnopsiquiátrico: Tobie Nathan e o associativismo entre cultura e psiquismo. Nesse sentido, Ver AMY (2001). Ver ainda. BOSA, C.& CALLIAS, M.(2000) Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre. V.13. N.1.p.167-177. A abordagem de cunho comportamentalista da Casa da Esperança situa-se nesse setor.

¹⁰ Mas para isso o próprio referencial conceitual deve sugerir esse caráter processual.

As imitações (palavras de uma língua, mitos de uma religião, segredos de uma arte militar, formas literárias, etc) modificam-se ao passarem de uma raça ou de uma nação para outra, dos Hindus aos Germanos, por exemplo, ou dos Latinos aos Gauleses, como as ondas físicas ou os tipos vivos ao passarem de um meio para outro. Em certos casos, *as modificações da espécie constatadas foram bastante numerosas para permitir observar o sentido geral e uniforme segundo o qual elas se operam*. É o caso das línguas em especial: também se pode dizer das leis de Grimm e melhor ainda de Raynouard em filologia que são leis de refração em lingüística. (TARDE, 1976:43) [grifos meus]

Dito de outra maneira. Paul Veyne arrematando o que considera a tese central do método foucaultiano na história: “a tese central de Foucault, e a mais original: *o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi o *fazer* em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o *fazer*, a prática, se explica a partir do que é feito” (VEYNE, 1998: 257).

Assim, consideramos insuficiente pensar o autismo a partir de uma “emergência” histórica isolada. Isso significa que ao invés de partir de uma referencial fixo no tempo como as descobertas de Eugen Bleuler, Leo Kanner e Hans Asperger¹¹ (ou mesmo através dos desdobramentos do conceito de idiotia do século 19) no autismo. Seria antes necessário, atentar para toda uma série de movimentações que possibilitaram tais descobertas. Quer dizer, o fato de Kanner ter escrito um artigo sobre algumas crianças a quem considerava diferente das demais não significa que só existissem os autistas que ele descreveu¹².

Desde 1938 nossa *atenção* foi *atraída* por um certo número de crianças cujo estado *difere* tão *marcada e distintamente* de *tudo* o que foi *descrito anteriormente*, que cada caso merece – e espero que acabe por merecer- uma consideração detalhada de suas *fascinantes particularidades*” (KANNER In ROCHA, 1997: 111). [Grifos meus]

Esse primeiro parágrafo do texto, apresenta o tema relacionando-o à falta de descrição científica feita até aquele momento. Porém, os autistas não “nasceram” junto ao texto de Kanner, apenas não tinham sido descritos *cientificamente*. Talvez por conta dessa falta de cientificidade, é que o assunto venha à tona de uma maneira exótica.

Esse exotismo não significa a inexistência de autistas em contato com outras pessoas noutras regiões do globo. Sugere apenas que a crença de Kanner pode ser percebida num contexto social e cultural que permitiu considerar tais crianças estranhas e passar a pesquisá-las cientificamente. Mas, o autismo não pode se resumir a ela. A difusão do trabalho de Hans

¹¹ O transtorno de Asperger surge na literatura médica com Hans Asperger em 1944, ano seguinte ao texto “inaugural” de Kanner sobre o autismo. É considerado uma espécie de autismo mais leve no qual não ocorreriam atrasos significativos na linguagem, apesar de ocorrer prejuízos na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo. Parece atingir mais o sexo masculino.

¹² O texto publicado por Leo Kanner em 1943 intitula-se *Os distúrbios autísticos de contato afetivo*. Nesse texto, o autor descreve e comenta 11 casos de crianças (8 meninos e 3 meninas).

Asperger denota como mesmo esses momentos inaugurais podem ser percebidos na sua movimentação. Vale lembrar que Kanner publicou suas observações em Baltimore, Estados Unidos em 1943. Asperger o fez em 1944, em Viena, capital austríaca.

O trabalho de Asperger foi publicado em língua alemã, no final da segunda guerra mundial, dificultando a sua difusão. Assim, seus trabalhos só se tornaram conhecidos nos últimos anos, com a sua publicação em inglês. Asperger acreditava que a síndrome por ele descrita diferia da de Kanner, embora reconhece similaridades, uma vez que ambos identificaram as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação como as características mais intrigantes do quadro (BAPTISTA & BOSA, 2002:26).

Em suma, a negligência a movimentações como a supracitada pode instalar uma ilusão retrospectiva em que, ao refazer um percurso linear do surgimento do autismo até os dias atuais, estivéssemos olhando para o passado com categorias conceituais desenvolvidas no presente. Dentre todas as hipóteses ventiladas por Kupfer, a ramificação de *uma* delas diz respeito à Ciência. E dentro da ciência, certas leituras sobre o autismo sugerem que ele seja continuamente desvelado a partir do desenvolvimento de novas tecnologias¹³.

A ilusão retrospectiva dessa leitura surge a cada vez que se refaz o percurso histórico do autismo remontando a uma descoberta como a de Kanner e a de Asperger. Isso porque essas grandes concepções se alimentaram de uma série de concepções anônimas que vão sendo continuamente relegadas ao ostracismo.

Este é o recurso de “atuais interpretações para antigas observações”. O problema que detectamos nessas posturas é de enfatizar apenas os marcos históricos oficiais e se orientar na compreensão do autismo através do recurso a grandes quadros classificatórios embasados em concepções dominantes na Ciência¹⁴.

Tais concepções nos impedem de perceber as infinitas movimentações cotidianas e anônimas que permitiriam olhar o autismo sob outros ângulos. Eles sugerem que algumas das concepções “hegemônicas” sobre o autismo sejam insuficientes¹⁵. Essa suspeita acerca de leituras dominantes sobre o autismo pode ser sinalizada pelas contínuas mudanças conceituais que se operam *sobre* o que se supõe ser o autismo.

¹³ Exemplo disso é o Journal of Autism and Developmental Disorders.

¹⁴ Podemos constatar tal ligação em vários momentos ao longo da pesquisa. BOSA, C. & CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, 2000. V.13.N.1.p.167-177.

¹⁵ Para ver com maiores detalhes essa questão acessar o site “Getting the Truth Out” na Internet. Nesse site, uma militante autista afirma que “Eu não sou um quebra-cabeças, eu sou uma pessoa” e que “Você não sabe o que eu vejo, o que eu acredito, o que eu sonho, o que eu sei. Você não vive a minha vida, você não pode ser a minha voz.”.

Retomando a questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assistiu-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do desenvolvimento (Pervasive Developmental Disorder), encontrando-se também na tradução para o português o termo “abrangente” em substituição a invasivo (ex: Assumpção Júnior, 1995), juntamente com os transtornos integrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger. Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. (BOSA, 2002: 29).¹⁶

Mas essas mudanças conceituais são apenas o ápice de toda uma movimentação mais intensa e poderosa as quais é preciso se debruçar. É que a própria formação de um saber racional (que é uma das modalidades de saber) sobre o autismo deve levar em consideração alguns elementos. É que “existem condições e regras de formação do saber às quais o discurso encontra-se submetido a cada época, assim como qualquer outro discurso de pretensão “racional” (Foucault, 2001: 74)¹⁷. Ou seja, são as regras de formação do saber filtradas através das pretensões racionais de um discurso científico que possibilitam historicamente que o autismo seja constantemente deslocado.

Como se pode notar são muitas as forças que concorrem para que um tema como o autismo seja conhecido de uma maneira científica e se estabilize conceitualmente (ainda que sob o signo da controvérsia) e seja passível de entendimento e interpretações massificadas e padronizadas.

Perceba-se como essa questão dos grandes marcos classificatórios orientam a discussão que Walter Camargos Jr. confere ao autismo durante uma entrevista. O psiquiatra baliza sua discussão através da existência de um marcador biológico para o autismo. Inferimos que essa busca “molecular” tem como pano de fundo, a crença numa essência e numa natureza humana. Note-se ainda, como essa busca está ligada à idéia de que o comportamento do autismo pode ser percebido numa série de situações científicas e sociais.

¹⁶ As três áreas principais advém dos estudos de Lorna Wing, psiquiatra inglesa. Wing já destacava que os autistas são “afetados” com intensidades distintas por cada uma delas, embora os três aspectos (interação, comunicação e interesses) se apresentem em conjunto. Existem ainda uma classificação francesa e a do Grupo para o avanço da Psiquiatria. Mas, pelo alcance da duas primeiras nos restringiremos a elas. Sobre a Neurobiologia do autismo e as diferentes metodologias usadas classificá-lo, ver SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil**. São Paulo, Memnon, 1995.

¹⁷ Para uma discussão aprofundada acerca do método arqueológico e genealógico acerca das relações entre poder e saber desenvolvido por Foucault ver MACHADO (1988). Para ver problematizações do pensamento de Foucault no tocante às questões educacionais, ver SILVA (1994).

Olha, autismo não é uma doença dentro do conceito técnico estrito, é uma síndrome (...) Síndrome é um grupo de sintomas, de sinais que não são específicos. Tá eles podem estar em outras situações, mas que junto ali faz cabeça, membro e tronco que viram um negócio chamado autismo infantil e por isso é que o autismo não é uma doença igual a AIDS. Por que? Porque a gente sabe qual que é o marcador biológico da AIDS (...) Mas a gente ainda não tem isso pro autismo, por isso é que chama síndrome comportamental. (...) Isso é um conceito importante para as pessoas entenderem que assim você tem um comportamento tipo autístico pode numa série de outras situações (...) O autismo, nada mais é do que um quadro de comportamento.

Porém, mesmo a ampliação da leitura científica sobre o diagnóstico do autismo incorporada nos sistemas de classificação (CID-10 e DSM-IV) demonstram históricas¹⁸ dificuldades em definir quem é ou não autista. O autismo já foi incluído no quadro das esquizofrenias, das psicoses e hoje habita os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento¹⁹.

Em suma, o que tentamos apontar nesse tópico, é que o autismo percebido por certos ramos da Ciência, constitui-se numa pequena variação das inúmeras formas de crenças e desejos que alimentam uma sociedade. Essa leitura nos sugere que atrelar o autismo às descobertas de Kanner, Asperger, etc. pode ser uma crença dominante, mas não a única possível.

Dois exemplos demonstram como a questão pode ser deslocada. O primeiro: é comum as pessoas se sentirem incomodadas com o fato dos autistas não fitarem seus olhos. Vejamos como Câmara Cascudo poderia contribuir nessa questão.

O senador Pedro Velho (1856 -1907) desconfiava de quem lhe falasse “com os olhos dançando”. Olho direto afirma lealdade. Gente com o olhar “atravessado”, infixo, anejo, denuncia caráter indeciso, amorfo, fugitivo. Os sertanejos chamam de “olhar de gato ladrão”, tornejante e covarde. Dizia-me João Neves de Fontoura (1887-1963) que os velhos chefes gaúchos não gostavam do General Pinheiro Machado(1851-1915) conversar com as pálpebras semicerradas, como dormitando. “Olhe para a gente!” reclamavam. Os romanos defendiam doutrina idêntica. *Huc me adspexas! Adspicedum contra me!* Olhe-me!Olhe meu rosto! Registra Plauto na *Mostellaria*, traduzindo a mentalidade vinte e cinco vezes secular. É o critério do Alcorão, surata-2,98: *Oundhournâ, olhe-nos!*” (CASCUDO, 1987:141)

¹⁸ É interessante perceber as relações que podem ser exercitadas entre a Cultura Brasileira, a Identidade Nacional e o Autismo. Sendo assim, intérpretes como Darcy Ribeiro, ao colocar a questão das características nacionais do povo brasileiro nos trazem valiosas contribuições. É sugestivo pensar que “o contrário de nossos defeitos” enquanto povo brasileiro a que Darcy Ribeiro se refere tais como a rigidez, o espírito de ordem e o gosto pela rotina são “encontrados” nos autistas. Nesse sentido, ver Ribeiro (1996).

¹⁹ A última dessas classificações é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) aprovada pela 54ª Assembléia da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 22 de maio de 2001.Segundo essa classificação as funções fisiológicas incluem as funções mentais. No caso do autismo, isso significa que alterações enzimáticas acarretariam danos no funcionamento de células cerebrais.

O segundo: assim como há desdobramentos milenares na necessidade de ser olhado mostrando uma correspondência no diálogo social; a própria conversação também possui vários desdobramentos. Tarde nos indica alguns deles.

Não foi à força de conversar, espontaneamente, que a conversação evoluiu. Não. Foi preciso que novas ocasiões e novas fontes de conversação viessem a surgir como decorrência, em parte acidental, em parte lógica, das descobertas geográficas, físicas, históricas, das invenções agrícolas ou industriais, das idéias políticas ou religiosas, das obras literárias ou artísticas. Foram essas novidades que, brotando em alguma parte uma após a outra, vulgarizadas em grupos de elite antes de propagarem-se alhures, civilizaram e transformaram a arte da conversação, fazendo com que nela fossem desprezadas certas formas arcaicas de conversa, ditos picantes, pilhérias, preciosidades ridículas. Se, portanto, por evolução da conversação entendêssemos um desenrolar contínuo e espontâneo, cometeríamos um erro. (TARDE, 1992:112)

Em suma, o que conhecemos por dificuldade na interação do olhar e na comunicação no autismo, estaria mais ligado a aspectos social e historicamente construídos a partir de um sem número de situações cotidianas. Os diagnósticos que detectam “falhas” nessas atividades no autismo “representariam” algumas dessas incontáveis situações e possibilidades.

1.2. Gabriel Tarde²⁰: pensando o autismo através da imitação e da invenção

Como dissemos no tópico anterior, não pretendemos realizar um percurso histórico realizando uma trajetória que projeta no passado categorias desenvolvidas no presente. Quer dizer, consideramos insuficiente tratar o surgimento do autismo através do reconhecimento histórico de um “ato inaugural” como o de Kanner. Agindo dessa maneira, seria como se

²⁰ Apesar de haver uma retomada da obra de Gabriel Tarde incluindo livros e artigos na Internet, além das que utilizaremos nesse trabalho, pesquisamos outras fontes e referenciais. Encontramos o seguinte. Djacir Menezes em seus Princípios de Sociologia publicado em 1944 em Porto Alegre pela Editora Livraria do Globo. Nela, o autor apresenta a obra tardiana como uma “interpsicologia”. Georges Gurvitch coordenando uma das maiores coletâneas de trabalhos sociológicos já publicados até o momento, os Tratados de Sociologia I e II, situa a polêmica Durkheim e Tarde no seu “Breve esboço da história da Sociologia” publicado em 1977 em Portugal pela editora do Minho. Gurvitch afirma que a obra de Tarde não deve ser vista como antípoda da de Durkheim e que existiriam certos erros comuns às duas perspectivas, no que discordamos. Gurvitch sugere ainda que a obra de Tarde deva ser vista como uma reação ao biologismo e ao evolucionismo da sociologia de Herbert Spencer. Nessa mesma coletânea Roger Bastide, no artigo intitulado “Sociologia e Psicologia” afirma que a polêmica Durkheim e Tarde e seus desdobramentos está relacionada à questão da hierarquização da real e às divergências entre psicólogos e sociólogos acerca da natureza do campo de investigação científica. Podemos ainda ver, numa versão mais didática, Machado Neto no seu Sociologia Básica publicado em 1975, em São Paulo pela editora Saraiva no qual o autor situa a contenda entre Durkheim e Tarde dentro do debate Realismo versus Nominalismo. Encontramos uma ínfima alusão à Tarde no Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda publicado em 1956, no Rio de Janeiro, pela editora José Olympio. Finalmente, no Livro do Desassossego de Fernando Pessoa publicado em 1999 em São Paulo pela Companhia das Letras. Nesse livro encontramos a seguinte passagem. “A vida, disse Tarde, é a busca do impossível através do inútil”. Sobre a polêmica Tarde e Durkheim no “nascimento” da sociologia na universidade francesa, ver MUCCHIELLI (2004).

isolássemos toda uma rede de interferências, contatos e ressonâncias que ocorreram e continuam a ocorrer perpassando e alimentando a objeto autismo. Enfim, é preciso desnaturalizar a própria emergência histórica do autismo e os conceitos utilizados para traduzir tal emergência.

No entanto, essa problematização é extremamente dinâmica e incessante. Já foi atravessada no momento, e na própria maneira como se recorta o tema autismo. Sendo assim, é preciso criar espaços e tempos de diálogo que sejam simultâneos e flexíveis, o suficiente, para interagir com as diversas abordagens que versam sobre o assunto.

Isolar “uma descoberta” como a síndrome de Kanner e a de Asperger seria desqualificar toda uma movimentação fluida e intensa que ocorreram e continuam a ocorrer desde os bastidores dessas pretensas descobertas.

Proibiria-nos ainda entender por quais caminhos se traçou uma complementaridade entre a síndrome de Asperger e de Kanner, levando a atual compreensão de que a primeira seria uma manifestação mais branda da segunda. Além disso, há pelo menos uma questão de fundo que é preciso destacar.

É que com Tarde podemos ampliar e não reduzir a análise do social através de procedimentos analíticos que buscam sintetizá-los através de parâmetros fixos. Com Tarde passamos a ver as relações sociais, em termos de *propagação* e não de organização. Em vez de buscar pontos em comum, opera-se num plano de composição em aberto.

Nesse plano, a imitação e a invenção possuem domínios distintos mas que se interferem continuamente. “As leis da invenção pertencem essencialmente à lógica individual; as leis da imitação, em parte à lógica social” (TARDE, 1976:424).

Por exemplo, a própria definição do autismo em termos de uma descoberta individual faz parte de todo um jogo. Em Kanner, por exemplo, a convicção de que a ciência traria novos horizontes para o tema. Vejamos o que envolve socialmente a atitude de Kanner.

Apesar de atrelar a obra de Tarde à Psicologia Social, reduzindo o alcance de sua obra ao enquadrá-la num campo restrito do conhecimento, Paul Schilder consegue caracterizar bem como a imitação serve para esse tipo de operação. Vejamos o que a seguinte passagem:

Na psicologia social, frequentemente se menciona a imitação e a importante função que esta exerce na formação da estrutura social. Tarde, especialmente, baseou sua psicologia social nas leis da imitação, utilizando o termo para se referir aos três processos: a imitação de convicções, de sentimentos e de ações. Através da imitação, a criança é levada de uma vida instintiva animal à autodeterminação é à deliberação. A imitação pode agir de modo competitivo. As qualidades de todo grupo social se baseiam na imitação recíproca. Deste modo, as peculiaridades da linguagem e as convicções religiosas, morais e políticas são criadas da mesma forma que os hábitos

de alimentação, vestuário, moradia e recreação, e todas as atividades rotineiras que constituem grande parte das vidas humanas. Mas a imitação também pode ser um agente de progresso. Para tal, utiliza dois processos básicos - a propagação entre o povo de idéias e práticas criadas, de tempos em tempos, por seus membros excepcionalmente dotados; e a propagação de idéias, imitações e práticas entre os diversos povos (Esta é formulação de MacDougall sobre as idéias de Tarde). Segundo Tarde, a imitação de convicções é anterior à imitação de movimentos expressivos, a imitação de objetivos é anterior à imitação do método para alcançá-los. Em sua opinião, na religião a crença precede o culto. Uma pessoa que imita o modo de se vestir e de se divertir de alguém assumiu, anteriormente, seus sentimentos e desejos. Assim, segundo Tarde, a imitação se dá de dentro para fora, mas também ocorre de cima para baixo. As nações derrotadas imitam as vitoriosas; a nobreza, a corte” (SCHILDER, 1999:269).

Com essa passagem de Schilder podemos entender porque se expandem rapidamente certas idéias acerca do autismo, antes que os pressupostos acerca dos quais se embasam tais concepções sejam superados. É que como diz Tarde “a imitação é de tal modo a alma elementar da vida social que, no homem civilizado a aptidão e a habilidade para imitar crescem mais depressa ainda do que o número e a complexidade das invenções” (TARDE, 1976:219).

Talvez aí resida, na teoria tardiana, a brecha pra que se perceba socialmente como ocorre a criatividade, mesmo ela, percebida em termos imitativos, pois, “*a invenção não é senão uma espécie, é a interferência fecunda das repetições*” (Ibidem, p.424).

Assim o interessante é perceber que não só o fruto das descobertas pode ser coletivizado para a comunidade científica, a própria invenção individual é feita a partir de subjetividades móveis. THEMUDO (2002) nos ajuda a entender tal mobilidade em Tarde pode contribuir na problematização do autismo.

Como pensar as várias formas de organização, composição e transformação do social sem descartar os elementos concretos que o compõe; como pensar o laço social não mais entre duas identidades lógicas, mas entre dois corpos agindo um sobre o outro, constituindo um ao outro. Em resumo, de que maneira podemos transpor as antigas fronteiras entre o individual e o social, entre a interioridade abstrata de estruturas psicológicas e a exterioridade representativa das coletividades sociais. Como pensar uma *interioridade* da produção social sem nos remetermos às antigas bases de um sujeito transcendental. Para romper com tal dualidade seria preciso pensar a subjetividade sendo *produzida* de forma imanente aos processos coletivos, bem como vislumbrar os processos coletivos como *composições subjetivas* complexas extremamente instáveis; instabilidade, aliás, que parece provir da própria dinâmica de tais *composições subjetivas* móveis. (THEMUDO, 2002 : 7)

Ou seja, é justamente por se tratar de subjetividades móveis, composições complexa e instáveis que deve-se “*tomar muito cuidado para não se confundir com a invenção a contra – imitação, seu disfarce perigoso*” (TARDE, 1976:10). É que as sociedades vivenciam disputas entre as mônadas imbuídas cada uma de suas crenças e de seus desejos. Além disso,

perde-se a dimensão do caráter accidental das ações humanas. Conferir uma regularidade a tais ações é já lhes lançar um olhar exterior e petrificador a tais ações.

É justamente valendo-se desse olhar “fotográfico” que certas descobertas tendem a solapar as anônimas. Essas considerações é que permitem perceber o social de uma maneira não dicotômica, mas sim, como domínios complementares e na qual ocorrem fluxos de crenças e desejos.

Estamos tentando demonstrar como qualquer teoria que verse sobre o autismo alimenta-se desses fluxos de crenças e desejos. Essas teorias, no entanto, se amparam e se “fixam” em certos aspectos da vida social para que se prolonguem de tal maneira que não se desintegram no movimento contínuo da vida.

Isso ocorre porque há várias e diferentes formas de combinação e recombinação entre os fluxos imitativos e inventivos e, portanto, faz parte do jogo social possuir diferenciações nesses fluxos nas mais diversas conexões sociais. Aliás, sem essa flexibilidade, não haveria sequer vida social visto que qualquer ato social estaria pré-determinado. Falar, pensar, sentir, correr, enfim seria algo como afirmar que o mundo age por reflexo condicionado e não é disso que se trata.

Mas como se articulam essas forças em termos de correntes sociais? É que as teorias que versam sobre o autismo movimentam-se e coexistem socialmente partindo cada uma de pontos diversos. A questão é que as crenças e desejos *aparentemente estabilizam-se* em certos momentos da vida social sob os auspícios da imitação e da invenção.

É por essa razão que aludimos o tema do autismo sob o signo da controvérsia²¹ (relações entre divergências e semelhanças numa teoria) e tentar sair de alguns círculos viciosos que permeiam o autismo²². Isto é tentaremos apreender como o autismo surgiu e se

²¹ A controvérsia que se estende até hoje e deriva, dentre outros fatores, das próprias incongruências presentes na teoria kanneriana, deve-se ao fato do autismo “nasce”r com Kanner em 1943 no esteio dos apontamentos de realizados por Bleuler em 1911, na qual o autismo representava um sintoma da esquizofrenia. Essa caracterização derivava de uma controvérsia junto ao conceito de demência precoce proposto anteriormente por Kraepelin o qual, por sua vez, se serviu da expressão de Morel. Num contexto mais amplo, diríamos que o grande debate no século XIX girou em torno do conceito de idiotia que englobava os problemas mentais infantis e que diferia da loucura propriamente dita. É preciso, porém, atentar para as condições sociais e históricas mais vastas e profundas nas quais esse saber transformou a criança num objeto de estudo psiquiátrico e, nesse sentido, percebermos como o autismo “caiu como uma luva” ao fornecer à psiquiatria infantil uma de suas primeiras categorias nosógraficas, ao mesmo tempo em que a própria psiquiatria se formava articulando-se com a gama de conceitos supracitados.

²² Segundo VIEGAS (1999) os círculos viciosos ou causais se encontram dentro da classificação das causas na pesquisa científica. Os círculos fariam parte das causas de natureza *seqüencial reversível*. As demais causas se classificariam quanto ao *curso*: diretas e indiretas (segundas), quanto a *quantidade*: simples e concausas, quanto a *seqüência*: reversíveis (onde se encontram os círculos viciosos e virtuosos) e irreversíveis e quanto à *origem*: internas e externas(ambientais). O autor, aludindo à problematização que David Hume realizara acerca da noção de causalidade na qual afirma que nos *acostumamos* a relacionar as causas aos efeitos, adere à

desenvolveu a partir de uma série de operações que permitiram enquadrá-lo “tranquilamente” no mundo da saúde mental.

Com efeito, pensar a diferença no infinitesimal, significa perceber os “detalhes” que movem as sociedades para além dos critérios enrigecidos das grandes representações sociais. Esse caráter infinitesimal, porém, não pertence ao domínio rudimentar do “micro”. A questão não é puramente dimensional²³. Vai muito além, isto é, é o cotidiano das pessoas que movimenta o mundo.

É pela negligência a tais questões que é possível entendermos o que leva as pessoas a tematizarem o autismo num misto de perplexidade, estranheza, culpa, compaixão? Para nós é inteiramente problematizável o fato de alguém facilmente “localizar um autista” durante um simples conversa informal dentro do universo do patológico, do anormal, do curioso, do exótico e do estranho como o que ocorreu na imensa maioria das conversas formais e informais que tivemos ao longo da pesquisa.

Em geral, detectar uma pessoa como autista pressupõe uma comparação diante de um modelo de natureza e essência humana. Esse longo e árduo debate filosófico e científico nos remete aos princípios éticos e morais que alimentam a discussão sobre os impactos e desdobramentos que uma série de descobertas em áreas especializadas da Ciência teria sobre o autismo²⁴. Em especial, referimo-nos na Engenharia Genética à incessante busca pelo marcador biológico do autismo e nas neurociências pela progressiva sofisticação tecnológica das ressonâncias magnéticas de onde se originam as neuroimagens²⁵.

proposta do filósofo Karl Popper (1902-1994) sugerindo que “a expressão da conexão necessária entre causa e efeito deve ser vista como afirmação provisória, sujeita à verificação” (VIEGAS, 1999 : 69). Essa classificação de Viegas obedece a critérios ligados ao pensamento representativo. Assim sendo, observamos que muitos dos automatismos “verificáveis” em debates em temas como o autismo merecem ser problematizados sob uma perspectiva múltipla e não linear. Sobre a crítica a causalidade e a apresentação da idéia de conexão necessária, ver HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

²³ No sentido em que “micro-abordagens” sobre assuntos como história, política, cultura, economia também podem valer-se de representações sociais.

²⁴ Numa conversa com uma parente ouvi um relato que ilustra um dos inúmeros desdobramentos do que queremos dizer. Ela me contou que um cirurgião plástico realizou uma cirurgia no rosto da própria filha com Down no intuito de tornar sua aparência mais *normal* e *saudável*.

²⁵ Aqui parece haver uma íntima relação com o debate acerca do pensamento representativo dada a crença e a confiança que as pessoas manifestam frente ao conteúdo imagético dessas neuroimagens enquanto diagnósticos cada vez mais precisos e menos falíveis. Um trecho de uma entrevista concedida à revista *Veja* de 27 de Setembro de 2006 por Roberto Lent do laboratório de neuroplasticidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro aponta para os inúmeros desdobramentos desse debate. A reportagem se intitula “Não é mais ficção: o neurocientista (R. Lent) diz que os riscos dos avanços do mapeamento cerebral pode ser (uma) grande ameaça à privacidade das pessoas”. Vamos a um trecho dela. “Não há problema ético quando se desenvolve uma técnica para tratar uma doença neurológica ou psiquiátrica. O problema ético surge com a possibilidade de utilizá-la para *aprimorar* o que é *normal*, *uniformizar* o que é *diverso*, enfim *mudar a natureza humana*. Tratando a questão em seu limite, eu diria que não podemos cair no abismo de ressuscitar práticas condenáveis como a eugenia que foi uma das aberrações éticas dos nazistas. Também existe um risco enorme de fazer *generalizações*

1.3. O Ser e o Ter: as grandes características no autismo

Seria oportuno problematizar quais os pressupostos que permitiram uma generalização de características que hoje são encontradas num determinado indivíduo considerado autista²⁶.

Existiria aí também uma questão ontológica como pano de fundo. Ele promove uma nova concepção ontológica em termos de modernidade ao promover uma inversão no reino metafísico, no qual a noção do Ser foi substituída pela do Ter. Uma importante ressonância dessa inversão é a possibilidade de que, em temas como o autismo, um rótulo não se sobreponha à pessoa²⁷.

Essa é a ligação entre o estatuto ontológico proposto por Tarde e o autismo. É que ao invés de uma concepção generalista e abstrata do ser humana, como Tarde propõe uma abordagem completamente aderente ao ser humano em questão, no qual o ser humano é configurado plenamente a partir do seu atributo sem que sobre essa conceituação se atribua falha ou excesso, mas, sobretudo, diferença.

Se o ter parece indicar o ser, o ser certamente implica o ter. O ser, esta abstração vazia, é somente concebida como *propriedade* de alguma coisa, de um outro ser, ele próprio composto de *propriedades* e assim por diante, indefinidamente. No fundo, todo conteúdo da noção de ser é a noção de ter. Mas a recíproca não é verdadeira: o ser não é todo o conteúdo da idéia de propriedade (TARDE, 2003:87)

Ao conferir-se a alguém um diagnóstico como o de espectro autista, a representação social tende a controlar as causas se os efeitos que as teorias e práticas educacionais venham a

perigosas e errôneas”. Perpassando o debate sobre a “neuroética” e as “neuroimagens”, seria interessante realizar uma pesquisa em que se problematizasse as relações entre o desenvolvimento de novas tecnologias que dão suporte às imagens no mundo contemporâneo e seus impactos nos diagnósticos cerebrais e genéticos no autismo. Para ver um mapeamento da Produção de Subjetividade frente ao atual momento histórico do sistema capitalista onde ocorrem revoluções na Engenharia Biológica, Informática, etc. Ver GUATTARI, F.(1996). Da produção de subjetividade. In: Parente, A (org). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. p.177-191.

²⁶ Na Casa da Esperança se utiliza a Entrevista para o Diagnóstico de Autismo- Revisada (EDA-R) São 93 questões que se subdividem em: Introdutórias (1 a 5), Uso do banheiro (6 a 8), Aquisição e perda de linguagem /outras habilidades(9 a 28), Linguagem e funcionamento da comunicação (29 a 49), Desenvolvimento social e Jogos(50 a 66) Interesses e comportamento(67 a 79) e Comportamento Geral(80 a 93). Instada sobre a relação entre o processo de diagnóstico e a educação, Varienka, psicóloga responsável por essa “triagem”, me disse que “ não se faz diagnóstico em sala de aula”.

²⁷ Seria tentador e leviano, por exemplo, comparar a reversão metafísica operada por Tarde a uma característica geral encontrada em autistas: usar as pessoas (a questão do Ser) como ferramentas (a questão do Ter). A questão é evidentemente outra: trata-se de perceber ontologicamente que ninguém deve ser visto em termos de excesso ou de falta, mas a partir da diferença. Essa reversão, portanto, “sacramental” a idéia de que não há uma essência humana transcendental ou corporal.

ter e a adquirir sobre alguém. Teorias e práticas educacionais que dizem “vamos tentar isso para ver se dá certo”.

Nesse sentido, o autismo se caracterizaria socialmente justamente pelo seu caráter anti-social. Esse caráter, ao invés de ser percebido de uma maneira pejorativa, poderia ser visto como um potencial inexplorado em termos do processo ensino-aprendizado voltado ao autismo retirando de suas características mais frequentes, tais como o comportamento repetitivo (ecolalia, narrativa literal, etc). Elementos que pudessem vislumbrá-lo sob outra óptica ou ainda na problematização da farta caracterização de que indivíduos com autismo e deficiência mental associada manifestam, por exemplo, uma *extrema indecisão diante de situações-problema*.

Uma hipótese que Tarde apresentaria é que esse próprio reflexo condicionado poderia ser apreendido também por imitação. Ora, essa falta de interação típica dos autistas pode ser resultado não só de suas peculiaridades tornadas ostensivas pela literatura científica, mas também de todos os vieses imitativos pelas quais as pessoas ditas normais apreenderam desde quando esse fenômeno surgiu na literatura médica originando o que seria o autismo e se condicionaram a agir desta ou daquela forma diante de uma autista.

Esse tipo de operação só ocorre por que o costume e a tradição (formas conservadoras da imitação) em se tratar o autismo encobrem a movimentação.

Essa movimentação, não reside ainda também na forma como se percebe fixamente as características dos autistas e que estão agrupadas nos grandes sistemas classificatório. Ora, um ser humano pessoa não pode ser resumido às suas características. Características podem mudar. Elas são o efeito superficial de inúmeras conexões que percorrem o ser humano.

No autismo, presenciamos a dificuldade encontrada no enquadramento das características de pessoas “portadoras” da síndrome do autismo. Tem-se a impressão de que a dificuldade em se definir o autismo vai se ampliando na medida em que se tenta defini-lo. É por essa razão que atualmente se fala em contínuo autista e espectro autista. Tremendo sortilégio que a diferenciação inocula nos métodos científicos que almejam capturar o ínfimo. Uma “característica humana” é já uma composição efervescente de inúmeras dobras infinitesimais²⁸.

Certamente a fórmula “ter um corpo” não é novidade, mas o que é novo é ter-se incidido a análise sobre as espécies, os graus, as relações e as variáveis da posse, para fazer disso o conteúdo ou o desenvolvimento da noção de Ser (...) esse novo domínio

²⁸ Deleuze, recupera aqui a discussão Tardiana sobre a questão do Ter e do Ser. No último tópico desse capítulo desenvolveremos um pouco mais essa questão.

do Ter não nos introduz num calmo elemento, que seria o do proprietário ou da propriedade, determinado uma vez por todas. O que se regula no domínio do ter, através da propriedade, são as relações moventes e perpetuamente remanejadas das mônadas entre si, tanto do ponto de vista da harmonia, que as considera “cada-uma a cada-uma”, como do ponto de vista da união, que as considera “umas e as outras (...) se um corpo me pertence sempre, é porque as partes que se vão dele são substituídas por outras, cujas mônadas caem por sua vez sob a dominação da minha (há uma periodicidade da renovação das partes, não partindo todas ao mesmo tempo): o corpo é análogo ao navio de Teseu que os atenienses sempre reparara. (DELEUZE, 1991: 165-6)

É possível que as “relações moventes e perpetuamente remanejadas das mônadas” a que se refere Deleuze, alimentem a dificuldade científica em caracterizar as características do autismo como foi observado por Ana Lage (1985). Ela aponta para uma riqueza e uma *confusão terminológica* nos estudos e pesquisas sobre autismo. Para nós é exatamente essa profusão de métodos e teorias que demonstra que o meio social é composto de fluxos de crenças e desejos.

E necessário operar com margens e mobilidades para que, socialmente falando, se rompesse com as tentativas abstratas de imobilizar a vida reduzindo o indivíduo ao título de portador de alguma necessidade especial, seja essa necessidade de natureza permanente ou transitória.

Ou seja, as características dos indivíduos devem ser vistas sempre em movimento, pois é uma ilusão metafísica não perceber as coisas assim. Vejamos as palavras de Vargas (2001) a respeito dessa ilusão, “*uma renúncia à metafísica do Ser- ou à ontologia -em favor de uma metafísica do Ter exige, portanto, uma mudança radical: em vez de buscar a essência identitária dos entes, cabe defini-los por suas propriedades diferenciais e por suas zonas de potência*”. Ou ainda, nas palavras de Deleuze (1991: 165), Gabriel Tarde, ao realizar essa operação promoveu “*uma verdadeira reversão da metafísica*”.

Ora, é justamente esse tipo de reversão metafísica que permite teoricamente acolher e disparar certas surpresas vividas intensamente no cotidiano do autismo. Por exemplo, as recuperações inesperadas de pacientes inicialmente diagnosticados medicinal e socialmente sob um ângulo absolutizador e limitador. Diagnósticos que não perceberam o caráter passageiro, movente e não-localizável das infinitas dobras infinitesimais capazes de se conectarem e se rearranjarem num estado corporal de um ser humano²⁹.

²⁹ Os pais de um dos sujeitos pesquisados nesse trabalho ouviram de médicos especialistas que seu filho nunca iria falar. A situação atual dessa pessoa é bem diferente desse diagnóstico inicial. Não é incomum “recuperações” em autistas surpreenderem o saber médico.

1.4. Arqueologia e estatística tardiana na (in)visibilidade do autismo³⁰

No tópico “Deficiência” inscrito no Censo IBGE de 2000, lemos a seguinte observação: “Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose” (IBGE, 2001: 42). Instada sobre o motivo pela qual essa consideração acerca do autismo foi feita, Cristina do IBGE em Fortaleza, me informou que “Ele tá entrando como pessoa normal”.

Significa isso dizer que o autismo, depois de tipificado e normalizado, figura no censo diluído enquanto uma *entidade numeral*³¹ no tópico Deficiência. Ou seja, no quadro intitulado “população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade” o autismo *constaria* no quarto ítem junto à uma “população sem qualquer tipo de deficiência” (IBGE, 2001:63).

Mas a questão é que a própria sensação de quase invisibilidade do autismo que sentimos por conta dessa indefinição metodológica e conceitual do IBGE, deve-se a um tipo de pensamento que se acostumou a pensar através de generalizações. É esse costume que nos dá a impressão de que algo é vago se não for decifrado estatisticamente. O autismo assim emerge enquanto entidade numeral enunciado estatisticamente

Infelizmente, cerca de 70 a 80% (dos autistas) apresentam uma *defasagem* intelectual importante. Cerca de 60% tem inteligência abaixo de 50 em *testagens* de QI, 20 % apresentam um QI entre 50-70 e apenas 20% tem QI acima de 70. A maioria mostra uma *variação* muito grande com relação ao que objetivamente podem fazer e *oscilam* muito de época para época. Não se sabe explicar *exatamente* o porquê da associação entre autismo e deficiência mental, mas parece que o retardo mental está relacionado ao mesmo *problema básico* que gerou o Autismo. Por outro lado, por não conseguirem interagir adequadamente com o meio ambiente, *umentam* ainda mais a sua *defasagem* intelectual.³² (Grifos meus)

Vejamos então, alguns enunciados estatísticos sobre o autismo no estado do Ceará. Dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza revelam que, na cidade de Fortaleza,

³⁰ Para que se tenha uma noção da ligação dos grandes quadros classificatórios e o autismo, basta atentarmos para a própria definição dos termos na qual o termo estatística configura-se de uma maneira marcante. Exemplo claro disso, é a CID-10, que significa Classificação *Estatística* Internacional de Doença e Problemas Relacionados à Saúde(10ª revisão) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a DSM-IV (Diagnostic and *Statistical* Manual of Mental Disorders da American Psychiatric Association (APA) [Grifos meus].

³¹ Chegamos a um tal nível de abstração estatística acerca do ser humano que no Relatório sobre a Infância de 2005, publicado pelo UNICEF encontramos, no capítulo dedicado aos sistemas de informação, um tópico sobre a mortalidade infantil afirmando que “Um índice considerado aceitável é abaixo de dez mortes para cada mil crianças” (UNICEF, 2005: 30).

³² O site onde se encontra essa citação é www.ama.org.br

existem 253.000 alunos distribuídos em 324 escolas e anexos, além das 82 creches que compõe a rede regular de ensino público.

Não se sabe ao certo quantos autistas encontram-se entre esses milhares de alunos³³. O que se sabe é que os autistas da rede pública municipal se encontram diluídos entre os 317 alunos com condutas típicas. Condutas típicas é um termo que engloba pessoas consideradas autistas, hiperativas e que apresentam quadros psicóticos que se subdividem em esquizofrênicos, psicóticos adultos e infantis e neuróticos³⁴.

A tipificação também é exercida em termos estaduais. No Estado do Ceará existem 648.848 alunos distribuídos nas 686 escolas na rede estadual de ensino público. Destes, 3.289 são especiais. No seio desse universo especial, 29 alunos são considerados autistas³⁵. No programa Portas Abertas foram “empregados” entre outubro de 2003 e outubro de 2005, cerca de 3.269 pessoas. Destas, não se sabe ao certo quantas são autistas. Por conta da indefinição conceitual relacionada ao trato da questão, o autismo figura entre as Deficiências Múltiplas.

É preciso, no entanto, inverter a questão. Não partir unicamente dos procedimentos estatísticos para nos informar acerca do autismo. Antes disso é preciso problematizar os recursos utilizados para tal informação na Ciência. É na junção dos conceitos de arqueologia e da estatística³⁶ feitas por Tarde que poderemos perceber porque temos a ilusão de que a invenção controvertida do autismo se moveria num solo linear e estabilizado. Quer dizer, como é possível que os desdobramentos anteriores e posteriores ao autismo possam ser *facilmente contextualizados* historicamente como se partissem de um ponto fixo chamado Leo Kanner ou Hans Asperger. Vejamos esse tipo de fixação sendo operada. Nela, perceberemos como ocorre uma estabilização que foi vinculada e distribuída para todo o Brasil³⁷. Nela

³³ Esse é um dos problemas da Estatística a nosso ver no que diz respeito a pesquisa e tabulação de dados sobre pessoas. Como essa ciência é construída para dar conta de fenômenos de natureza incerta e desconhecida, passa a conferir visibilidade a certos fenômenos sociais como o autismo. A questão é que os métodos estatísticos uma idéia de subjetividade insuficiente a nosso a ver. Ao padronizar subjetividades através de dados numéricos, a Estatística empobrece a complexidade exigida por discussões que tematizam a subjetividade dando a impressão que são cabais e fechadas. Sobre o conceito de Estatística acessar o site da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) que é um órgão ligado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³⁴ Agradeço a Arisa Gondim, do setor de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por esta informação.

³⁵ Agradeço a Alda e a Gêvada, do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará pela informação.

³⁶ Gabriel Tarde traça inúmeras formas de estatística: política, religiosa, do comércio e da indústria e a sociológica “considerada como o estudo aplicado da imitação e das suas leis” (TARDE, 1976 : 159).

³⁷ Referimo-nos as informações contidas num CD multimídia sobre a questão do autismo. Esse CD foi produzido e distribuído em todo Brasil no ano de 2003 a partir de uma parceria entre a Associação dos Amigos do Autismo e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do governo brasileiro. A citação a seguir veio da transcrição de uma passagem desse CD.

podemos ler “indivíduos com autismo vêm sendo descritos pela literatura leiga e científica há centenas de anos. Porém, o autismo foi reconhecido como síndrome completa em 1943, há apenas 60 anos atrás, 30 dos quais fortemente influenciados pela psicanálise”.

Dito isso, voltemo-nos agora para a problematização desse tipo de postura no autismo. A arqueologia é o procedimento utilizado para capturar uma invenção individual, como o autismo de Kanner e o de Asperger, ao mesmo tempo em que cria as condições necessárias para que tal invenção individual seja elevada a alguma categorização científica; terreno a partir do qual a Estatística assume a predominância.

Realizemos uma arqueologia do presente sobre o conceito de arqueologia de Tarde e vejamos como esse verdadeiro formigamento social pode ser descrito. A arqueologia cataloga algo produzido no cotidiano que até então se encontrava disperso e diluído, e vai transformando esse algo, nalgo replicável para que possa ir adquirindo um estatuto científico. Tudo isso ocorre através de uma série de classificações, comparações e sistematizações vivenciadas e exercidas no cotidiano das pessoas “anônimas”.

Ao mesmo tempo em que toda essa movimentação informal ocorre, essa invenção sistematizada pela arqueologia vai sendo devidamente “reconhecida” pela Ciência e já pode ir sendo repassada e retransmitida aos homens da ciência e às pessoas comuns através dos procedimentos imitativos. Deve-se atentar para o fato de que são todas essas interferências que vão gestando a crença nalguma descoberta científica. Aqui, a estatística começa a operar sistematizando essas correntes de transmissão. É em meio a toda essa verdadeira turbulência cotidiana, que se passa a crer que aquela invenção individual inicial da qual falávamos fosse catapultada à condição de que algo descoberto cientificamente possa, por exemplo, contribuir para a humanidade. Mas, acima de tudo, é por conta de todo esses procedimentos que capturam e sistematizam alguns dos infinitos formigamentos sociais, que uma invenção como o autismo passou a compor um solo estável. Tão estável que permite que se partam do “autismo” inúmeras controvérsias a seu respeito .

É a arqueologia e a estatística que permitem problematizar como a invenção do autismo pode florescer junto às suas inúmeras controvérsias (divergências e semelhanças encontradas em opiniões dadas simultaneamente acerca de algum ponto em comum, mas em disputa) que desde Leo Kanner o acompanham.

Quer dizer, já podemos perceber como *somente* a suposta invenção do autismo com Kanner possui uma multiplicidade empírica fantástica. Através de Tarde podemos perceber como essa invenção individual que conhecemos hoje pelo nome de autismo, foi tomando corpo ao ser classificada, organizada e distribuída em torno de seus supostos atributos

principais. Como vimos, ao mesmo tempo em que essa invenção foi sendo sistematizada, esses seus supostos atributos principais puderam ser qualificados e quantificados das mais diversas maneiras pelo raciocínio científico de um dado momento histórico. Lembremo-nos que Hans Asperger chegou a resultados assemelháveis aos de Kanner, mas com indivíduos de características agrupadas de forma diferente. Os frutos dessa pequena controvérsia classificam até hoje certas pessoas como autistas de alto funcionamento.

Noutras palavras : “As leis da invenção pertencem essencialmente à lógica individual; as leis da imitação, em parte à lógica social”. (TARDE, 1976 : 424). Ou seja, o autismo foi uma inovação sem precedentes, ao mesmo tempo em que foi fruto dos desdobramentos de correntes imitativas na Ciência.

A partir da invenção do autismo, essa convivência diversa de procedimentos científicos individuais que acabaram se tornando correntes só se manteve possível porque “se a arqueologia é uma coleção e uma classificação de obras similares, de que o que importa mais é a semelhança mais exata possível, a estatística é uma numeração de ações similares, o mais similares que se possa” (Ibidem, p.129). Ou seja, com essa passagem, Tarde nos sugere que essa convivência diversa no autismo só se tornou possível porque cada “pequena” teoria do autismo que foi surgindo busca delimitar e analisar aqueles elementos que mais lhe importam.

No entanto, os próprios procedimentos gerais da Ciência visualizados na coleção (organização e agrupamento) e na numeração (classificação e distribuição) realizada pelos procedimentos arqueológicos e estatísticos acerca de um tema como o autismo devem ser vistas em torno da imitação, porque “a sociedade não é senão a organização da imitatividade” (Ibidem, p.95). Esse aparente circunlóquio, deve-se ao fato de que a própria semelhança, uma espécie de “critério-recurso” presente nos métodos arqueológicos e estatísticos, só foi possível porque deriva da imitação. Essa derivação deve-se ao fato que “toda ou quase toda semelhança social deriva da imitação, como toda ou quase toda a semelhança vital tem por causa a hereditariedade” (Ibidem, p.125)

Ou seja, não se deve perder de vista de que essa arquitetura geral parte de iniciativas individuais que estão sempre se conectando a alguma coisa no Social. Quer dizer, a própria organização da imitação que é a medula de uma sociedade está vinculada a um turbilhão de invenções individuais. Essas invenções apesar de se valerem de noções gerais a disposição de *toda* uma sociedade, representam *cada* uma a sua maneira, a *utilização* única e original desses procedimentos gerais .É todo esse jogo que alimentará e proporcionará novas

correntes. Isto porque “qualquer invenção, como qualquer descoberta, é uma resposta a um problema” (Ibidem, p.68)

E aqui que Tarde qualifica a opinião científica como um enunciado entrecortado por correntes que parecem assumir fluxos e distensões variadas a partir das quais um tema como o autismo possa ser contextualizado frente a outras questões.

Em suma, o autismo não surgiu e se sustenta *apesar* das disputas científicas ao seu redor, mas justamente por que o autismo foi e é um *resíduo social* de todas essas interferências. E tal diversidade de interferências no autismo só é possível por que elas não visam somente o autismo. Elas desejam, sobretudo, prolongar-se ao máximo numa sociedade que só existe graças a esses desejos. Nesse sentido:

(...) de que se ocupa a estatística, como a arqueologia, senão das invenções e das edições imitativas que delas se fazem? Somente, uma trata de invenções na maior parte mortas, esgotadas pela sua própria explosão; a outra de invenções vivas, muitas vezes modernas ou contemporâneas ainda em expansão e sempre a crescer ou nem vias de estagnar ou de decrescer. (Ibidem, p.129)

No entanto, deve-se atentar para o fato de que em Tarde não se parte de pressupostos generalizantes. Pois quem alimenta os fluxos das correntes científicas são as pequenas invenções individuais. Isso significa uma abertura teórica para entendermos, por exemplo, como um pesquisador de uma das inúmeras correntes do autismo ao tentar desvelá-lo, isola o fenômeno a seu modo, o organiza, o distribui, etc e numa experiência descobre alguma coisa a mais que poderia acalentar novos debates na comunidade científica.

É o próprio Tarde quem operará uma distinção entre a estatística e a arqueologia ao assinalar na qual “é preciso reconhecer, contudo, que o campo da invenção parece mais especialmente próprio da arqueologia, e o da imitação da estatística” (Ibidem, p.129). Nesse sentido, onde se colocaria o autismo, ele seria uma inovação sem precedentes na ciência ou apenas um desdobramento de correntes imitativas? Seria um assunto de natureza arqueológica ou assunto de ordem estatística? Ora, a questão não pode ser avaliada em termos dicotômicos, visto que assim como a imitação e a invenção, a crença e o desejo, também a arqueologia e a estatística andam de mãos dadas embora sejam métodos inversos como diria Tarde. Mas a questão se resolve facilmente. É que “enquanto a primeira (arqueologia) se preocupa com descobrir a filiação das sucessivas descobertas, a segunda (estatística) revela-se ao medir a expansão de cada uma delas. O domínio da arqueologia é mais filosófico; o da estatística mais científico” (Ibidem, p.130). Daí a colocação pertinente de Deleuze acerca do assunto:

(...) a importância da estatística, desde que ela se ocupe das pontas e não só da zona “estacionária” das representações, pois, afinal de contas, a diferença não é absolutamente entre o social e o individual (ou interindividual), mas entre o campo molar das representações, sejam elas coletivas ou individuais, e o campo molecular das crenças e dos desejos, onde a distinção entre o social e o indivíduo perde todo sentido, uma vez que os fluxos não são mais atribuíveis a indivíduos do que sobre codificáveis por significantes coletivos (DELEUZE, 1996 : 99).

Como vimos discutindo as inúmeras controvérsias em torno da questão podem ser visitadas em torno da transmissão e do debate em torno das teorias que versam sobre o autismo enquanto correntes imitativas e inventivas imbuídas de crenças e desejos individuais nesse debate. E é nesse sentido, que se poderia perceber o autismo como um fenômeno contemporâneo. Assim:

Seria muito ousado considerar o autismo emblemático desse nosso tempo pós-moderno, onde a individualidade e a singularidade já se consolidaram como valor absoluto e a força da tradição não possui mais o impacto de antes? Um tempo onde o que parece prevalecer é uma referência a si próprio, como se fosse possível viver sem relação e sem referência ao outro? (SILVA, 1997 : 29)

Mas não se trata de entender o fenômeno apenas a nível dos motivos que acarretam a atualização do seu conceito. Trata-se, sobretudo, de atentar para as diversas relações entre o poder e o saber nas quais, por exemplo, florescem as ligações da Estatística³⁸ enquanto um ramo da Ciência, frente ao autismo condicionando-o como um fenômeno social que vem “adotando” uma certa regularidade a partir de certas características.

Em uma hipótese genética, observa-se uma proporção de cerca de quatro a cinco crianças autistas por dez mil, uma relação de três a quatro meninos para uma menina e uma taxa de incidência elevada entre os gêmeos monozigóticos. Essa pesquisas demonstraram igualmente que o percentual de crianças autistas possuidoras de X-frágil não é realmente significativa(cerca de 8%). A freqüente associação do autismo e da epilepsia tem levado à hipótese de uma disfunção neurológica, mas os resultados não são comprobatórios. Sem dúvida, deparamo-nos com eletroencefalogramas alterados de algumas dessas crianças, mas esse fato não é absolutamente constante. Os estudos imunológicos parecem indicar atualmente que certos sistemas de defesa poderiam ser deficientes. No entanto, o estado dessas pesquisas ainda está longe de dar resultados verdadeiramente conclusivos. Atualmente, as únicas hipóteses que parecem poder ser consideradas dizem respeito, por um lado, à taxa muito elevada de um dos neurotransmissores: a serotonina, e, por outro, à taxa de estresse produzida pelo hormônio hipofisário. Esta última parece ser igualmente muito elevada, embora se constate que ela pode baixar quando a criança evolui. Algumas pesquisas (que estão sendo feitas com animais) tenderiam a provar que poderia haver uma conjunção entre um estresse materno anormal durante a gravidez, a taxa elevada encontrada na criança, um atraso do desenvolvimento motor e certas insensibilidades à dor. Não se pode desprezar a hipótese de uma interação de diferentes processos (sobre a qual trabalham os grupos de pesquisa), que poderia, tal como uma engrenagem defeituosa,

³⁸ Ver uma boa discussão sobre o pensamento estatístico na qual se tematiza os conceitos de homem-médio, biometria e eugenesia bem como a própria discussão da pedagogia improvável) da diferença frente ao discurso da normalização em Skliar (2003).

provocar uma desmobilização muito ampla dos mecanismos psíquicos, cerebrais e motores. (AMY, 2001 : 59)

A Estatística acompanha de tal maneira o autismo desde o seu “mito fundador” que suas experiências iniciais são atualizadas através dela revelando o esquematismo na qual se encontra o autismo 27 anos depois sem que problematize todas as controvérsias contidas na sua própria uma emergência. Senão vejamos a questão retrospectivamente:

No início da década de 1970, *todas as onze crianças descritas* em 1943 têm mais de trinta anos. Kanner, ao *analisar o que lhes ocorrera*, considera que, das nove encontradas, *seis confirmavam o esperado* e viviam em instituições psiquiátricas. Entretanto, na sua avaliação, três tiveram uma relativa adaptação social. Uma vivia com a família, prestando vários serviços e as outras duas, além de possuírem uma profissão que lhes dava certa autonomia, chegaram à universidade. (ROCHA, 2003:34) [grifos meus]

O mesmo autor alerta para a questão do que considera a ampliação da clínica do autismo na qual as fronteiras entre o autismo e a síndrome de Asperger não só se diluíram como se complementaram, cada qual abocanhando um “período” da vida da pessoa em questão.

Difícil dizer se essa complementaridade significa o mesmo que dizer que as próprias inovações e descobertas científicas acerca do autismo não seriam tão inovadoras assim. É como se socialmente, se necessitasse das crenças nessas descobertas para que a própria sociedade como um todo, se conserve. Isso porque esse aspecto de complementaridade atual entre as teorias Kanner e Asperger sobre o autismo, já significa uma tendência à uniformização na emissão (e na recepção das mesmas para o grande público) de diversas teorias que vão convergindo para alguma grande explicação sobre o autismo. Ao passo dessa convergência, vão se dissipando a singularidade criativa dos indivíduos que pensaram e pensam o autismo tangenciando as macro-teorias sobre o tema. Ou como diz Tarde sobre a arqueologia, “a arqueologia pode-nos ensinar ainda que os homens foram sempre muito menos originais do que se gabam de ser” (TARDE, 1976 : 123).

Nesse sentido, as aparentes atualizações das diversas teorias sobre o autismo compõe, na verdade, filigranas das incontáveis correntes de transmissão social que tematizam histórica e diariamente esse assunto ou que, de alguma maneira, se viram “diante” do tema autismo.

As situações em que se dão essas transmissões são numerossíssimas. Podem ser vivenciadas em: conversas informais entre indivíduos numa praça pública, no recurso à opinião especializada de um pesquisador sobre um determinado tema dada aos meios de comunicação de massa, numa recorrência às milhões de opiniões pessoais a que

denominamos Opinião Pública (por exemplo, plebiscitos e referendos), na captura dessas impressões acerca dos temas debatidos numa telenovela tentando garantir a sua audiência, etc.

1.5. A crença e o desejo no autismo: a Teoria da Mente

No entanto, além das várias teorias que versam sobre o autismo e dos impasses conceituais que advém dessa diversidade, é importantíssimo perceber o que os autistas sentem e acreditam³⁹. Tentando qualificar essa questão, resolvemos apostar nas proposições de Gabriel Tarde.

É a própria maneira de se buscar respostas a determinadas perguntas no autismo que é necessário problematizar. Em vários momentos da pesquisa, perguntamo-nos acerca da falta de questionamento interno da visão veiculada na Casa sobre o autismo. Em geral, as críticas e problematizações se resumiam à questões operacionais, administrativas, pontuais.

A relação dos profissionais era, via de regra, ser continuamente atualizado no assunto autismo principalmente por Alexandre Costa e Fátima Dourado que ministram cursos para seus profissionais ou em eventos fazer contribuições a partir de novas contribuições.

Para nós, essa postura remete às concepções iluministas afeitas ao espírito de progresso e que se demonstrava na crença em descobertas científicas. Em termos educacionais parece ocorrer apenas um desdobramento disso.

Nesse sentido, acompanhando Tarde: “o que move e impulsiona o mundo senão as crenças, religiosas ou outras, as ambições e cobiças.” (TARDE, 2003:38). A vontade humana, seria uma “combinação da fé com o desejo” junto à afirmação seriam derivados das forças sociais elementares, ou seja, a crença e desejo, que são para Tarde “os dois estados da alma, ou melhor, as duas forças da alma chamadas crença e desejo, das quais derivam a afirmação e a vontade, apresentam esse caráter eminente e distinto” (Ibidem,2003 : 33)

Em nosso trabalho, isso significa que as posições e posturas defendidas pela Casa da Esperança encontram-se imersos num manancial em constante movimento. Essa fonte inesgotável permite a Casa definir-se por uma abordagem específica, o comportamentalismo, ao mesmo tempo em que sugere que o autismo possui “causas multifatoriais” que são pesquisados noutros referenciais teóricos e científicos. Assim, a Instituição pode dialogar

³⁹ Incluindo a percepção de que o autismo aponta para novas formas e possibilidades no campo da racionalidade e afetividade humana. No entanto, essa análise é distinta de visões racionais e afetivas que apregoam lidar com “naturalidade” diante de deficientes denotando, na verdade, posturas superficiais e hierárquicas na questão. Exemplos delas voltadas à questão de contratação de deficientes no mercado inclusivo, estão nas publicações organizadas por GIL, M (2002) e NAMBU, T.S (2003).

constantemente com outras posições teóricas, mantendo-se, não só fiel aos seus princípios, como também absorvendo o que considera proveitoso para a legitimação de suas próprias posições. A seguir acompanharemos uma das teorias com a qual a Casa dialoga: A Teoria da Mente.

A questão da crença e do desejo pode levantar inúmeras controvérsias principalmente se imaginamos que são justamente as abordagens cognitivistas, dentro da qual a teoria da mente⁴⁰ se localiza, que mais questionam a idéia de vontade no autismo. São essas teorias que embasam muitas das mudanças conceituais acerca do que viria a ser autismo inscritas nos grandes manuais diagnósticos e científicos internacionais⁴¹.

Essa relação direta se deve ao prestígio social que os “avanços” das neurociências presenciados da década de 80 até o momento têm almejado no meio científico. O outro motivo dessa escolha deve-se a filiação da Casa da Esperança a essa teoria expressada na sua crença de que o Sistema Nervoso Central é um dos principais aspectos a ser considerados nas descobertas científicas sobre o autismo⁴².

Dentre as abordagens cognitivas, a Teoria da Mente é a que vem predominando no autismo. Foi elaborada pelos psicólogos cognitivistas ingleses Baron-Cohen, Alan Leslie e Utah Frith. Essa teoria é um desdobramento de observações feitas pela etologia (ciência objetiva dos comportamentos). As observações etológicas, por sua vez, basearam-se em comparações feitas por zoologistas acerca do comportamento animal. Foi nos desdobramentos dessas teorias, que surgiu a teoria do engano no autismo, isto é, a dificuldade ou incapacidade de pessoas autistas em poder imaginar que o outro pode pensar de forma diferente. (AMY, 2001)

⁴⁰ Outra teoria cognitiva no autismo é a de Utah Frith que trabalha com as “ilhas de inteligência” como veremos no próximo capítulo. Mas antes disso, a questão cognitiva ainda será retomada quando abordarmos a questão da tipificação nesse capítulo.

⁴¹ A última dessas classificações é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) aprovada pela 54ª Assembléia da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 22 de maio de 2001. Segundo essa classificação as funções fisiológicas incluem as funções mentais. No caso do autismo, isso significa que alterações enzimáticas acarretariam danos no funcionamento de células cerebrais.

⁴² Como se pode constatar nesse trecho do módulo do curso para agente terapêuticos formulado por Alexandre Costa e Silva diretor técnico da Casa da Esperança. “A década de oitenta, tendo sido a “década do cérebro” possibilitou a utilização do computador na realização e análise dos exames, além do surgimento de exames mais sofisticados, como a *Tomografia por Emissão de Pósitrons* e as *Imagens de Ressonância Magnética*, favorecendo assim o estudo do cérebro in vivo, ou seja, com o paciente respirando, anteriormente, na época de Kanner, só se realizavam exames cerebrais *post mortem*, ou seja, depois que o paciente morresse. A psicanálise tem perdido terreno de forma progressiva desde a “década do cérebro”, pelo mesmo motivo: doenças que eram estudadas de um ponto de vista exclusivamente psicogênico receberam novas luzes oriundas de um estudo mais cuidadoso de como o cérebro funciona na articulação do comportamento”(COSTA, 2004:7). Esse curso é muito requisitado e se constitui numa das principais referências na capacitação de profissionais que pretendem lidar com autistas no estado do Ceará.

Nesse sentido, a Teoria da Mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função dessas atribuições⁴³.

A Teoria da Mente de Alan Leslie realiza um “percurso inverso” ao da crítica de Deleuze à Representação, concentrando-se no funcionamento cognitivo. É que ele busca analisar como se forma a *mediação mental* no autismo.

Leslie dizia que o fato de utilizar um objeto ou uma palavra para representar um outro, ou seja, o uso de metarrepresentações, é que abriria caminho à mentalização. É através desse percurso, que alguém poderia perceber os seus estados mentais e o dos outros. E é na promoção dessa interação que se instalaria a comunicação entre as pessoas. Para Alan Leslie a ausência de faculdade para representar as coisas implicaria a impossibilidade de dar sentido aos objetos, às reações dos outros, à imaginação lúdica e a tudo aquilo que produz a interação. A desacoplagem abriria caminho à mentalização: a criança perceberia então seus estados mentais e os dos outros. É nesse funcionamento interativo que se instalaria o processo de comunicação. Leslie adiciona que essa capacidade, embora inata, só chegaria à maturação a partir da idade de dois anos. Cito aqui Henry Wallon. Embora partindo do princípio de que a capacidade de socialização das crianças seja inata, acreditava que seu desenvolvimento psíquico estivesse ligado ao desenvolvimento cerebral, do qual ele se liberaria progressivamente. Expressava assim sua crença de que, como a maturação mental era muito evolutiva na criança, o psiquismo permaneceria como seu dependente e não poderia tornar-se autônomo, a não ser no final dessa maturação. Freud por seu lado havia afirmado que o funcionamento psíquico se apóia, no início, sobre os primeiros instintivos de sobrevivência e só se separa das necessidades primárias (beber, comer, dormir etc) de modo muito progressivo. Alan Leslie fará a hipótese de que na criança autista esse mecanismo de desacoplagem – e *a fortiori* o estabelecimento das representações – seria defeituoso (AMY, 2001:45).⁴⁴

Seguindo esse raciocínio, vejamos um exemplo de como adeptos dessa teoria partem da teoria do engano e giram em torno de seus próprios pressupostos para definir uma “situação autista”. Neles, as crianças autistas só entenderiam o literal nas situações sociais, pois seriam incapazes de sustentar afirmações que sabem serem falsas:

Defendi a idéia de que a compreensão da emoção depende de uma compreensão de outros estados mentais, em particular os desejos e as crenças. Talvez as crianças autistas não se limitem a interpretar erroneamente os sinais de emoção, mas tenham uma dificuldade de desenvolver aquela concepção mais ampla da mente. Seria mais fácil vincular esse déficit aos outros sintomas do autismo (HARRIS, 1996 : 193).

Nesse silogismo frasal, se supõe que:

Se as crianças autistas não compreendem os motivos que impulsionam as pessoas, não é de surpreender que suas narrativas sejam descrições superficiais com fraca coloração psicológica (...) não é nem um pouco surpreendente que as crianças

⁴³ Ver. Caixeta, L. e Nitrini, R. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. In: **Psicologia**: reflexão e crítica. Porto Alegre, 2002. V.15. N.1.

⁴⁴ Nem tanto pelo que deveria ser o mais óbvio - responder aos desafios apresentados pelo autismo - muito ao contrário - as teorias cognitivas permeiam uma plêiade de novas técnicas que se embasam, sobretudo, no mesmo tipo de raciocínio que enfatizou o surgimento controverso do autismo e que ainda hoje o acompanha. Talvez seja por isso que muitas vezes se parece estar andando num círculo vicioso embora aparentemente se falem em novas descobertas.

autistas considerem as outras pessoas imprevisíveis ou até amedrontadoras (HARRIS,1996: 197).

Ora, no esteio dessa argumentação a conclusão lógica é de que “*as crianças autistas sentem e expressam emoção, mas têm dificuldade de conferir sentido às emoções de outras pessoas*” (HARRIS,1996 : 208)⁴⁵.

Há então, uma sobrecodificação em torno dessa ilação. Isto é, a Teoria da Mente se embasa numa suposta natureza e essência humana traduzida, nesse caso, em referenciais cognitivos e afetivos a serem atingidos. Desse referencial, deduzem dificuldades nas crianças autistas.

Contudo, ao invés de perceber o mental e o emocional como metades equacionáveis entre si, a abordagem tardiana percebe a questão em termos de forças nas quais “o afetivo e o cognitivo” singram ritmos e direções diferenciadas. Essas forças não recorrem a um critério único para auferi-las. Cada uma delas, atua de forma diferente e se combina com elementos diversos e intercambiáveis. Assim, afirma Tarde que as forças possuem uma dinâmica diferenciada uma da outra, mas que estão constantemente se interpenetrando “*A força estática chamada crença e a força dinâmica chamada desejo* (TARDE, 2003:36).

Como se dá a relação dessas forças em cada um de nós? Afinal, qual a natureza delas, de onde provém e como nos influenciam? Para suprir uma possível análise dicotômica, o monismo tardiano pode oferecer uma abertura à leitura social da questão. Tarde, acentua que “se o desejo e a crença são forças, é provável que ao sair do corpo, através de nossas manifestações mentais, elas não difiram tanto assim delas mesmas em relação ao que eram ao entrar, em forma de coesões ou afinidades moleculares” (TARDE, 2003 : 39).

Nesse sentido, a modulação sensorial da qual se fala no autismo seria uma das tentativas em se organizar o instável no autismo. Ou seja, se tenta modular, formatar o intenso e variado leque sensorial e rítmico que atravessa pessoas autistas, adequando-as a um ambiente. O que levantamos é a falta de flexibilidade e a falta de amplitude com que se lida com essa questão. A frase de Tarde é lapidar. Nos denota que as reações adversas e os

⁴⁵ Seria interessante aprofundar um estudo sobre a emoção no autismo relacionando essa proposição de Harris à seguinte assertiva de Skinner. “Seguindo a reinterpretação da emoção feita por William James, poderíamos ser tentados a dizer que um estímulo não é reforçador por fazer com que nos sintamos bem, mas o fazer com que nos sintamos bem por ser reforçador. Mas os “porquês” são novamente enganadores (...) os homens generalizam os sentimentos produzidos pelas coisas boas, dando-lhes o nome de prazer, e os produzidos pelas coisas ruins, dando-lhes o nome de dor; mas não damos a ninguém prazer ou dor, e sim coisas que ele sente como agradáveis ou dolorosas (SKINNER, 1992 : 88). São dois bons exemplos de como questões tão sinuosas como a emoção, são tratadas esquematicamente obedecendo a esquemas analíticos rígidos e categorias estereotipadas.

comportamentos indesejáveis estampados sobre os autistas revelem que eles têm uma percepção diferenciada do ambiente⁴⁶ e que realmente há múltiplas maneiras de lidar com isso. A leitura social que se faz de um fenômeno como esse é estanque. Cada autista apenas possui a sua maneira de transitar entre a ponte de entrada e saída da qual falava Tarde. Não é necessário violentá-los por isso. Talvez fosse mais “produtivo” perceber suas crenças e seus desejos implicados na questão.

Tarde afirma ainda que o princípio ao qual se atém é distinto do preconizado por seus opositores, nos quais ele percebe uma análise superficial e despótica da realidade. Quer dizer, “*se o desejo e a crença são apenas produtos da organização, de onde advém essa percepção e esse apetite dessa massa, que é heterogênea, concordo plenamente, mas que não é ainda organizada ?*” (TARDE, 2003 : 39).

Mas o curioso é a Teoria da Mente percebe as crenças e os desejos justamente como produtos da organização. Depreende-se disso que as crenças e os desejos no autismo, para essa teoria, sejam vistos *justamente* a partir da falta de sintonia no uso das faculdades do cérebro. É espantoso que Tarde já demonstrasse que essa compressão, além de superficial é invertida. No autismo, presenciamos tal inversão através da modulação sensorial⁴⁷. Sabemos ainda que ocorrem “impactos” com intensidades distintas nas áreas a tais faculdades o que por si só permitiria ver o cérebro de uma maneira mais múltipla. Mas a questão vai além das novas formas de imaginar a Linguagem e o Pensamento. É, por exemplo, na aplicação dessas crenças em termos de documentos federais que “subsidiar” políticas públicas na educação de autistas que podemos perceber seu impacto.

Vejamos a passagem de um documento publicado pela Secretaria de Educação Especial. O trecho que transcrevemos se refere às “regras para enfrentar as alterações do comportamento adaptativo”⁴⁸.

Se o aluno (autista) tem hábitos destrutivos, não pode ser apenas ignorado. O professor deverá redirecioná-lo para o trabalho sem dizer uma única palavra. Não se deve tentar *explicar nada* ao aluno, porque mesmo inteligente, não compreenderá

⁴⁶ Mas também levando em consideração os cegos, os surdos, etc. Por outro lado, nossos sentidos são educados para ter e exercer uma *percepção padronizada* num mundo repleto de poluição sonora, visual, etc. que anestesia esses sentidos.

⁴⁷ Referimo-nos a extrema variação com a qual os dados exteriores são codificados pelos cinco sentidos dos autistas.

⁴⁸ Ver MONTE, F. R. & SANTOS, I. B. (Orgs) (2004). **Saberes e práticas da inclusão, dificuldades acentuadas da aprendizagem: autismo**. Brasília, MEC, SEESP. Dentre os poucos livros citados na bibliografia desse trabalho, consta o de Utah Frith, intitulado *Autismo: explicando o enigma*. Frith, como assinalamos, é uma das responsáveis pela Teoria da Mente junto a Alan Leslie e Baron-Cohen.

toda a explicação, até por estar contrariado por ser interrompido, e muito *provavelmente* a explicação será um reforço para este ou outros *comportamentos indesejáveis* (MONTE & SANTOS, 2004: 33). Grifos meus

A aplicação das idéias criticadas por Tarde e retomadas pela Teoria da Mente está latente nessa citação. Primeiro, pela maneira como o “distúrbio” no ambiente parte do autista. Se ignora o aluno ao passo em que se nada deve ser explicado a ele e vice-versa. Assim, evita-se que ele não manifeste “comportamentos indesejáveis” que desorganizariam o ambiente. Segundo, porque essa brutal desqualificação das crenças e desejos de um autista, vem complementada da idéia de que ele pode até ser inteligente, mas não compreensivo.

Mas, tentemos ver a questão por outro ângulo. Tematizando a questão da reconhecimento dentro do universo do pensamento e da doxa, Deleuze pondera que

Com efeito existe um modelo: o da reconhecimento. A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido (...) (DELEUZE, 1988:221).

Deleuze segue afirmando que se deveria falar num uso discordante das faculdades. Não desmerecemos a contribuição das pesquisas científicas nessa temática, apenas julgamos ser possível vislumbrar a questão do pensamento (e da linguagem) do autismo sob novos vieses.

Sublinhamos apenas que essa forma de ler o ser humano possui relações com o paradigma arborescente do conhecimento que relacionam a estrutura do conhecimento à uma forma hierárquica de concebê-lo e reconhecê-lo. Dessa estrutura anatômica podem derivar leituras hierarquizantes e classificatórias da realidade e vice-versa.

Porém, mesmo na perspectiva estrutural do cérebro parece haver uma questão a ser levantada. Silvio Gallo, valendo-se de duas passagens de Deleuze, critica essa forma de proceder que obscurece a percepção de que o pensamento pode ser menos hierarquizado e caótico.

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, “dendritos” não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística *uncertain nervous system* (DELEUZE *apud* GALLO, 2005 : 91)

E Deleuze continua falando do sistema nervoso, no qual ocorrem tempestades elétricas continuamente, desde que nascemos até o final da vida.

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilitações geradoras de opinião. Sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que essas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções, mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas (DELEUZE *apud* GALLO, 2005 : 91).

Esse tipo de consideração nos leva a considerar se a invenção tardiana, no caso, ler o código genético sob outro ponto de vista mudaria a importância e a necessidade desse tipo de enfoque. Consideramos a hipótese de que para além das causas genéticas e neuro-lógicas não seria mais valioso percebermos no que se fundamentam as crenças e desejos envolvidos na pesquisa científica “de ponta”. Pois, assim como o paradigma arbóreo simplifica questões como a do Sistema Nervoso Central, uma leitura linear dos genes e cromossomos que poderia sofrer distorções no seu percurso correto também simplifica a questão genética. E é essa compreensão que nos leva a diferir, o infinitesimal (o infinitamente pequeno) encontradas na filosofia da diferença de posturas identitárias e representacionais que postulam suas “nanoconcepções” através de determinismos genéticos e reducionismos neurológicos⁴⁹.

Nesse ínterim, Caixeta e Nitriini demonstram as relações entre Piaget e a Teoria da Mente.

Piaget talvez tenha sido o primeiro a endereçar, dentro de uma perspectiva moderna, a questão do desenvolvimento da teoria da Mente, de acordo com Guttenplan (1996). Piaget (1929) afirmava que a criança se habilitava nesta função (ou melhor, numa função que reunia as mesmas características da Teoria da mente, posto que este constructo, surgido em 1978, é posterior a Piaget) apenas quando adquiria competência na representação mental e conseguia, portanto, se destacar da realidade a que estava “colada” até então para se tornar uma mente, forjando portanto uma divisão entre subjetividade e objetividade, entre o que é verdade para minha mente e o que é verdade para a realidade. Para se conquistar o controle sobre as representações perceptivas acima mencionadas faz-se mister, segundo Piaget, que a criança abandone o egocentrismo (que caracteriza uma certa fase do desenvolvimento infantil) em favor do “outro”(não necessariamente outro indivíduo, mas a consideração de uma outra realidade, assimilando finalmente que o objeto não é mais o que aparenta ser. São justamente as perspectivas social, intelectual e física pessoais e egocêntricas que a criança utiliza, por exemplo na solução de problemas, que distorcem a realidade, justificando sua falha na execução de determinados testes (Caixeta & Nitriini, 109: 2002) ⁵⁰

⁴⁹ Para abordar essa questão sob outro prisma, ver LERNER, R.. **O Discurso das Neurociências e o Saber dos Pais de Crianças Portadoras de Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. IN: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida-LEPSI. São Paulo, Linear B, 2000. (pp.178-185).

⁵⁰ Ver Piaget comentando sobre Tarde “Ora, fato curioso, (Tarde) não se colocou precisamente o problema em relação à lógica e não se perguntou por que a “lógica individual” deriva da “lógica social” ou vice-versa, ou se

Todavia, é Alfredo Veiga-Neto⁵¹, quem vai ser decisivo na consideração sobre Piaget. O autor nos remete à discussão de Valerie Walkerdine. Ela trabalha com questões referentes às relações entre o desenvolvimento cognitivo infantil, classes sociais e gênero, a partir da educação matemática. Apesar de trabalhar com questões “diferentes”, acreditamos que suas críticas a Piaget possam ressoar com as questões postas sobre a Teoria da Mente. Em especial interessa-nos mostrar as relações entre um certo projeto de modernidade, a Teoria da Mente e o autismo. Senão vejamos.

Boa parte da obra de Walkerdine pode ser compreendida como uma crítica às perspectivas que tomam a criança como ser biológico que, mediante um processo de adaptações sucessivas ao meio, desenvolveria uma racionalidade que parte de estágios concretos e desenvolveria a abstração. Ao invés de tomar como dada uma natureza humana universal que seria, em cada um de nós, moldada pelo ambiente social, e ao contrário de conceder crédito à idéia realista de ser possível o acesso direto ao mundo material - isto é, à idéia de “mente como espelho da realidade” (Rorty, 1988)- Walkerdine dedica-se a analisar as práticas discursivas que estabeleceram esse regime de verdade e também as práticas discursivas nas quais as crianças estão mergulhadas desde o ambiente doméstico (...) ela nos revela, por exemplo, (que) a epistemologia genética de Jean Piaget é resultado de um movimento discurso que se estabeleceu na Modernidade. Isso se deu (daria) em condições históricas específicas: um ambiente social europeu, branco, machista, colonizador e capitalista. e teve como objetivo produzir cidadãos auto-regulados, capazes de viver de acordo com as novas tecnologias e aparatos que engendraram novas práticas de administração e governo (...) Valerie nos responde que (...) a própria idéia de atraso na seqüência nos revela bem a idéia de normalização- sobre a qual Foucault tematizou tão bem em História da Loucura e Vigiar e Punir- embutida na epistemologia genética (VEIGA-NETO, 1994: 241).

Ou seja, a caracterização perjorativa de Piaget das crianças na “solução de problemas” que o aproxima da Teoria da Mente parece fazer parte de um projeto político e cultural de maior envergadura. Nesse sentido, se “justifica a falha na execução de determinados testes” desqualificando as perspectivas sociais, intelectuais, físico-pessoais e egocêntricas utilizadas pela criança. Por seu turno, essa operação parece nutrir-se de uma concepção “arborizada” do cérebro tal qual vimos com Gallo. Essas críticas passam a freqüentar o autismo em nossa pesquisa, quando se percebe que a questão do cognitivo não se resume a uma crítica à Piaget. Essa visão é compartilhada pela Associação dos Amigos do Autismo e, nesse ponto, pela Casa da Esperança. Ela diz.

O cérebro da pessoa com autismo é incapaz de processar informações multicategoriais simultaneamente, de modo integrado e contínuo. Privilegia a parte em detrimento do todo. Imerso no caos, busca desesperadamente ordem, harmonia, significado, estabilidade e constância. Não sendo bem sucedido, busca conforto em

ambas se constroem simultaneamente. Ele se limita a marcar os antagonismos e isto de maneira muito sugestiva, mas sem jamais se colocar no terreno genético (PIAGET, 1973:86).

⁵¹ Nesse artigo Veiga-Neto tematiza vários estudos de autores que dialogam criticamente com a obra de Foucault a fim de problematizar questões relativas à Educação

comportamentos repetitivos, estereotipados, no apego a rotinas, na perseverança, nos interesses restritos e na especialização.⁵²

Quer dizer, é a crença numa certa disposição, organização e estruturação do sistema cognitivo que faz com que algumas características inscritas no pensamento (e nas emoções) de autistas sejam vistas de uma determinada maneira. Contudo, o que tomamos por “últimas inovações no campo das neurociências traduzidas por “descobertas no autismo” nada mais são que ressonâncias de um certo um projeto de modernidade embasado numa visão cumulativa de Progresso e Civilização. É o refluxo desse tipo de concepção dominante para áreas como a Ciência, que permite a falta de percepção das séries infinitamente mais complexas que vão emergir nalguma inovação científica. Ao invés dos fluxos que alimentam as invenções científicas percebe-se os métodos empregados para capturá-los. A crença nesses também serviriam, por exemplo, para *acompanhar, penetrar e analisar* o tipo de especialização que o sistema cognitivo do autismo demonstraria possuir.

Esse tipo de operação também pode ser percebida no acompanhamento pedagógico de um dos sujeitos pesquisados nesse trabalho⁵³. Num balanço quinzenal realizado em Abril de 2005, lê-se uma concepção majorante do aspecto cognitivo: “a aluna está desenvolvendo *sua linha de raciocínio de maneira gradual* perante os objetivos propostos. O reforço dos mesmos se faz necessário para a acomodação do conhecimento”. É essa mesma linha de raciocínio que faz com que Angel Rivière Gómez cite, no vigésimo “pedido que um autista nos faz”⁵⁴:

Embora me seja difícil comunicar-me ou compreender as sutilzas sociais (...) mas não costumo enganar. Não compreendo as sutilzas mas tampouco tenho duplas intenções ou sentimentos perigosos(...) Minha vida poderá ser satisfatória se for simples, ordenada e tranqüila, desde que façam constantes exigências e só me peçam as coisas mais difíceis para mim.

É nítida a interferência entre as propostas piagetianas (na sua adaptação à Teoria da mente), a Teoria da Mente, a Casa da Esperança e um certo modo de pensar o campo cognitivo e afetivo no autismo. Tais propostas alicerçam suas teorias na *projeção* de suas suspeitas sobre o *modus operandi* autista. São essas suspeitas que inscrevem os signos da previsibilidade, da organização defeituosa do cérebro e do pensamento, da ingenuidade e na

⁵² Transcrição do trecho de um CD multimídia produzido numa parceria entre a Associação dos Amigos do Autismo e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

⁵³ Referimo-nos K.

⁵⁴ O nome do texto é “Os 20 pedidos que um autista nos faz”. Foi redigido e publicado por Angel Rivière Gómez e encontra-se no site www.casadaesperanca.com.br.

falta de perspicácia em entender as sutilezas sociais, da dificuldade egocêntrica em abstrair de si mesmo e pensar, sentir e perceber o outro no autismo.

Ora, ao se instaurar tais suposições, configura-se uma *imagem* sobre o autismo. Nessa operação, as hipóteses são sutil e inapelavelmente substituídas por provisórias certezas científicas. Dessa movimentação origina-se o que atualmente se denomina *características autistas*. Além disso, o que antes era suposição passa a se tornar auto-explicativo.

Isto, é as teorias passam a se auto-legitimar através das inovações científicas que “para o bem dos autistas e da humanidade” servirão para confirmarem ou refutarem as suspeitas *dessas* teorias *sobre* o autismo. Nesse sentido, as características autistas percebidas sob a ótica da falta seriam *potencializadas* pelas teorias que diagnosticam o autismo enquanto *déficit* nas áreas de comunicação, interação e interesses como vimos nos sistemas classificatórios .

No entanto, percebemos também que tais diagnósticos não são neutros. Tratam-se de teorias científicas que vêm se sobressaindo no autismo e fixando um “imaginário” sobre ele. Essas teorias estão imersas no fluxo de imitação e invenção das crenças e desejos. O processo imitativo, nesses casos, ocorre quando há uma *aceitação* dos pressupostos que delimitam o autismo, mas também dos prognósticos que reformulam e desafiam esses supostos limites.

Avizinha-se aí, um processo inventivo. Ele pode ser oriundo tanto da ciência especializada, como do que era socialmente considerado *anônimo* até emergir. Nesse segundo aspecto, as crenças e desejos podem mobilizar alguma “idéia” ou estratégia pessoal diferenciada que desloca o era aceito como válido para os autistas. É possível que tais estratégias possam vir a se debater até mesmo contra aquilo que era considerado boa estratégia no campo da interação social com autistas, por exemplo⁵⁵.

Tais mudanças repercutem na visão e na expectativa que se tinha diante dos autistas. É como se eles emitissem sinais que, apesar de sempre existirem, não eram percebidos. A mudança de postura, porém, tende a atrair o autismo cada vez mais para certas concepções da interação social.

Por exemplo, é muito sugestivo pensar que a propalada idéia de que os autistas precisam de um ambiente estruturado e previsível, coincida com a necessidade científica em analisar sistemática e objetivamente a realidade para prever e replicar situações ideais de experiência. O que parece habitar nessas questões é muito mais uma necessidade interior e ao

⁵⁵ É o caso de Alexandre Costa da Casa da Esperança. Ele é conhecido pela facilidade que possui em lidar com autistas.

mesmo científica de construir certezas sobre o autismo. Não à toa, o comportamentalismo galga tantos espaços na questão⁵⁶.

Isso significa, em geral, que as novas perspectivas ensejadas tentem estabilizar e se concentrar nos *grandes sinais* que passam a ser os únicos percebidos no cotidiano de pessoas autistas. Ora, o que ocorre aí é uma contínua operação de ajustamento das “características” autistas às estratégias “bem sucedidas” na leitura, formatação e construção social dessas características. Enquanto isso, os sinais imperceptíveis, insinuados e esboçados que não são capturados por esses quadros enrigecidos de análise vão se *apagando*⁵⁷. O impacto paradoxal disso, é a necessidade de se garantir, cada vez mais, a melhora e o não recrudescimento dos sintomas indesejáveis dos autistas.

É que o que conhecemos como comportamentos indesejáveis dos autistas (incluindo, suas crenças e desejos), nada mais são do que o efeito de uma poderosa movimentação. Isto é, se exercita uma sobreposição ininterrupta do “grande” frente ao “pequeno”. Assim, a “melhora” das grandes características autistas codificadas pela Ciência, vai suprimindo os sinais “imperceptíveis” que culminam nessas grandes características. Essa sobreposição, porém, não se dá apenas através de técnicas comportamentais, dietas bioquímicas, etc. Ela se dá, principalmente, na maneira como se interpreta o pensamento e o sentimento dos autistas. Nessa operação é que vai se instaurando a negatividade da *instabilidade* no autismo. Mas, como também percebemos, a instabilidade inerente aos quadros autistas dependem de muitos fatores. Porém, é nesse sentido que a imitação e a invenção são os elementos vitais de uma sociedade. Através desses conceitos pode-se atentar para um cotidiano continuamente sobrecodificado no autismo.

É tangenciando essa sobrecodificação que nos deparamos com a seguinte frase de uma militante autista. Ela pode ilustrar o que vimos discutindo. Leiamos dois fragmentos dela sobre esse assunto⁵⁸.

A primeira dessas assertivas diz que “Eu não sou um quebra-cabeças, eu sou uma pessoa”. A segunda assinala que “Você não sabe o que eu vejo, o que eu acredito, o que eu sonho, o que eu sei. Você não vive a minha vida, você não pode ser a minha voz.”

⁵⁶ No caso do Brasil. Especialmente da visão das maiores associações de classe (ABRA) e das pessoas que ocupam cargos nas esferas públicas relacionadas ao tema.

⁵⁷ Pelo menos para as leituras dominantes do autismo

⁵⁸ Para ver com maiores detalhes essa questão acessar o *Site* “Getting the Truth Out” na Internet.

Capítulo 2 - A DIFERENÇA E A NORMALIZAÇÃO

2.1. A questão da diferença

Vamos começar esse capítulo com uma proposição de Tarde.

Existir é diferir, e, de certa forma, a diferença é a dimensão substancial das coisas, aquilo que elas têm de mais próprio e mais comum. É preciso partir daí, evitando qualquer explicação; para onde tudo caminha, mesmo a identidade, de onde falsamente partimos. Pois a identidade é apenas um *mínimo*, não passando de uma espécie, e espécie infinitamente rara, de diferença, assim como o repouso é apenas um caso do movimento e o círculo uma variedade singular da elipse. Partir da identidade primordial significa supor como origem uma singularidade prodigiosamente improvável, uma coincidência impossível de seres múltiplos, ao mesmo tempo distintos e semelhantes, ou seja, o inexplicável mistério de um ser simples único, posteriormente dividido não se sabe por quê. Num certo sentido, isso significa imitar os antigos astrônomos que, em suas quiméricas explicações do sistema solar, partiam do círculo e não da elipse, sob o pretexto de que a primeira figura era mais perfeita. A diferença é o alfa e o ômega do universo. (TARDE, 2003:70)

Como se pode perceber, a questão da diferença vai além da consideração de que as “pessoas são diferentes uma das outras”. A diferença não significa estabelecer juízos de valor tais como “melhor” ou “pior”. Não significa ver a “Deficiência” e a “Anormalidade” de forma transcendental e pejorativa, posto que critica essa forma de abstração e opera fora das dicotomias rígidas e estanques. Não significa que os autistas sejam desordenados ou transtornados. Tampouco, é algo relativo. Na diferença, critica-se a comparação. As estereotípias nos autistas, por exemplo, nada mais são do que os seus comportamentos convencionais.

Supomos que a alta complexidade de um fenômeno como o autismo desafie vários dos métodos e das características de uma forma específica do pensamento ocidental, no caso, o pensamento representativo¹. Como sabemos, esse pensamento é a base do pensamento

¹ De acordo com Regina Schopke: “O termo representação vem do latim (Repraesentatio) e indica a imagem e/ou a idéia de alguma coisa. O uso do termo deve-se, sobretudo, à idéia de conhecimento como “semelhança” do objeto. Na verdade, o termo apareceu entre os escolásticos, ainda que possamos buscar na filosofia aristotélica as mais remotas bases para a construção desse conceito” (SCHOPKE, 2004 : 205). Referimo-nos, em particular, ao “tipo de pensamento” utilizado no desenvolvimento e verificação de novas descobertas no autismo no campo da Genética e das Neurociências. O descompasso entre a complexidade do tema, bem como a tensão entre a tecnologia e os referenciais teóricos utilizados para ler os resultados por ela propiciados, através de métodos oriundos da razão clássica (princípio da não contradição, por exemplo) assinala o avanço das discussões no campo ético (Neuroética, Bioética, etc) na utilização dessas tecnologias no estudo do ser humano. Seria proveitoso problematizar os métodos e técnicas de coleta de dados, as formas de apresentação, emissão e o impacto dessas questões a partir de temas como o autismo. Trata-se de um longo e profícuo debate que vem sendo travado na comunidade científica. É possível, no entanto, que a naturalização dessa tensão e desse descompasso remeta (nesses casos) a uma forma específica de pensamento, no caso, o representativo. Presenciamos essa naturalização a cada trabalho científico divulgado, a cada conversa informal, a cada

científico ocidental. Essa forma de pensamento possui uma série de características tais como a coerência, a consistência, a generalidade, a validade, a confiabilidade e a objetividade que balizam muitas das concepções da ciência contemporânea.

Essa contínua movimentação conceitual nos sugere que os métodos, as técnicas, os critérios e características utilizados pela razão científica clássica para tentar apreender o que se imagina ser o autismo talvez devessem ser questionados.

Regina Schopke traçou uma lúcida genealogia da filosofia da diferença². Acompanharemos o seu raciocínio nesse tópico. Um assunto com esse nível de complexidade valeria (como já valeu) toneladas de papel para abordá-lo. No entanto, nosso trabalho não se concentra na questão da diferença, mas em como a problematização de certos aspectos que ela disponibiliza podem contribuir no debate sobre o autismo.

Por essa razão, delinearemos o conceito de Diferença em Deleuze. Para o filósofo “a diferença está atrás de toda coisa, mas nada há atrás da diferença”. (DELEUZE, 1988 : 107) e afirma que “ Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim a tarefa da filosofia da diferença’ (Ibidem, p.65). Talvez uma das maiores dificuldades em compreender o conceito da diferença resida na utilização do pensamento representativo em compreendê-lo. Tematizando “a lógica da diferença segundo Aristóteles e a confusão do conceito da diferença com a diferença conceitual”, Deleuze afirma que

Aí está o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença: confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral - confunde-se a determinação do conceito de diferença com a inscrição da diferença na identidade de um conceito indeterminado. (Ibidem, p.69).

Para dar um pequeno exemplo do alcance dessa passagem em Deleuze poderia ter nas discussões “ epistemológicas” do conceito Ciência, basta lembrarmos que o que atualmente denominamos *coerência* na investigação, sistematização e explanação de dados científicos são, na verdade, desdobramentos que se embasam no princípio da não-contradição desenvolvido por Aristóteles. Para Deleuze, a contradição e a negação são formas menores de

comparação com o “dito normal”, etc. em que se aciona o tema autismo através de crenças e desejos habitados pela curiosidade e a perplexidade frente ao que é exótico, estranho e singular.

² Parafraseando a autora, essa genealogia da diferença perpassa a questão do devir e da imutabilidade dos seres em Heráclito e Parmênides; a questão entre alteridade e diferença específica em Platão e Aristóteles; Os sofistas e o mundo dos simulacros; os estoícos e a lógica dos incorporais; o problema do Ser no pensamento medieval; a diferença na filosofia moderna e contemporânea; em Espinosa, a questão da univocidade e imanência, Bérgeon e o ultrapassamento da razão clássica e Nietzsche e o eterno retorno.

Diferença. Além disso, essa operação constituiu-se numa das tentativas efetuadas ao longo da história da filosofia em domesticar e restringir a Diferença.

Mas, porque Deleuze critica exatamente a representação? É que, para Deleuze, a representação não capta toda uma infinita movimentação que habita no coração das coisas. A representação não capta, por exemplo, aquilo que se julga indizível e invisível na realidade.

A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. O movimento, por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação(...) (Ibidem, p.106).

Para Deleuze, a representação se ampara numa lógica quadripartida. A identidade do conceito, a analogia dos predicados e à semelhança do percebido. Como diria Regina Schopke com isso pretende-se tornar a diferença num “organismo harmonioso, passível de uma compreensão lógica e racional” (SCHOPKE, 2004:148). Mas como a mesma autora reconhece

(...) a diferença em si está longe de ser um organismo harmonioso. Sobre esse aspecto, somos obrigados a dizer que ela está bem mais próxima do monstro de Platão do que da forma inocente a que é reduzida pela representação aristotélica. A verdade é que a representação só nos fornece uma imagem menor e menos significativa da diferença. (SCHOPKE, 2004 : 148)

A razão dessa inocência (que também poderia comportar a dificuldade em compreender a diferença) pode ser aclarada pelo próprio Deleuze.

Opusemos a representação a uma formação de outra natureza. Os conceitos elementares da representação são as categorias definidas como condições da experiência possível. Mas estas são muito amplas para o real. A rede é tão frouxa que os maiores peixes passam através dela. (DELEUZE, 1988 : 123)

Schopke nos sinalizou uma maneira “ aproximada” de entendermos a diferença ao abordar a questão do adoecer.

O diferenciador da diferença é exatamente a idéia de que algo não muda sem deixar de ser outra coisa e não encarnará outro acontecimento sem deixar de ser o mesmo (...). Por exemplo: o “ adoecer” é uma acontecimento- que tem sentido enquanto é expresso na proposição e uma atualização enquanto se efetua nos corpos. A “doença” em si não existe, mas subsiste como produto de determinadas relações (ela é, para usarmos um termo estóico, um quase-existente e é, no sentido espinosista, o resultado de um *mau encontro* de corpos). Também a doença não existe nela mesma, tanto quanto a diferença em si não é uma essência, mas um corpo doente difere tanto dele mesmo (se visto numa linha sucessiva do tempo) quanto dos corpos saudáveis. É assim que a diferença sempre emerge quando um acontecimento se faz presente em

nosso corpo. É assim que ela não é o próprio acontecimento, ainda que não possa ser separada dele. E, neste sentido, pouco importa se a diferença é de espécie ou é individual. Mas não podemos explicar o que isso significa em profundidade. A única coisa que podemos dizer é que essa forma de entender a questão modifica e desloca tanto o problema da diferença em si quanto da própria diferença empírica. (SCHOPKE, 2004 : 148).

Finalmente parece que chegamos ao âmago da questão,

(...) a diferença pura é o acontecimento maior do ser. Não um acontecimento qualquer e sim o primeiro e mais significativo de todos. A diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença. Ele não é a diferença em si no sentido em que uma filosofia da diferença a toma: um ser unívoco que se diz da diferença. Neste sentido, ele se expressa na multiplicidade e afirma as diferenças que o compõe, não como um todo fechado, nem mesmo como finito ou infinito, mas como um “acabado ilimitado” (SCHOPKE, 2004:150)

Isso sumariamente significa, acompanhando Costa que

Na geofilosofia de Deleuze, desenvolvida com o auxílio de intercessores como os estoicos, Hume, Espinoza, Nietzsche e Bergson, o ser é destituído em proveito do devir; a unidade em função das multiplicidades; o fundamento e as alturas, pela superfície; a transcendência é preterida a fim que se consagre a imanência; a sucessão linear do tempo é substituída pela duração complexa; a representação dá lugar ao movimento e à potência de que simulação selvagem é capaz; o atual cede lugar ao virtual. (COSTA, 2001: 198)

A diferença sem dúvida é um tema que mereceria ser debatido mais profundamente do que o objetivo do trabalho exige existem outras abordagens acerca da questão da Diferença e que situa a emergência dessa questão dentro do momento histórico em que vivemos³. No entanto, para os fins desse trabalho utilizamos como referencial maior alguns momentos da obra de Gilles Deleuze⁴. Essa alternativa deve-se à necessidade de se tratar a questão da diferença nela mesma. A grosso modo, nessa pesquisa, trata-se de utilizar um referencial teórico que permitisse o diálogo com pessoas de carne e osso e não com generalizações a respeito delas.

³ Para ver uma problematização da questão da Diferença, suscitando um diálogo crítico e pertinente ao tema. Ver JAMESON (1997.a) em que o crítico literário norte-americano realiza uma abordagem do que denomina a Ideologia da Diferença. O autor situa essa tematização da diferença dialogando com o pós-estruturalismo francês e percebendo a questão em relação ao sistema capitalista, cuja lógica atual, segundo Jameson, seria predominantemente cultural e denominada “Pós-Modernismo”.

⁴ Em especial, apoiamos-nos no segundo capítulo do livro Diferença e Repetição em que Deleuze tematiza a “Diferença em si mesma”.

Ora, basta lermos algumas entrevistas recentes de educadores nacionais e estrangeiros sobre vários assuntos ligados à Educação para percebermos o alcance dessa questão. A sensação que temos após essas leituras é de que realmente a diferença é suprimida pelo discurso identitário e representativo⁵. Isso significa que a diferença não é devidamente problematizada e que a Educação insiste em discutir temas amplos e abstratos generalizando impressões pessoais sobre esses mesmos temas⁶.

Há necessidade de uma análise que tratasse a diferença enquanto tal. Pois “enquanto a diferença é submetida às exigências da representação, ela não é nem pode ser pensada em si mesma” (DELEUZE, 1988 : 415). Quais são os empecilhos para que a diferença se pense a si mesma?

O elemento da representação tem quatro aspectos principais: a identidade na forma do conceito indeterminado, a analogia na relação entre conceitos determináveis últimos, a oposição na relação das determinações no interior do conceito, a semelhança no objeto determinado do próprio conceito. estas formas são como que as quatro cabeças ou os quatro liames da mediação (DELEUZE, 1988:65).⁷

Dito de outro modo, a identidade é apenas um momento superficial da diferença. O autismo visto sob a ótica da diferença não se constitui num comportamento desviante já que o padrão de normalidade não possui quaisquer validade empírica para dizer o que são reações anormais e o que não são. Aliás, o próprio conceito normalidade na qual tantas vezes se traduz o da identidade revela-se inócuo para tratar a questão. Talvez por essa razão, tantas

⁵ Definimos esse termo na página 56 desse capítulo.

⁶Entrevista com Miguel Arroyo. Educação. Até onde chegamos e para onde devemos caminhar? *In*: UNDIME. Vida e Educação.(2005) O sistema educacional e a escola pública no Brasil. Ano 2.n.4. Fortaleza, UNDIME. pp-14-17; Entrevista com Hamilton Werneck. Educar para a vida e pela vida. *In*: UNDIME. Vida e Educação.(2005) Inclusão educacional: dificuldades, necessidades, possibilidades. Ano 2. n.5. Fortaleza, UNDIME pp-14-15; Entrevista com Francisco Antônio Loiola. As estratégias de ensino e aprendizagem. *In*: UNDIME. Vida e Educação.(2005) Novos Paradigmas na Educação: escola tradicional ou nova: qual o melhor caminho? Ano 2. n.6. Fortaleza, UNDIME pp-10-13; Entrevista com Luís Távora Furtado Ribeiro, Jacques Therrien e Antônio Carlos Caruso Ronca. As novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. *In*: UNDIME. Vida e Educação.(2005) Avaliação educacional: docente, discente e de autoformação. Ano 3. n.7. Fortaleza, UNDIME pp-12-17 ; Entrevista com Francesc Imbernón. Os desafios na formação docente *In*: UNDIME. Vida e Educação.(2005) Financiamento da educação básica - verbas para projetos especiais muitos recursos se perdem:entenda o processo Ano 3. n.8. Fortaleza, UNDIME. pp-12-15

⁷ Alguns exemplos de formas de representação “social”: o indivíduo visto sob o ponto de vista sócio-espacial na qual o direito de alguém termina quando o de outrem começa ; representação social de uma trajetória de pesquisa na qual se compara o momento inicial e o momento final de uma pesquisa e na qual durante o próprio processo de coleta, sistematização e coleta de dados, o objeto já mudou ; representação social quando alguém vai distribuindo os seus papéis sociais numa sociedade ; existe ainda a representação social de um comportamento socialmente aceitável; a própria idéia de transdisciplinaridade pode ser percebida como uma representação social de metas pré-estabelecidas visto que possui como pano de fundo, a questão do diagnóstico, também uma outra forma de representação social. Ainda podemos falar em representação social quando se utilizam provérbios populares para grandes reflexões e, é claro, o próprio surgimento do autismo foi e continua sendo uma representação social do enigmático, indecifrável, etc. Em todos esses exemplos se pode perceber como pensar a diferença no universo pode problematizar questões naturalizadas , tornadas como dadas sob um ponto de vista dinâmico e flexível tal qual a realidade se apresenta em suas diversas nuances

peçoas fiquem perplexas diante do autismo. Nele, a diferença não pode ser tratada de outra forma senão enquanto diferença. Portanto, não existe critério para afirmar que a falta de interação social, por exemplo, deva se sanada. Ou seja, para se tratar do autismo, não se pode compará-lo nem mesmo aproximá-lo de outras diferenças. Exemplo claro disso é que o autismo era inicialmente confundido com a esquizofrenia até ganhar uma espécie de estatuto próprio e atualmente realiza fronteiras incrivelmente tênues com outras síndromes tais como a de Asperger.

A classificação parece agora derivar de níveis de comprometimento, quer dizer, quanto mais isolado, mais próximo do autismo clássico. Para algumas pessoas, o T. (um dos sujeitos pesquisados) manifestaria agora Asperger e não mais autismo. Os autistas da Casa da Esperança que se sobressaem ao quadro clássico de Kanner, também começam a não ser mais considerados autistas, mas “retardados mentais”.

A diferença: crítica à representação como dupla relação da coisa vista e do sujeito que vê

A diferença pode desarmar algumas armadilhas da representação⁸. Uma sutil e interessante maneira de desarme é a que podemos ver nessa sucinta passagem de Deleuze. Nela, o autor afirma que “o que se censura à representação é permanecer na forma da identidade sob a dupla relação da coisa vista e do sujeito que vê” (DELEUZE, 1988:123).

Esse tipo de procedimento pode ser visto em várias modalidades onde a generalização do que se supõe ser o autismo e um discurso implícito da normalização emergem simultânea e sutilmente. Vamos abordar uma delas.

Exemplo disso foi registrado num discurso de Fátima Dourado num encontro sediado na Instituição⁹. Nessa ocasião, a presidente da Casa da Esperança articulando a questão dos Direitos Humanos, do diagnóstico e rótulo nas pessoas com autismo comenta que “a pessoa pode levar uma vida mais normal sabendo o que não pode fazer”.

⁸ Um breve exemplo que sugere a possibilidade de um desarme. Problematizar, por exemplo, os pressupostos epistemológicos utilizados no método de leitura e interpretação científica de Guilherme Orabona. Trata-se de um pesquisador do grupo Genética e Autismo da USP que realizou uma coleta de 70 ampolas de sangue na Casa da Esperança para fins de pesquisa genética. Indagado sobre a questão da busca de um marcador biológico para o autismo, note-se como Guilherme vale-se de métodos representativos a nível da imagem do pensamento para balizar sua investigação: *Ainda não se conhece nenhuma relação entre esses genes, então por esse método de estudo de associação, você compara o DNA de pacientes e o DNA de pessoas normais.*

⁹ Discurso proferido durante o II Simpósio Interacional Internacional: idéias e práticas sobre o autismo realizado entre 14 e 18 de Novembro de 2005

Essa postura de Fátima Dourado pressupõe a existência um *sujeito fixo que fosse capaz de ir absorvendo gradualmente comportamentos*. Mas, como vimos, ao tematizar o funcionamento das salas do circuito neurosensorial nesse capítulo, é inteiramente questionável a verificação da aquisição de conceitos nos termos do processo ensino-aprendizagem.

Trataríamos, na verdade, de um outro assunto, que seria, num procedimento muito parecido à imitação tardiana, apenas a interiorização de crenças e expectativas sobre algo previamente determinado. No caso, a crença e a expectativa é a própria eficácia do processo ensino-aprendizagem. Mais do que isso se cria uma ilusão sobre quem executará essa crença. Vejamos o que diz Deleuze:

A psicologia considera como adquirido que o eu não pode contemplar a si próprio. Mas não é esta a questão; a questão é saber se o eu, ele mesmo, não é uma contemplação, se não é em si mesmo uma contemplação - e se se pode aprender, formar um comportamento e formar a si próprio a não ser contemplado (DELEUZE, 1988:132).

Diferença para nós significa vida e movimento. Mas esses termos só são inteligíveis por que nos submetemos a sua compreensão. Ela nos serve para atender ao movimento e nos deixar perplexos diante dos círculos vicioso e dos falsos impasses. Das “manias” em comparar tudo aquilo que é incomparável.

Portanto, as incertezas acerca de temas como o autismo derivariam justamente da necessidade de se assemelhar e identificar cópias a um original. Ou seja, de compreendermos o autismo justamente através daquilo que ele não consegue fazer em relação à normalidade. Em suma, toda a estrutura de entendimento social é composta por um mosaico que nos impele a ver certos termos como numa relação de falta em relação a outros.

Porém, como diria Tomas Tadeu da Silva “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. (SILVA, 2000 : 100). Quer dizer, não existe uma deficiência em si mesma. A deficiência é produzida através de uma série de relações sociais e se entrelaça com uma outra forma de reconhecimento social muito comum no campo social em que se localiza: a chamada tipificação.

A tipificação nos lembra uma espécie de fusão dos procedimentos weberiano e durkheimiano a que nos referimos anteriormente nesse capítulo. Quer dizer, é necessário no mesmo movimento, isolar cientificamente um aspecto da realidade social em constante movimento, para que a partir daí, se possa preencher tal recorte com os personagens que melhor satisfaçam e legitimem essa operação.

Com isso, pretendemos evidenciar alguns aspectos que coabitam a “facilidade” que um imaginário social como o brasileiro tem em localizar a Diferença apenas no universo estereotipado da Deficiência¹⁰.

A diferença percebida no infinitesimal: fricções na sismologia do real

Tratar o Autismo sob a perspectiva da diferença significa que buscamos problematizar aquilo que é comumente tido como dado, algo que é preciso explicar. É a nossa sensação corriqueira de que haveria alguma semelhança entre milhões de homens em torno de algum critério arbitrário que sirva para classificá-los¹¹. De uma maneira geral, parte-se das grandes representações sociais para se analisar uma questão¹².

Entretanto, é possível inverter a lógica das grandes representações mostrando como elas são banhadas por fluxos de crenças e desejos. Partindo daí poderemos perceber como a própria sensação de que algumas teorias no autismo predominam em relação às demais pode e deve ser relativizada.

Vamos começar dando um exemplo cotidiano na Casa da Esperança para que se aclare o que tentamos dizer. Durante o trabalho de arquitetura que originou a atual sede da Casa da Esperança, encontramos uma interessante passagem sobre a questão da iluminação das salas. Nessa passagem, percebe-se como se parte de uma representação social acerca dos autistas, isto é, se parte de generalizações acerca do que supõe ser o autismo para se chegar à uma questão diretamente ligada a uma característica deles. Senão vejamos.

Em relação a iluminação , esta deve ser preferencialmente executada usando lâmpadas tipo incandescentes, pois **teorias afirmam** que os pacientes portadores da síndrome do autismo são capazes de ver a vibração ocorridas quando a lâmpada é tipo fluorescente (...) Deve-se evitar na iluminação, o uso de lâmpadas fluorescentes, **que como vimos** podem criar mal-estar aos alunos. Para iluminar mecanicamente as áreas, o tipo de lâmpada mais adequada é a incandescente que ilumina uniformemente, evitando a pulsação luminosa que às do tipo fluorescente emitem (PONTES NETO, 1998: 14). [grifos meus]

Quer dizer, ocorreu aqui uma movimentação que não deve passar despercebida. Há uma contínua, recorrente e reiterada antecipação na maneira como se coloca a questão. Num

¹⁰ A recente alusão a temas ligados a Deficiência nalgumas telenovelas brasileiras são um bom exemplo de manifestação dos pressupostos que problematizaremos nesse tópico.

¹¹ Conforme a leitura de Deleuze sobre Tarde no livro Diferença e Repetição.

¹² Encontramos novamente a questão manifesta nos grandes manuais diagnósticos.

mesmo movimento, podemos ver como se realiza um afastamento que garantiria uma imagem nítida do problema a ser solucionado-a relação entre a percepção visual dos autistas e certos tipos de iluminação - e a resposta a esse problema significada pela previsibilidade- a escolha de um determinado tipo de iluminação para que não ocorra uma convulsão sensorial que detone alguma crise em pessoas autistas .

É preciso, porém, afastarmos-nos da idéia de que o infinitesimal corresponda, no campo educacional, à molecularização de atividades estruturadas como o que propõe Angel Rivière (1993). Em primeiro lugar, pelo fato do autor estar imerso no discurso da normalização¹³, ao realizar indagações do tipo:

como ajudar os autistas a aproximarem-se do mundo dos significados e de relações humanamente significativas que as outras crianças possuem? Que meios podemos empregar para ajudá-las a comunicarem-se , para atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas, para retirá-las de seu mundo ritualizado, inflexível, fechado em si mesmo (Rivière,1993:272) ou ainda “ como podemos normalizar, na medida do possível, sua experiência e sua conduta? A única resposta possível a esta última pergunta deriva-se de uma comparação sistemática entre o desenvolvimento autista e o normal (RIVIÈRE,1993:282)

Todo esse circunlóquio ocorreu para que o autor chegasse na seguinte proposta:

A promoção de modelos de aprendizagem sem erros(ou o mais próximo possível desse modelo) exige, além do mais há uma cuidadosa adaptação das tarefas e objetivos educacionais ao nível evolutivo real da criança autista, que pode ser determinado e medido com testes adequados de desenvolvimento (há testes desenvolvidos, especificamente, para avaliarem crianças com deficiências sociais graves, como o PEP de Schopler e Reichler (1979), Schopler, Reichler e Lansing, o ASIEP de Krugg, Arick e Almond (1978) ou o TEDEPE de Rivière e outros ,(1988) e b- uma adequada *molecularização* desse objetivos e tarefas. Ou seja: sua subdivisão em passos, ou subobjetivos que facilitem a aprendizagem, empregando-se técnicas de “modelação” ou “encadeamento” para esse fim (Rivière, 1984) (RIVIÈRE, 1993: 289).

Como dissemos a questão não é dimensional no sentido clássico do termo. No sentido “macro” e “micro”. Não é uma simples questão de escala. Aqui vimos um grande exemplo para discutirmos isso. Há aí um apresamento da diferença sob o signo do pequeno, da molecularização das tarefas transformando-as em subtarefas. Porém, nada disso adianta se continuarmos a construir e a seguir modelos exteriores e abstratos pretendendo “interiorizá-los” noutrem.

¹³ Normalização no sentido proposto por Foucault e não no que tange simplesmente a não segregar ou vivenciar situações discriminatórias.

Isso é mais comum do que se imagina. Durante o II Seminário de Educação Inclusiva: direito à educação inclusiva de qualidade” ocorrido em Fortaleza entre 22 e 24 de Maio de 2006, assisti a uma palestra Maria Tereza Mantoan. Nesta palestra, ela generalizou alguns exemplos individuais para exemplificar certos pontos de vista. Paradoxalmente, a autora preconizava a Diferença valendo-se de uma argumentação alicerçada no campo representativo.

Reconhecer, como a professora Mantoan o fez, que os ritmos de aprendizagem das pessoas são diferentes significa obedecer a uma lógica simplificada da Diferença; a diferença empírica. Fala-se que cada pessoa é única, que todos são diferentes. No entanto, inverte-se a questão e esses ritmos são atrelados a algum tipo de padronização. Nesse caso, o critério padronizador era a própria aprendizagem. Se a idéia era defender e legitimar a diferença e a diversidade, acabou-se fazendo o contrário. A questão é que os ritmos merecem ser vistos a partir deles mesmos. Visto sob esse ângulo, percebe-se como o pensamento representativo sufoca as singularidades ainda quando pretende libertá-las.

Nesse sentido, tal qual fez Mantoan nessa palestra, direcionar uma crítica à escola como elemento padronizador também não permite dizer que se tenha atentado para a questão mais a fundo. Falar conceitualmente que a “Escola” massifica abstraindo-se de uma experiência singular, generalizando tal experiência particular e individual na forma de um comentário exemplar direcionado a um grande público é tratá-lo como uma representação social.

A questão da diferença ganha dia a dia força “midiática”, sempre ouvimos dizer que “as pessoas são únicas e singulares”, no entanto, nos parece que o debate parece sempre se restringir a um sempre possível atrelamento que se faz dela frente à identidade, seja sob o signo da falta, seja sob o signo da excesso.

Ora, nossa questão é justamente pensarmos a diferença enquanto tal, percebendo seus diversos vieses e possibilidades, endereçando o discurso da inclusão para outros patamares que não o da serialização e a conseqüente homogeneização da diferença.

A grosso modo, seria o mesmo que perguntarmos qual a diferença existente entre perceber todos os seres humanos como iguais perante a declaração universal dos direitos humanos e afirmar que cada um é singular, único ,mas com uma coisa em comum. A questão, portanto, remete às questões que atravessam o estatuto do que se entende por ser humano, pensamento, linguagem.

Nossa abordagem será no sentido de qualificarmos a crítica à identidade e às grandes representações sociais que mascaram uma maneira inovadora de se pensar e sentir essa questão.

Nesse sentido, estaremos deslindando como esse jogo de forças “aparenta” se ofertar ao universo social. Assim, é preciso destacar que “a questão toda está em saber como se passa das pequenas percepções às percepções conscientes, das percepções moleculares às percepções molares” (DELEUZE, 1991:132). Quer dizer é necessário inverter a lógica que percebe as grandes manipulações midiáticas e tentar perceber como os filmes, novelas, documentários, reportagens e campanhas publicitárias realizadas para angariar fundos tal como a própria Casa da Esperança realizou¹⁴ apenas registram caricaturas que são gestadas, reconhecidas como socialmente informativas e combatidas no cotidiano.

Ou seja, como salientamos ao comentar o aspecto institucionalizante da história da educação especial, devemos atentar justamente para essas pequenas mudanças de posturas que percorrem o social. Sem elas não existiria uma sociedade.

O paradoxal nisso tudo é que embora estejamos acostumados à monotonia, ao cotidiano, às grandes mudanças culturais, às bruscas revoluções políticas e econômicas; ainda se acredita e se deseja apostar no “trabalho de formiguinha da Educação”. A razão desse aparente paradoxo é explicitada por Tarde.

A instabilidade e a inquietação de nossas sociedades modernas devem parecer inexplicáveis aos olhos dos economistas, e em geral de quaisquer sociólogos que baseiem a sociedade na utilidade recíproca (TARDE, 1976 : 90).

A análise tardiana permite que ultrapassemos uma visão absolutizadora e maniqueísta entre os aspectos microssociais e macrossociais presentes na educação, entre a razão e a emoção, entre a regra e a exceção, entre o normal e o acidental. E em particular ao que nos interessa quando se fala em alunos especiais como falta e como limitação. “É que Tarde concebe o real não como pleno, muito menos como marcado pelo signo da falta, mas em excesso” (VARGAS, 2001 : 2)

Propomo-nos então pensar os principais conceitos de Tarde no intuito de balizarmos uma discussão no qual as representações sociais fossem problematizadas a partir do signo da diferença de não mais através do prisma absolutizador da identidade, justamente para que

¹⁴ Referimo-nos à uma campanha feita numa parceria entre a Casa da Esperança com a Companhia Energética do Ceará (COELCE) realizada em 2001. O cartaz da campanha continha 12 características gerais acerca do autismo.

metas e avaliações educacionais construídas a partir de representações sobre as pessoas fossem substituídas e deslocadas por ações que partam delas.

Talvez tudo isso seja uma herança do iluminismo, do nosso preconceito antropocêntrico, mas é o próprio Tarde que alerta acerca de um *possível deslocamento do preconceito antropocêntrico para o teocêntrico*, outra face da mesma moeda: “É preciso evitar ver no que precede uma defesa dissimulada em apoio ao princípio da finalidade, como se faz, a um pensamento, a uma vontade única” (TARDE, 2003:43) e mais:

Na realidade, julgamos os seres tanto menos inteligentes quanto menos os conhecemos, e o erro em julgar o desconhecido não inteligente pode caminhar lado a lado com o erro, que será discutido mais adiante de crer que o desconhecido é indistinto, indiferenciado, homogêneo. (TARDE, 2003:43)

No espectro autista, esse aspecto teocêntrico ganha o “estatuto do desconhecido”. Isso porque como veremos, a identidade nada mais é do que um mínimo, um momento congelado que aparenta percorrer todo o estatuto ontológico de um ser humano. Nesse sentido:

O papel de professor, por exemplo - uma abstração- é identitário por não se confundir com o papel de pai, também identitário. “Cientificamente” não se pode dizer a um só tempo, no plano abstrato dos papéis, que o professor é professor e não é professor. Na realidade concreta do sujeito que os desempenha, porém, ambos os papéis convivem harmonicamente no contexto de Fulano. Contrariando a lógica e mantendo-se ao mesmo tempo fiel á realidade, é possível dizer que fulano é professor e também nação é professor quando é pai ou vizinho. Eis porque Tarde opta por fazer sociologia a partir de Fulano - ou seja, da interação de seus papéis consigo mesmo - e não a partir de seus papéis ou de sua estereotipia, considerados isoladamente, fora do sujeito. (MANZANO, 2004:9).

As estereotipias publicizadas pela mídia também denominadas características são o efeito de inúmeras conexões. Um ponto de chegada e não como comumente se faz, um ponto de partida. A suposta excentricidade de alunos presentes nos prontuários a que tivemos acesso na Casa da esperança revela como essa visão está impregnada. As pessoas se tomam personagens. São sempre suscetíveis aos juízos de valor de alguém que, apesar de afirmar o contrário, promove um distanciamento e uma leitura vertical sobre o “aluno estagiário da casa da esperança”¹⁵.

Mas os alunos podem insurgir-se, instalar-se na diferença e afastar-se dos essencialismos e das noções substancialistas do ser humano. Por isso que vemos a questão em termos de uma ontologia e não de um antropologia como faz o comportamentalismo skinneriano e seus níveis de seleção filogenéticos e ontogenéticos. Ou seja, a ontologia se

¹⁵ Veremos essa questão mais detidamente no quarto capítulo.

afasta de considerações sobre uma suposta natureza humana. Por isso, mais uma ótima conexão entre a reversão metafísica promovida por Tarde.

Enquanto se diz que o autista é isolado, Tarde nos ajuda a promover uma ruptura nesse tipo de consideração. É inteiramente possível vislumbrar-se socialmente outras transições em termos das categorias de espaço e de tempo ligadas às categorias de pensamento e linguagem como se percebe na poesia de Tito Mukhopadyay¹⁶.

Como bem disse Vargas “Tarde rompe com a clausura da mônadas leibnizianas da mesma forma que os cientistas haviam quebrado o átomo” (VARGAS, 2001:2). Quer dizer não é necessário agir como o Alienista de Machado de Assis enfeitiçado pelos delírios da Ciência:

É interessante observar que na mesma época em que Tarde entrega-se às suas reflexões sobre o caráter interativo (objetivo e subjetivo) entre indivíduo e sociedade, continuidade e descontinuidade a um só tempo, Machado de Assis exercita-se na mesma temática do mesmo modo, ao publicar em 1882 a sua novela o alienista, na qual Simão Bacamarte, no papel de médico - cientista possuído pela racionalidade científica, rejeita em nome da ciência o amor da esposa, Dona Evarista, e põem-se a separar loucos e mansos na vila de Itaguaí, trancafiando a todos no hospício. Bacamarte confia em poder vencer a realidade, mediante um “duelo lógico” e, ao final, é vencido por ela. Não enxergou a diferença (MANZANO, 2004:10).¹⁷

A “derrota” de Bacamarte se deu pelo fato de pensar identitariamente.

Se a identidade é apenas um mínimo, não passando de uma espécie, e espécie infinitamente rara, de diferença, como dar conta de sua ocorrência? Para Tarde, o que explica “a tendência das mônadas a juntarem-se” é que “sozinha... uma mônada não pode nada”. Sendo a similitude o resultado do triunfo de certas mônadas sobre outras (VARGAS, 2001:2).

E é o próprio autor quem vai responder a questão apresentada

A hipótese das mônadas implica, portanto, a *afirmação da diferença como fundamento da existência* e, conseqüentemente, a renúncia ao dualismo cartesiano entre matéria e espírito e àqueles que lhe são correlatos- particularmente o dualismo

¹⁶ Mukhopadyay é um adolescente autista indiano que escreve poesias. Através da análise dessas poesias pesquisadores almejam compreender algumas das características autistas. No próximo capítulo, relacionamos uma dessas poesias à questão da motricidade nos alunos da Casa da Esperança.

¹⁷ Há outras obras em que se poderia percorrer as relações entre literatura e diferença. Ver Gomes (2000) e Foucault (2002). É sugestiva a idéia de perceber o autismo através da análise descontínua de algumas obras literárias universais. Dentre elas poderíamos elencar: O próprio Alienista de Machado de Assis (1881-1882), Diário de um Louco de Nicolau Gogol (1835-1836), O idiota de Fiodor Dostoievski (1869) e O elogio da loucura de Erasmo de Roterdam (1511). A questão foi colocada por Foucault trabalho ao tematizar a assimetria existente nas relações entre a vontade e a verdade as quais distinguiriam os “loucos” dos “sãos”. Uma das ressonâncias dessa assimetria podem ser encontradas na produção do espaço e do lugar social que valoriza os relatos realizados pelos próprios autistas. Ver ainda

natureza/ sociedade tão caro a Durkheim, que lhe confere proporções ontológicas no postulado *homo duplex* (VARGAS,2001: 2).

Ou seja, os indivíduos não podem ser vistos como reféns de condicionamentos históricos e sociais. Podem ser percebido mais muito mais no aspecto de que realizam um ultrapassamento durante suas próprias vidas. Grande dificuldade da Ciência em capturá-los e enquadrá-los.

Vejamos agora como Tarde, segundo Deleuze, poderia promover com seu pensamento infinitesimal uma inovação nas considerações acerca das relações das pessoas comuns no cotidiano.

Na verdade, há sempre espaço para procurar sob os grandes conjuntos, quer nas linhagens primitivas, quer nas instituições modernas, as microrrelações que não se originam deles, mas que, ao contrário, os compõem. Quando Gabriel Tarde fundava uma microssociologia, era exatamente isso o que fazia: não explicava o social pelo indivíduo, mas analisava os grandes conjuntos assinalando as relações infinitesimais, a “imitação” como propagação de uma corrente de crença ou de desejo (quanta), a “invenção” como encontro de duas correntes imitativas. Eram verdadeiras relações de força, na medida em que ultrapassavam a mera violência (DELEUZE, 2001:46)

A diferença, a representação e a tipificação: rumo a problematização da construção de um perfil na pesquisa

O retardo mental como é denominado a deficiência intelectual na Casa da Esperança, é uma questão latente no mundo do autismo. Tivemos essa impressão quando Argemiro Garcia, criador e mediador do portal Autismos.org ministrou uma palestra no Fórum Internacional de Autismo ocorrido em 2005 em Fortaleza intitulada “Pais rompendo barreiras geográficas: Autismo e informação na Internet”. Nesta palestra, Argemiro afirmou que o aumento de número de diagnósticos de Autismo vem sendo acompanhado pela diminuição dos diagnósticos de Deficiência Mental¹⁸. Porém, Argemiro não está sozinho nessa pesquisa. Vejamos o que Sheila, coordenadora da área de Deficiência do Ministério da Saúde nos relatou acerca dessas relações.

Algumas pessoas com deficiência mental apresentam comportamento autístico: comportamento estereotipado, de isolamento, mas isso não caracteriza a questão do autismo.

¹⁸Atualmente há uma tendência a denominar essa diferença como Deficiência Intelectual. Aqui apenas transcrevemos os termos usados por Sheila. Nos laudos emitidos pela Casa da Esperança o termo usado é Retardo Mental.

Com essas duas assertivas, percebi que esses diagnósticos são tão relacionáveis que é como se socialmente um precisasse do outro para, no mesmo movimento, se afirmarem e se afastarem.

Mas a questão do perfil do autismo vai além desse movimento relacional frente à deficiência mental. É que na diferenciação entre essas duas entidades nosográficas realizada por Sheila, revelou-se a tentativa de se adentrar num *terreno social mais estável* quando se fala em autismo.

A filiação “metodológica” a tais procedimentos está estampada nalgumas políticas públicas. Elas surgem quando se tenta *estabilizar* a dificuldade, a oscilação e a hesitação com a qual se percebe a questão da tipificação do autismo frente a outras síndromes. Vejamos a seguinte passagem de Brito, coordenador de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Nós temos uma dificuldade que é a de tipificar, ao tipificar, a célula de ensino terá política específica para cada uma das tipificações e buscaremos formar ou capacitar os nossos profissionais a trabalhar com isso através de associação. Se nós não temos na rede o profissional que capacite o professor, nós vamos buscar através de convênios com outras instituições que possam formar e trabalhar os nossos profissionais a lidar com essa problemática e ou, algumas tipificações, como o autismo, nós vamos tá trabalhando em regimes especiais. (...) então de acordo com a identificação da tipificação nós trabalharemos esta problemática com os especialistas através dos nossos convênios(...) não queremos fazer nenhuma separação, nenhuma apartação. Existem determinadas tipificações que eles precisam de cuidados especiais. Então se precisa tirar da escola pra ir fazer o tratamento e voltar para a escola, o caminho será este. Nós não queremos tirar da escola, os convênios com os especialistas é para que eles possam trabalhar a perspectiva da inclusão e fazer o acompanhamento, é, porque muitas dessas tipificações requer políticas integradas: da saúde, da assistência, então não é só da educação.

Essa visão tipificadora se acentua quando percebemos que ela faz parte de políticas públicas nacionais. Note-se ainda como Sheila demonstra a íntima relação entre as aproximações e distanciamentos dos diagnósticos entre o autismo e a deficiência mental, a tipificação e uma visão normalizadora no âmbito ministerial da Saúde frente a questão.

Para o ministério da Saúde o autismo é um transtorno mental colocado dentro da área da Saúde Mental (...) o autismo é considerado pelo MS uma doença e um transtorno mental.

Toda essa oscilação e essa necessidade de tipificação demonstrada nas falas de Brito e Sheila pode ocorrer internamente. Ela configura-se, por exemplo, através de uma pesquisa feita na própria Casa da Esperança¹⁹. A pesquisa foi usada para aferir o comportamento das

¹⁹ A ligação do autismo à deficiência mental em nosso trabalho se deu também por outro motivo. É que um dos principais critérios utilizados para mensurar o nível de comprometimento de um aluno na Casa da Esperança é a

famílias em relação à instituição e foi realizada no segundo semestre de 2005 pelo Serviço Social da Instituição. Veremos aqui que mais uma vez a generalização imperar sob o título de temas e motivos.

O resultado nos chega da seguinte maneira. De um total de 260 famílias, 29 responderam à instituição. Levantemos algumas das questões abordadas nessa enquete. Sobre os principais motivos *por que as pessoas não participam de alguma das atividades*, as famílias elencaram a falta de tempo, de disposição e de interesse e o cansaço físico. Sobre os assuntos que *gostariam que fossem discutidos nos grupos* destacaram a necessidade de mais exemplos familiares, de se discutir mais preconceito, comportamento dos autistas na vida adulta, sexualidade dos autistas, acompanhamento dos filhos. No item sobre *o que poderia ser acrescentado* nos encontros entre o Serviço Social da Instituição e os familiares, estes demonstraram o desejo de que houvessem novos cursos profissionalizantes e dinâmicas grupais. Finalmente quando se perguntou sobre, *o que poderia ser melhorado nesses encontros*, reforçou-se alguns aspectos da penúltima pergunta reforçando a necessidade de dinâmicas, filmes e novidades.

A questão é que é justamente a partir da análise dessa pesquisa que o Serviço Social, através do Núcleo de Atendimento à Família, pretende aumentar a presença das famílias dos seus alunos na Casa da Esperança. Consideramos “sintomático” que a expectativa prévia ensejada pela instituição possa resvalar para uma formatação das demandas sociais de familiares de autistas. É que o registro, a observação e previsão dos comportamentos das famílias numa pesquisa realizada *pela* Casa da Esperança não só denota uma visão *unilateral* da questão. Pelo notório poder de irradiação da instituição esse tipo de “mapeamento” pode assumir um estatuto de verdade e simplificar questões como essa.

Na Casa, a tipificação também subsidia a institucionalização dos comportamentos através da prescrição de um código de posturas. Vimos um código de direitos e deveres entre os pais e a Casa e vice-versa, afixado na parede de um dos principais corredores de acesso da Instituição. Vejamos o que ele contém.

Dentre os sete *deveres dos pais para com a instituição* elencados, o primeiro diz “é indicado o uso da farda dentro e fora da Casa da Esperança, a fim de identificar a instituição onde a criança é atendida”. Aí percebe-se algo interessante. Os alunos da casa, devem estar uniformizados não para se “parecerem aos normais”, mas para informar prevenir terceiros de

sua *capacidade cognitiva* verificável no processo ensino-aprendizagem. Assim, a questão da deficiência intelectual atravessa o nível de *funcionalidade* e de autonomia dos alunos na Instituição.

que se está diante de alguém que merece atenção e segurança especial. Essa prevenção também deve ocorrer no interior da instituição. Vejamos o que o terceiro dever diz:

Afirmamos que durante o período de atendimento, a criança está sob a responsabilidade dos profissionais da instituição assim, não indicamos a presença dos pais nos setores de intervenção terapêutica a não ser que os mesmos sejam solicitados ou tenham prévia autorização - coordenação do setor.

Invertendo as posições nesse código de posturas, vejamos o que nos diz os cinco *deveres da instituição para com os pais*. Destes, extraímos alusões do quarto e do quinto dever. O primeiro deles afirma que “enquanto à crianças permanecer na instituição é dever da mesma garantir sua integridade física e moral. Entretanto, salientamos que somos instituição de atendimento à crianças especiais e algum tipo de acidente pode ocorrer”. O quinto dever apenas reforça a perigosa e intranquã expectativa anterior, tentando “tranqüilizar” os pais. Alerta-se que “no caso de um acidente ocorrer a instituição garante um atendimento imediato bem como, uma comunicação clara e fidedigna dos fatos aos pais e responsáveis”.

Em suma, o que queremos dizer com esses exemplos é que a tipificação é um procedimento incrivelmente institucionalizante e comum no cotidiano na Casa da Esperança. São essas práticas diárias e recíprocas de antecipação, verificação e reconhecimento sociais entre a instituição, as famílias e os alunos frente ao que são ou deixam de ser ou frente ao que podem ou não fazer que vão produzindo, a todo momento, um *aluno especial da Casa da Esperança*.²⁰

Apesar de falar-se tanto em diferença está se, na verdade, praticando generalizações. Quer dizer, a própria tipificação é a generalização de uma suposta individualidade.

Contudo, entre a “tipificação-micro” e “generalização-macro” não há um escalonamento gradual e/ou dicotômico. Aliás, é no fluxo das interferências entre um “domínio e outro” que podemos inferir certas questões no cotidiano de visitas e impressões da Casa da Esperança.

Assim, esse tipo de olhar generalizante também pode ocorrer a quem é bem próximo ao tema. Vejamos o que Arlete, da Fundação Diferente responde ao ser indagada acerca dos exemplos práticos de inclusão profissional de autistas em Fortaleza e no Estado do Ceará.

Olha os autistas, na Casa da esperança_ eles absorvem lá dentro da própria Casa. Tem meninos que trabalham como monitores(..)e aqui nós temos já as oficinas, que é o que se chama de oficinas

²⁰ Essas relações produzem também as famílias e a própria instituição, mas aí já seria um objeto para outro estudo.

protegidas. Eles trabalham monitorados com o terapeuta fazendo trabalhos artesanais que são vendidos em feiras, em exposições, em atividades que a Fundação desenvolva.

Portanto, a questão não pode ser absolutizada como mais social ou mais clínica. Os níveis se interpenetram. Se nenhum dos monitores é um “autista” clássico no sentido lato do termo, eles são vistos sob o ângulo da inclusão. Se não pudessem ser incluídos, talvez fossem vistos como mais comprometido, etc. Como se pode notar, a Diferença é cotidianamente reduzida, suprimida e confundida com essa oscilação de papéis sociais que lembram uma tipificação de viés weberiano que constrói sujeitos ideais a serem analisados. Os sujeitos ideais construídos nessa fala são os monitores autistas de uma instituição que trabalha com o Autismo em Fortaleza, a Casa da Esperança.

2.2. Percepção genealógica da diferença-autismo numa rede saber-poder

Sabendo da dificuldade e da complexidade que uma abordagem genealógica do autismo no Ceará suscitaria, resolvemos, nesse tópico, sugerir alguns vetores para pensar nesse tema²¹. Sendo assim, a idéia desse tópico é observar sob o ângulo do cotidiano certas impressões tornadas ostensivas na sociedade sobre o autismo. Para pensar esse tema, partimos de algumas considerações de Foucault acerca da Genealogia e do Poder. Sobre a Genealogia, o autor nos diz que.

Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (...) Nessa atividade, que se pode, pois, dizer genealógica, vocês vêem que, na verdade, não se trata de forma alguma de opor à unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; não se trata de

²¹ Conseguimos coletar documentos e relatórios *institucionais* de atividades da Fundação Diferente, da Casa da Esperança e do ADOC. Nenhuma dessas instituições os manteve atualizados. Na Universidade Federal do Ceará, há uma tese para professor titular para a faculdade de Psicologia da UFC de autoria de Ana Maria Vieira Lage intitulada “Estudo dos diversos tipos de abordagens terapêuticas das crianças consideradas autistas na cidade de Fortaleza” empreendida em 1985. Uma orientanda sua, Maria do Socorro Tavares de Souza, defendeu em 1996, uma Dissertação de Mestrado na pós-graduação em Educação da UFC intitulada “Ação educacional e terapêutica no atendimento a criança autista” em que tematizou a Fundação Diferente. Em 1981, Maria Helena Pinheiro Cardoso escreveu o primeiro artigo de caráter científico sobre autismo no estado do Ceará. O artigo se chama “Autismo Primário” e foi publicado na Revista Cearense de Psiquiatria. O projeto arquitetônico da nova sede da Casa da Esperança foi o resultado final de uma monografia do curso de Arquitetura na Universidade Federal do Ceará. O título do trabalho é : Nova Sede da Casa da Esperança de autoria de José Maria Ferreira Pontes Neto e foi defendido em 1998. Outro estudo de caráter monográfico sobre a Casa,, intitula-se “ Assistência Fisioterapêutica em Autistas de uma Instituição de Referência no Município de Fortaleza” de autoria de Farah Martins de Paiva Sales e defendido no curso de Fisioterapia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) em 2004.

forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos. Portanto, não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tampouco um positivismo, no sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anti-ciências. Não que elas reivindiquem o direito lírico à ignorância e ao não-saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do pôr em jogo, do pôr em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber. Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, se essa institucionalização dos discursos científicos toma corpo numa rede teórico-comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas afêrências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar combate. (FOUCAULT, 1999:14)

A tematização do poder que transcrevemos, encontra-se na terceira precaução de método que Foucault apresenta no seu livro “Em Defesa da Sociedade”. Ela nos fala:

(...) não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo-dominação de um indivíduo sobre vos outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras-; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detém exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede, e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2005:35)

E Foucault continua sua análise, tecendo as relações entre o poder e o indivíduo.

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebrantaria. Na realidade, o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente isso um dos efeitos primeiros do poder. Quer dizer, o indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder; é, acho eu, um de seus efeitos primeiros. O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 2005:35)

Essas duas assertivas nos são estratégicas para compreendermos a rede de relações saber-poder se aliadas ao da genealogia enquanto anti-ciências, ou melhor enquanto saberes que escapam à Ciência²².

Nesse sentido a idéia de “configurar” genealogicamente²³ a questão da diferença no autismo da Casa da Esperança diz respeito à percepção de que há múltiplos saberes e práticas localizados que visualizam o autismo a partir de outros ângulos. Comumente o que se faz é analisar o autismo a partir de grandes definições que apontam para certos saberes que seriam mais qualificados do que outros²⁴. Vamos apontar dois exemplos desse tipo de definição.

Na última lei promulgada sobre a questão da deficiência, a intitulada *Lei da Acessibilidade*, não encontramos nenhuma definição para autismo. Todavia, podemos inferir o seu entendimento a partir da definição do universo no qual ele transita; a Deficiência.

a “deficiência- (pode ser considerada) toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 2006: 10)

A segunda é a definição que encontramos na Campanha da Fraternidade de 2006 promovida pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) cuja tema é a Deficiência. Ao olharmos para o texto-base dessa campanha encontraremos a seguinte definição de autismo.

O autismo é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas. É caracterizado por um prejuízo na interação social, pela inabilidade em se relacionar com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento. É decorrente de uma vasta gama de condições pré, peri e pós-natais (CNBB,2005: 16)

Como dissemos, partir dessas duas definições seria o usual. Porém, invertamos o percurso e partamos do cotidiano que alimentam tais definições. Vale dizer que os documentos nas quais se encontram as duas grandes definições são fruto de uma intensa mobilização de entidades de classe presentes na sociedade civil brasileira. Porém, o que

²² Fizemos um levantamento de 689 artigos científicos, em sua maioria voltadas, às questões médicas do autismo e que foram publicados no Journal of Autism and Developmental Disorders. A razão desse levantamento, foi a percepção de que na Casa da Esperança, a questão do diagnóstico e do atendimento clínico parece ser considerado o mais importante e fundamental dos saberes e práticas desenvolvidos na instituição.

²³ Também enquanto condições históricas e políticas de possibilidade

²⁴ Como, por exemplo, a concepção das leis magnas e constitucionais nacionais e internacionais que ordenam o entendimento jurídico da questão se embasam numa série de representações sociais *sobre* a Deficiência. Ver. BRASIL.(2001). Normas e Recomendações Internacionais sobre Deficiência. 2ª ed. Brasília, CORDE.

buscamos na genealogia é algo que está no cotidiano e fora dessas instituições. É que a própria movimentação da sociedade civil organizada é atravessada por infinitas outras correntes de crenças e opiniões “desorganizadas” e que se propagam na sociedade

É através da genealogia, questões como a que envolve o diagnóstico social no autismo podem assumir outras perspectivas. É quando se percebe que a rigidez científica parece se estender e os conceitos sobre o autismo se ampliam e “afrouxarem”. Vejamos o que Socorro tem a dizer, por exemplo, sobre a questão do diagnóstico dos estagiários:

Todos eles estão dentro do espectro. Leve ou não, mas estão no espectro. Têm retardo mental, todos têm. Mas tem algumas particularidades deles que estão dentro do espectro autista.

Ao perguntarmos à Socorro sobre a importância do diagnóstico em relação ao aprendizado de pessoas autistas, notamos uma multiplicidade de discursos na Casa da Esperança. Para além de uma visão e missão institucional que visa ser referência no campo científico, percebe-se que tais discursos podem assumir uma tonalidade mais afetiva e cotidiana, ainda que um pouco endurecida.

Pra mim nenhuma por que tanto faz ser autista como não a gente tenta levar pro aprendizado que a gente quer, que é que o menino leia, escreva e tudo mais.

Em suma, a genealogia nos permite ver como o “senso-comum” percebe o autismo num setor onde a institucionalização dos saberes e práticas é historicamente conhecido²⁵. Em especial nesse tópico veremos como pessoas sem experiência “qualificada” com autismo o percebem quando travam um primeiro contato. Aqui a idéia é que o aspecto anti-científico da genealogia se dê por onde passam as impressões iniciais “desinstitucionalizadas”. Ou seja, quais são os conceitos que se formaram nesse primeiro encontro ocorrido na Casa da Esperança?

Transcrevemos a seguir algumas impressões que nos foram relatadas por estudantes universitários após uma visita à Instituição. Essa visita foi feita após um minicurso que ministramos²⁶. *A grosso modo quem visita a instituição imagina que todos são autistas*. Note-

²⁵ Como se vê em relatos sobre a história da educação especial onde o autismo é percebido em termos educacionais dentro do universo da deficiência mental.

²⁶ Os alunos eram do curso de psicologia e o nome do mini-curso era : Autismo, educação e sociedade: problematização das tentativas de inserção social de crianças e adolescentes autistas em Fortaleza (CE) no curso de Psicologia da Unifor, disciplina Sociologia I, prof: Eduardo Gomes Machado.

se como o padrão de normalidade a que se refere à lei da Acessibilidade pode ser reencontrado aqui. Vejamos as impressões:

“o jovem conta com a possibilidade de vim a se tornar monitor dentro da instituição auxiliando na assistência aos outros alunos desenvolvendo sua autonomia como outras coisas”, “ o autismo não tem cura, o autista tem o funcionamento do cérebro diferenciado, eles são muito dependentes”, “ o que mais me chamou a atenção é que os autistas são aparentemente normais fisicamente. Algumas pessoas dizem que você reconhece um autista com o olhar”, “ Por fim essa casa trouxe-me uma certeza muito grande que é: como é prazeroso e gostoso trabalhar com essas crianças excepcionais”, “a casa trabalha com várias síndromes, mas a melhor clientela são de autistas”, “as atividades nas salas de escolarização são variáveis, devido o restrito interesse demonstrados pelos autistas e as habilidades de cada um deles”, “todos os autistas são capazes de aprender algo. Suas manias e excentricidades são habilidades potenciais e individuais”, “ observou-se que os autistas são pessoas comuns, que possui retardamento no desenvolvimento, na linguagem verbal e que são possuidores de desejos comuns aos nossos, pois estes necessitam de carinho, atenção, paciência, compreensão, amor, solidariedade e companheirismo”, “eles estão acostumados a seguir uma rotina e por isso quando sentem que sua rotina mudou, eles ficam agitados e muitas vezes agressivos. Podemos citar um exemplo: quando fomos visitar a casa, uma autista ficou perturbada ao nos ver, pois isto estava atrapalhando a sua rotina e não exitou em nos expulsar, pois para ela era uma forma de tudo voltar ao normal”, “ todos os autistas são capazes de aprender algo. Nenhum deles é uma “parede inacessível”, “ os pacientes passam 45 minutos em cada atividade e quando estão agitados, são colocados na cama elástica, para pularem e poderem extravasar suas energias desta forma”, “alguns autistas conseguem quebrar a barreira do silêncio, quero dizer, conseguem superar seus próprios limites, alguns tornaram-se escritores, pintores, etc.”, “a visita a Casa da Esperança foi maravilhosa, podemos ter uma visão bastante gratificante deste “novo mundo”, que para muitos ele era desconhecido”, “os autistas podem contar com diversas oficinas, como: pedagógica, informática, serigrafia, artesanato, música, etc. Alguns usam essas oficinas como oportunidade para se inserir no mercado de trabalho. Porém, esses que estão no mercado de trabalho ou faculdade, têm um grau baixo de autismo, sabendo lidar com a sociedade”.

Mas, o interessante a notar é que esse “aluno da Casa da Esperança” atende a uma série de procedimentos que devem ser percebidos historicamente:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer , a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada- o homem- como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber. Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo específico de saber: as ciências do homem (MACHADO, 1988:198)

Pinçamos dos depoimentos um aspecto que problematizamos nesse trabalho: a questão da inserção dos autistas e das oficinas. Note-se com os aspectos disciplinares e a idéia de que o indivíduo é efeito do poder “circula” na observação: “ Alguns usam essas oficinas como oportunidade para se inserir no mercado de trabalho. Porém, esses que estão no mercado de trabalho ou faculdade, têm um grau baixo de autismo, sabendo lidar com a sociedade”.

Ou ainda, “todos os autistas são capazes de aprender algo. Suas manias e excentricidades são habilidades potenciais e individuais”, “ observou-se que os autistas são

peças comuns, que possuem retardamento no desenvolvimento, na linguagem verbal e que são possuidores de desejos comuns aos nossos, pois estes necessitam de carinho, atenção, paciência, compreensão, amor, solidariedade e companheirismo”.

Delineia-se aí, uma espécie de pêndulo que sempre retorna à normalidade. É que como o poder transita pelas pessoas e é “o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos” as pessoas agem assim automaticamente.

Nesse pêndulo, um autista vai sendo rotulado como tendo dificuldade aprendizagem, portador de condutas típicas, espectro autista, síndrome autista, etc. Por que pessoas que não possuem uma formação científica sobre o tema parecem perceber o autismo de uma forma padronizada? Porque o poder atravessa tanto a questão institucional quanto a vida cotidiana.

A força de uma questão aparentemente tão ampla, reside justamente na invisibilidade que lhe confere às múltiplas práticas cotidianas que escapam às configurações institucionais. É que elas estão, a todo instante, classificando as falas, os gestos e os resultados educacionais usando como critério algum padrão exterior aos indivíduos em questão.

Ora, no cotidiano atiram-se e divergem saberes e práticas os mais variados possíveis. Analisando genealogicamente essa rede de saber-poder, percebemos que não basta buscar relatos ‘ingênuos’ sobre o tema. É preciso, minimamente, interligá-los.

Contudo, essa rede é atravessada pelo poder da Normalização. Isto é, um poder que sente-se e exerce-se no cotidiano e que sem ser propriamente uma instância médica ou judiciária, apóia-se nos dois e os atravessa como salientou Foucault²⁷.

Essa assertiva de Foucault nos interessou pela maneira singular com a qual aborda a questão do poder. Longe de analisar classicamente o poder, Foucault se debruça sob a capilaridade “dele”, da falta de localização do poder. Em particular, buscamos no filósofo francês, a relação entre poder e indivíduo. Ou melhor, buscamos compreender como o indivíduo se constitui a partir das relações saber-poder

Como podemos perceber nesses relatos, o “aluno especial da Casa” ocupa um lugar produzido socialmente dentro de uma série de expectativas pré-determinadas das pessoas em relação a eles.

Existe um fazer contínuo dessa pretensão a que aludiu Foucault. Esse poder-saber adapta os próprios conceitos vivenciados na Casa da Esperança. Mas, a partir de quais pressupostos científicos se naturalizou uma série de práticas cotidianas a tal ponto que apesar

²⁷ Cf. FOUCAULT, M.(2001). **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo, Martins Fontes,

de se falar nessa instituição em Diferença²⁸ e de considerar que o conceito de normalidade seja um absurdo²⁹, ainda assim, se proceda padronizando os alunos e a própria instituição como um todo?

Ora, é a abordagem genealógica que permite problematizar as relações entre esses pressupostos científicos e práticas cotidianas mesmo realizando uma pesquisa imersa numa Instituição. É que o saber a que Foucault se refere e problematiza não se resume ao conhecimento científico. Antes disso, Foucault se refere a todo o substrato, a partir do qual, dentre muitos outros saberes, é possível que emerja o científico.

Mas, a necessidade de rótulos científicos não é a única “responsável” pelo enquadramento de uma suposta subjetividade autista dentro do universo mental, nosológico e educacional. Parece-nos que a questão remonta ao fato de que algumas das áreas que produzem um saber-poder especializado sobre o autismo nasceram ou se desenvolveram junto ao próprio surgimento e desenvolvimento de entidades etiológicas como o próprio autismo, tal é o caso da psiquiatria infantil³⁰.

O aluno autista, visto sob esse ângulo, só aparece para confirmar ou refutar uma hipótese prévia sobre os limites e potenciais de um autista.

Mas curiosamente, o autismo parece revelar uma verdade inatingível à normalidade e à representação. É como se fosse uma assimetria invertida onde a perplexidade das pessoas se equipara aos relatos literais e sinceros dos autistas. Essa coexistência dará uma *impressão de repetição ma na verdade, trata-se de um risco* metodológico que tinha como objetivo maior delinear várias portas de entrada e saída que certos saberes e práticas encontram não só na Casa da Esperança mas no debate sobre autismo no Ceará.

Uma dessas impressões de repetição reside justamente na forma como se relata o surgimento da Casa da Esperança. Vejamos o que diz Fátima Dourado a respeito.

Você se despede do filho que sonhou. Aos trancos e barrancos você vai superando”(..) não sei o que foi mais doloroso, vê-lo machucando-se ou constatar que as portas do mundo da escola estavam fechadas

²⁸ Referimo-nos ao título de um livro publicado pela instituição e ao tema de um fórum internacional também promovido pela Casa da Esperança. Nos dois momentos a palavra diferença assumiu um aspecto gráfico central.

²⁹ Referimo-nos a passagem de uma entrevista concedida por Alexandre Costa.

³⁰ Parafraseando a tese de Foucault no livro Os anormais.

Mas há outras versões sobre esse episódio. Genealogicamente falando, o que nos interessa é perceber como uma história do surgimento da maior instituição que cuida de autistas no estado do Ceará poderia ser vista sob novos ângulos. Com o deslocamento desse olhar, pode-se pensar noutros vetores históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a questão. Vejamos, o que diz Clara Calixto do Perspectiva TEACCH sobre o episódio. Naquele momento da entrevista eu lhe perguntava sobre os motivos que teriam levado a Casa da Esperança a possuir uma maior visibilidade social do que as outras instituições que lidam com autistas no Ceará.

Eu acho que eles são muitos bons em marketing, né! Uma vez eu vi a Fátima falando isso. Eles foram buscar as coisas que nós não formos. Estudar marketing, administração. Eu acho que eles acertaram nisso. Depois eles têm uma família inteira trabalhado pra aquilo ali. Existe uma coisa que talvez fosse anti-ético eu dizer porque nunca tive oportunidade de conversar isso com eles, até porque não tem abertura. Mas assim, quando você é mãe e pai e usa de uma certa situação, não sei, talvez seja um termo pesado, mas manipular uma situação e dizer assim, olha, como todo mundo diz, como eles próprios dizem, nós fomos expulsos. Então aquela palavra expulso diz pro pessoal assim: puxa vida, olha que coisa, então vamos apoiar esse pessoal, porque eles foram expulsos, esse menino foi expulso. Então eu prefiro não entrar nesse mérito, porque eu sei que aquele menino não foi expulso. Mas isso existe na mídia, isso aí não precisa pedir licença pra falar, porque é dito no grande público. Mas nunca isso foi conversado, então acho que existe um pouco de anti-ética nisso.

Ao apontar novos impasses esperamos refletir sobre alguns aspectos que porventura, tenham passado despercebidos posto que eram automatizados. Ao sentirmos a necessidade genealógica de ver a questão sentimos os impasses para levar a cabo tal proposta por conta do intenso nível de institucionalização que perpassa a questão do autismo.

Porém, ao mostrar as dificuldades em tentar analisar cotidianamente e fora do âmbito institucional a questão do autismo de uma forma, digamos, não padronizada; podemos agora pensar justamente nos motivos que levam a tais impasses. Ao pensar neles, já apontamos para questões que ultrapassam o caráter excessivamente institucional que perpassa o autismo e quiçá, seus próprios impasses.

2.3. O poder de normalização nas relações saber-poder

A rede multidisciplinar na Casa da Esperança e a normalização

Na Casa da Esperança prima-se por um atendimento multi-profissional. Nele, podemos ver setores do conhecimento científico como a Fonoaudiologia, a Terapia Ocupacional, a Fisioterapia, a Psicologia, o Serviço Social, a Pedagogia, a Neurologia, a Pediatria etc sendo demandados e agindo no cotidiano da instituição.

Na instituição a Fonoaudiologia trataria de questões como a motricidade oral, cialorréia (baba) dificuldade de socialização e falta de concentração num contexto em que há alunos não-verbais. Já a Fisioterapia, trata também da falta de concentração por exemplo, da falta de resposta ao comando verbal e se realiza um trabalho de alongamento, de coordenação motora, aeróbios para luxações, relaxamentos na piscina virando controlar a hiperatividade dos alunos durante seus momentos de recreação.

À Terapia Ocupacional caberia as Atividades da Vida Diária e da Via Prática visando a independência psico-motora, cognitiva e sensorial. A psicologia visa o atendimento clínico, o Serviço social, o levantamento das demandas com as famílias. a Pedagogia visaria estimular cognitivamente os meninos, A Neurologia e a Pediatria realizaria exames mais detalhados dos alunos.

Vejam os qual a idéia que subjaz a essa necessidade de uma rede multidisciplinar na Casa. Alexandre Costa nos relata que há um saber do autismo que deve ser partilhado por todos os membros do corpo técnico-profissional da instituição ao dizer:

Porque o autismo é um problema complexo e eu não posso saber tudo que um terapeuta educacional sabe e ele não pode saber tudo o que eu sei. Eu posso ter uma interdisciplinariedade. A transdisciplinariedade é uma meta. É uma espécie de utopia (...) a gente tem de dividir mesmo, tem que trabalhar em equipe, entendeu? E aí, a idéia é trabalhar em comunidade. Por isso eu acho mais efetivo um trabalho que é feito numa comunidade terapêutica do que o menino que tem todos os mesmos atendimentos que ele tem aqui, num outro canto. Porque aqui ele conhece a fonoaudióloga. Eles se reúnem periodicamente. Fazem parte da mesma equipe que atende o menino. Tem uma mesma coordenação, tem uma mesma supervisão do ponto de vista técnico. Então o mesmo saber circula de uma forma geral. Porque existe um saber do autismo. Como lidar com as situações dos autistas e, esse, todos tem que tá sabendo.

Num outro momento da entrevista Alexandre nos diz “modéstia às favas, a gente faz isso com muita responsabilidade” e em seguida “o poder do psiquiatra na vida dessa pessoa é enorme”. Vamos nos deter um pouco mais nisso;

Um pequeno lembrete sobre a normalização

Foucault, comentando sobre a generalização do saber psiquiátrico³¹. Na aula de 19 de Março de 1975 durante o desfecho do seu curso *Os anormais*, Foucault já alertava para o fato da infância ser vista como condição histórica da generalização do saber e do poder psiquiátricos. Ocorreria num mesmo movimento, tanto a psiquiatrização da infântilidade quanto a constituição de uma ciência das condutas normais e anormais. É que foi “tornando-se ciência da infântilidade das condutas e das estruturas, (que) a Psiquiatria pode se tornar ciência das condutas normais e anormais” (FOUCAULT, 2002:391).

A questão não se resume a uma escolha subjetiva. As práticas cotidianas são atravessadas pelo poder de normalização. Ocorre a cada instante em que alguém se refere aos alunos autistas como especiais. Vou dar um pequeno exemplo dentre os inúmeros vivenciados ao longo da pesquisa. Estava na sala de serigrafia conversando com o monitor. Chega uma terapeuta com um menino para iniciar um trabalho nessa oficina. O monitor não conhecia a criança. Tenta falar com ela, ela não responde. A terapeuta quase instantaneamente diz: ele é não verbal.

Talvez seja insuficiente perceber e relatar criticamente esse tipo de atitude antecipadora e classificatória realizada cotidianamente nas mais diversas situações que nos deparamos na pesquisa. Pois, quando se solicita para “agir com naturalidade ao encontrar com algum deficiente” também se está irradiando essa normalização. São contínuos e infinitos fluxos de crenças e desejos que atravessamos e que nos atravessam ininterruptamente. Localizá-los em alguma situação ou local físico é apenas um detalhe, momentâneo.

Trata-se do poder da normalização operando. Ou seja, a questão não se resume a sua localização institucional. Ela remete às próprias condições históricas de surgimento e desenvolvimento de disciplinas científicas que se desenvolveram ao desenvolver e exercitar práticas e saberes *sobre* esse universo.

Aliás, por que será que cada vez mais se acentua e se aceita tranqüilamente a necessidade de equipe multi-profissionais em instituições que exercem esse tipo de função?

³¹ Para ver o surgimento institucional da Psiquiatria no Brasil, as relações entre a ciência psiquiátrica e as políticas públicas assistenciais ligadas a esse segmento no País desde esse surgimento, bem como a influência dos paradigmas Francês e Alemão nesses desdobramentos. Ver VENÂNCIO, A.T. (2003). *Ciência psiquiátrica e política assistencial: a criação do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil*. In: Fundação Oswaldo Cruz: História, Ciências, Saúde. Rio de Janeiro, Mangueiras. p.883-899.

Quer dizer, apesar de se tratar duma ampliadíssima, isso não quer dizer que não se possa trilhar e apontar caminhos diferenciados, mas significa que apenas o reverso da medalha, criticar e combater esse tipo de concepção, valendo-se das mesmas concepções não muda o panorama.

O diagnóstico e a normalização visto em rede na Casa da Esperança.

Vejamos como as crenças e os desejos envolvidos nos diagnósticos são disparadas cotidianamente e permitem vislumbrar o esboço de toda uma rede. Quem nos relata esse acontecimento é Sônia da Casa da Esperança.

Existe uma dinâmica de funcionamento de entrada na casa e de diagnóstico. Tem muito encaminhamento de outras escolas. De médicos, de neurologistas. Inclusive a gente tem uma demanda enorme de encaminhamento de neurologistas que não fecharam diagnóstico que acham que tem características autistas, então vai para a Casa da Esperança. Então, às vezes, mesmo que o menino que só tem retardo mental, que são só hiperativos, esses profissionais encaminham pra cá. Fonos, pedagogos, psicólogos. Eles também têm uma demanda muito grande de encaminhamento (...) se tem esse perfil a gente bota numa lista de espera, a gente tem uma lista hoje, de acho de cerca uns 200 alunos esperando (...). Se não tem o nosso perfil a gente encaminha, a gente também tem uma relação de instituições que atendem. É Síndrome de Down, então a gente encaminha pra APAE, pro RECANTO. É apenas uma criança com hiperatividade a gente também encaminha. (...) Tem alguns casos inclusive que não tem o nosso perfil, mas é uma família que tá numa situação de dificuldades financeiras muito grande. Que tá perdida, não sabe o que fazer. A gente às vezes agenda pro nosso neurologista pra fazer uma avaliação neurológica. Inclusive até às vezes medicar e tem casos que eles ficam sendo acompanhados só pelo neurologista durante um certo tempo ou então ele encaminha pra outro neurologista. De qualquer forma o que a gente tenta é não deixar ninguém voltar sem resposta, sem um encaminhamento, sem alguma ação feita naquele momento, entendeu?

Os aspectos apresentam-se entrelaçados de tal maneira que a presença de um leva a necessidade do outro sem que se consiga estabelecer fronteiras fixas entre eles. É o que pudemos constatar nessa passagem acerca da busca de um diagnóstico e a regularidade e a frequência com a qual isso ocorre.

Vejamos agora como se deram os diagnósticos dos sujeitos pesquisados. Os colocamos em dois breves momentos: um caracterizando os sinais e sintomas e o outro trazendo a justificativa em seu bojo³². Os colocamos aqui nos antecipando ao quarto capítulo, porque

³² Os diagnósticos fazem parte do laudo de Autorização de Procedimentos Ambulatoriais de Alta Complexidade (APAC). Esse laudo contém o diagnóstico clínico de todos os alunos da Casa da Esperança. Nos que tivemos acesso, eram assinados por Fátima Dourado, pediatra e presidente da Casa da Esperança. É esse o laudo encaminhado para o SUS e que mantém o órgão informado sobre o acompanhamento dos alunos da Casa. O laudo contém ainda uma parte relativa aos conteúdos, objetivos, propostas e acompanhamento pedagógicos. Dentro desses aspectos pedagógicos, nos ateremos, no próximo capítulo, àqueles relativos as propostas das

nesse aspecto, eles podem iluminar a busca de diagnósticos a qual Sônia se referia. Ou seja, a demanda por diagnósticos transcende os sujeitos pesquisados porque apresenta-se como uma necessidade em rede.

Em N.

Sinais e sintomas: Retardo mental leve, imaturidade social e emocional, dificuldade de aprendizagem. **Justificativa:** Paciente estável, calmo, educado, absolutamente independente em termos de cuidados próprios, no momento está estagiando como monitor na área de informática. Necessita de atendimento por equipe multiprofissional com vistas a desenvolvimento de habilidades sociais, participação no mundo do trabalho e atendimento psicológico individualizado.

EM B.

Sinais e sintomas: atraso generalizado no desenvolvimento, retardo mental leve, imaturidade social e emocional. **Justificativa:** paciente apresentando estabilidade em termos de comportamento. Independente em termos de auto-cuidados. Participando de oficina protegida de informática, artes plásticas e serigrafia. Necessita permanecer na mesma unidade de atendimento por equipe multiprofissional, 8 h/dia com vistas a profissionalização, atendimento psicológico visando melhor adequação social, educação de jovens e adultos e terapia comportamental.

EM J.

Não tivemos acesso ao laudo em que consta os sinais e sintomas e a justificativa de J..No entanto, descobrimos um outro documento que nos remete a uma questão que é anterior e mais ampla que o seu próprio diagnóstico.Trata-se de um relatório de avaliação na qual se tematiza a necessidade de se fazer um diagnóstico de J. através da demanda da sua família em 6 de maio de 2002.

A família de J. procurou a Casa da Esperança solicitando uma avaliação para o mesmo, colocando que nunca souberam de fato qual o diagnóstico do rapaz. Um ex-funcionário desta instituição, amigo da família, achou o comportamento de J. similar ao dos portadores de autismo. De acordo com o relato da mãe durante a entrevista de anamnese, foi possível se identificar fatores que condizem com o diagnóstico de autismo, principalmente nos primeiros anos de vida. Atualmente, J. está diagnosticado por um profissional psiquiatra que o enquadra na CID-10 em F.70 (retardo mental) e está freqüentando escola regular. Contudo, entende-se que se faz importante realizar uma avaliação do rapaz para se obter mais dados que elucidem o diagnóstico diferencial e pela faixa etária do mesmo, esta avaliação deverá ser realizada na sede.

oficinas. Nossa idéia aqui é sinalizar os princípios sob os quais se norteiam qualquer futura ação clínica e/ou educacional na Casa da Esperança frente aos sujeitos que pesquisamos.

Obs: segue em anexo, uma lista elaborada pela família, a qual enumera as características mais peculiares de J.

Em E.

Sinais e sintomas: retardo mental, imaturidade social e emocional, dificuldades de aprendizagem. Epilepsia. **Justificativa:** paciente estável, mantém controle das crises convulsivas. Tem apresentado dificuldades relacionais, o que tem atrapalhado seu progresso com respeito e inserção no mundo do trabalho. Independente em termos de cuidados próprios e AVPS. Possui padrão cognitivo rígido. Necessita permanecer na unidade com vistas a atendimento psicológico individualizado, educação de jovens e adultos e inserção em atividade laborativa.

Em K.

Sinais e sintomas: retardo mental, imaturidade social e emocional, déficit de aprendizagem. **Justificativa:** não apresentou mudanças dignas de nota quanto ao seu quadro clínico. Apresentando independência em termos de cuidados próprios, AVDS E AVPS, atualmente trabalha como estagiária na oficina protegida Lavanderia. Necessitando permanecer na unidade de atendimento por equipe multiprofissional 4 h/dia para melhorar sua funcionalidade e participar de oficinas protegidas, além de atendimento psicológico individualizado.

Em L.

Sinais e sintomas: imaturidade social e emocional, retardo mental leve, dificuldades de aprendizado. **Justificativa:** paciente estável, apresentando extinção de comportamentos disruptivos. Completamente independente em termos de autocuidados. Atualmente trabalhando como estagiária. Participa ativamente das oficinas de informática, artes plásticas e Educação de Jovens e Adultos. Necessita permanecer na mesma unidade de atendimento por equipe multidisciplinar 8h/dia com vistas a profissionalização, atendimento psicológico individualizado e educação de jovens e adultos. Fátima Dourado, Fortaleza, 01 de junho de 2005.

Vejam agora o que nos retrata o prontuário de G.

Sinais e sintomas: retardo mental leve, imaturidade social e emocional, déficit na aprendizagem. **Justificativa:** paciente estável, continua melhorando em termos de relacionamentos interpessoais. Atualmente trabalhando como monitora. Necessitando permanecer na mesma unidade de atendimento para estimulação neurosensorial, atendimento psicológico individualizado e participação nas *oficinas protegidas*. Fátima Dourado, Fortaleza, 01 de junho de 2005

Finalmente T.

Sinais e sintomas: distúrbio de comunicação social, transtorno de reconhecimento social, estereotípias, padrão de interesses restrito e estereotipado. **Justificativa:** paciente autista de alto funcionamento, bastante funcional, independente em termos de cuidados próprios, fala fluente e correta, incapacidade para empatizar com sentimentos alheios, isolado socialmente, autodidata, apresenta ilhas de habilidade como pintura, boa capacidade de redação, é profundo conhecedor de música, tecladista. T. já publicou um livro. Apesar disso, o paciente não tem controle esfinteriano, não consegue andar sozinho e apresenta episódios depressivos. No momento está em acompanhamento psiquiátrico. Necessita permanecer na mesma unidade de atendimento por equipe multiprofissional, para atendimento agora apenas ambulatorial com vistas a formalização de atividades acadêmicas, atendimento terapêutico individualizado, desenvolvimento de relações inter-pessoais e acompanhamento psiquiátrico. Fátima Dourado, Fortaleza, 01 de junho de 2005.

Pela análise dos diagnósticos dos sujeitos pesquisados e a observação das práticas dos profissionais, percebemos a justaposição entre o substantivo *estável* e as práticas que buscam tornar o comportamento desses alunos nalgo socialmente aceitável. O universo referencial utilizado para mensurar tal aceitação é a normalidade. Em suma, a Diferença não é vista a partir dela mesma. A melhora dos autistas, por exemplo, é sempre remetida à normalidade. A interiorização dessa normalidade nos autistas é tão ostensiva, que alguns dos entrevistados manifestaram uma visão pejorativa das crises que permeiam o autismo. Com os elementos que dispomos, já nos é possível dizer que a expressão da instabilidade, uma “característica” de autistas, é vista de uma forma negativa pelos próprios autistas por conta da sua classificação e localização no universo da anormalidade.

Capítulo 3 - A Casa da Esperança: estrutura, funcionamento e conceitos

3.1. A Casa da Esperança: estrutura e funcionamento institucional

A Casa da Esperança é uma instituição civil, criada em 1993, por mães de crianças autistas em Fortaleza. Oferece apoio terapêutico e educacional para crianças e adolescentes autistas, capacitação profissional na área de educação especial direcionada ao autismo bem como promove encontros nacionais e internacionais entre profissionais ligados à área e familiares de autistas. A instituição desenvolve ainda projetos de inserção profissional de autistas e projetos de pesquisas e divulgação do tema como salientou Fátima Dourado, presidente da Casa da Esperança¹.

Dentre os saberes e as práticas educacionais assimilados e desenvolvidos nas atividades educacionais da Casa da Esperança, estão o Currículo Funcional Natural criado por Judith LeBlanc, o Psicodrama idealizado por Jacob Levy Moreno e desde o início de 2005, operando em fase experimental no currículo da instituição, o Circuito Neuro-Sensorial e as Atividades de Apoio às Oficinas (A.P.O). Desde o segundo semestre de 2006, acena-se com a possibilidade da instituição absorver o método SCERTS² como a mais nova metodologia educacional e terapêutica a ser exercida na Casa da Esperança.

A Casa da Esperança, desde 2004, foi credenciada pelo SUS, como unidade de alta complexidade. A atual sede própria saiu do papel em 2003, no qual figurava como projeto “A Ilha da Esperança” e teve como apoio o BNDES e a Prefeitura Municipal de Fortaleza e ocupa uma área de 10.000m²³.

Dados ainda não atualizados pela própria instituição revelam que dos 240 alunos autistas atendidos, 82,91% têm renda familiar inferior a 5 salários mínimos e mais de 50% são filhos de pais que concluíram, no máximo, o ensino

¹ Nesse sentido ver DOURADO (1996). Para ver outras experiências ligadas à questão, consultar MANNONI (1978, 1990, 1995), e Revista Estilos da Clínica, n.7, Dossiê : Leituras do Autismo, São Paulo, 1999.

² Significa “Social Communication Emotional Regulation Transacional Surround”.

³ O projeto arquitetônico da nova sede foi o resultado final de uma monografia do curso de Arquitetura na Universidade Federal do Ceará. O título do trabalho é : Nova Sede da Casa da Esperança de autoria de José Maria Ferreira Pontes Neto e foi defendida em 21 de Agosto de 1998.

fundamental. Reconhecida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) a casa atende hoje ao maior contingente de autistas do País⁴.

É importante que se perceba como o autismo, os alunos e a instituição vão se construindo discursivamente e produzindo uma “identidade” que vai se valendo de representações coletivas na questão. Por exemplo, a categorização dos alunos a partir do recurso aos manuais diagnósticos internacionais. Durante essa operação classificatória já se adentrou, implícita e explicitamente, no mundo da Doença Mental.

Mais uma questão que não deve passar despercebida. A identificação dos alunos é sempre feita em relação à presença ou ausência do autismo. O autismo, por sua vez, encontra-se diluído no conceito de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Mas de onde provém essas definições?

Em suma, parece-nos que as classificações e categorizações são embasadas em critérios altamente discutíveis e abstratos que vão se materializando em pessoas de carne e osso.

Mais do que isso. Não há como os diagnósticos saírem dessa armadilha. Um bom exemplo, para percebermos como, a todo momento, a Representação tenta, mas não consegue capturar a Diferença. Daí o fenômeno mais visível, as mutações conceituais em assuntos como o autismo.

Aqui também já vemos a utilização da estatística. Um mecanismo que apresenta-se como neutro e indispensável na prestação de uma informação objetiva e sistemática do assunto. Retornaremos a esse assunto no próximo capítulo. Então vejamos.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças Mentais CID-10, sobre os Transtornos Mentais e de Comportamento da Organização Mundial de Saúde, 78,05% dos pacientes da Casa apresentam Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sendo que destes, 88,49% são classificados como autistas, apenas 2,18% apresentam Síndrome de Rett ou de Asperger e os restantes 9,33% apresentam outros transtornos. Os demais 21,95% dos clientes da Casa apresentam Retardo Mental sem autismo. Destes, 85,37% tem retardo considerado leve ou moderado e 14,63% grave ou profundo (Relatório da Casa da Esperança, 2004).

Esse nível de abstração também pode ser encontrado na concepção organizacional da Casa. Senão vejamos como se comporta a arquitetura da instituição

⁴ Diante da informação de que haveriam cerca de 500 autistas no município de Fortaleza sem a devida cobertura social do poder público, pedi ao Serviço Social da Instituição a confirmação desse dados, mas até o momento do fechamento dessa dissertação não recebi tal confirmação.

com a qual trabalhamos. A “modelagem”⁵ organizacional da Casa da Esperança é composta de núcleos. Um núcleo de atendimento Educacional (NAE), um Núcleo de Atendimento à Família (NAF) e um Núcleo de Atendimento Clínico.

Mas subjaz, entre os núcleos, uma espécie de “quarto núcleo”, o Administrativo. Trata-se da concepção administrativa, organizacional e institucional da Casa da Esperança. É interessante notar como esse núcleo, sem paredes físicas ou fixas, abrange a Presidência, a Vice-presidência e as diretorias Administrativa, Financeira, Técnica, Clínica e de Assistência Social, além das assessorias de Comunicação e Jurídica que servem para dar suporte às decisões estratégicas da Casa da Esperança.

Para efeito desse trabalho, nos bastará essa alusão. Mas que se atente para o fato de que a Casa da Esperança prima pela sua inserção institucional e que essa inserção institucional possui premissas também oriundas de conceitos administrativos e do marketing empresarial.

É à junção desses fatores que permite a formatação da imagem organizacional que a instituição possui de si mesma, uma empresa do terceiro setor que prega a inclusão social de pessoas deficientes.

Vejamos agora como atuam esses núcleos. O núcleo educacional é responsável pela escolarização que se destina a desenvolver habilidades acadêmicas no âmbito das disciplinas formais bem como na abordagem de temas transversais tais como cidadania, sexualidade, sociabilidade, moral e ética.

Existem também as chamadas vivências terapêuticas, que se responsabiliza pelo desenvolvimento de habilidades básicas de auto-cuidado, auto-controle e redução de problemas de auto e heteroagressão. Nesse veremos que esses “problemas” se relacionam com a maneira pela qual os sujeitos pesquisados se vêm em relação aos demais alunos da Casa da Esperança.

Há também uma abordagem artística materializada na sala de musicalização (principalmente teclado e percussão), pela Educação Profissional que prepararia para a inclusão no mundo do trabalho dentro e fora da instituição e pelo projeto Trabalho Certo numa parceria com o PLANTEQ⁶ complementando essa ação de educação

⁵ É interessante ver a ressonância de conceitos. No relatório da Instituição usa-se precisamente o termo modelagem organizacional. O termo remete ao comportamentalismo, linha conceitual seguida na Casa da Esperança.

⁶ O PLANTEQ é uma versão estadual do Plano Nacional de Qualificação e é gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego do governo brasileiro. Tem como objetivo principal profissionalizar grupos sociais historicamente excluídos tais como as pessoas com necessidades especiais setor em que se

profissional. As oficinas de lancheria, serigrafia, arte em tela, artesanato e informática situam-se nesses dois últimos eixos, e é neles que se localizam os estagiários.

O Núcleo da Família é responsável pelas entrevistas sociais, pelos acompanhamentos familiares, pelos atendimentos psicológicos, pelos grupos de estudos sócio-educativos e pela coordenação de palestras, campanhas e oficinas que buscam envolver a comunidade em geral pais, familiares e acompanhantes dos “clientes” da Casa da Esperança.

Finalmente, o Núcleo Clínico que é o responsável pelo serviço de Acompanhamento de pacientes com Autismo que está diretamente ligado ao sistema de autorização de Procedimentos Ambulatoriais de Alta Complexidade (APAC). Foi através desse núcleo que a Casa, desde 2004, passou a ser cadastrada pelo Sistema Único de Saúde onde é categorizada como unidade de alta complexidade e, presta-se atenção, Entidade de Referência em Atenção Integral à Saúde de Pessoas com Autismo.

Feitas essas considerações mais gerais afunilemos mais a questão. Percebendo mais detidamente o aspecto educacional da Casa, podemos dizer que, até o final de 2004, a estrutura curricular da Casa da Esperança era seguinte: Educação Infantil I e II, Escolarização I, II, III e IV buscando a inclusividade. Senão pelo acesso direto à escola, pela preparação dos Jovens e Adultos para os testes do CEJA (Centro de Educação dos Jovens e Adultos). Desde o início de 2005, a estrutura mudou, pretendendo assumir um viés mais flexível e aberto às contingências oriundas do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, a estrutura é a seguinte: a educação infantil não mais existe, sendo substituída pelo circuito neuro-sensorial, que se subdivide em salas de estimulação sensorial e precoce, e salas de estimulação cognitiva I e II.

Foram mantidas as salas de escolarização I, II e III. A escolarização IV transformou-se em A.P.O. (Atividades de Apoio às Oficinas) dentro da qual, desde 2006, começou a se estruturar o EJA (Educação de Jovens e Adultos). O que se conhece atualmente por APO é, na verdade, uma junção entre a antiga escolarização III e IV, enquanto que os objetivos da antiga escolarização II desdobraram-se nas atuais escolarizações II e III.

encontram os deficientes, negros, afrodescendentes, descendentes de índios, trabalhadores rurais e em processo de assentamento que estejam sujeitos a sazonalidades por motivos legais climatológicos ou econômicos, egressos do sistema penal, pessoas que trabalham por conta própria ou em regime associativo e trabalhadores em empresas afetadas por processos de modernização e reestruturação produtiva.

O Circuito opera fundamentalmente com as atividades da Vida Diária e da Vida Prática. As da Vida Diária referem-se às atividades de higiene básica, vestuário e alimentação. Há também as Atividades da Vida Prática que seriam todas as demais atividades que não aquelas voltadas à alimentação, higiene pessoal e vestuário.

Essas atividades visam à independência nos processos sócio-afetivos, comunicacionais, cognitivos, psicomotores, senso-perceptuais e de autocuidados. Esses processos fazem parte de uma inovação curricular chamada Circuito Neuro-Sensorial e está em fase experimental.

O Circuito serve para os alunos novatos situados entre 2 a 7 anos. Caso a instituição receba novos alunos adolescentes e adultos, eles têm que desenvolver essas habilidades nas Atividades de Apoio às Oficinas (A.P.O) que são subdivididas em 5 níveis ou são direcionados para as salas de vivência, dependendo do seu nível de comprometimento. O trabalho é feito, incipientemente, de forma interdisciplinar e conta com equipes nas áreas de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social e Pedagogia além das oficinas de Música, Artesanato, Informática e Serigrafia. Pelos dados da instituição, a Casa da Esperança conta com cerca de 125 profissionais perfazendo uma contabilidade anual de R\$ 140 mil/ano para o pagamento dos mesmos.

Os estágios são atividades pedagógicas realizadas por autistas e não-autistas na Casa da Esperança⁷. Tais atividades são atividades supervisionadas pelos professores e agentes terapêuticos. Na proposta inicial, os estágios ocorreriam num período e as aulas noutra. Alguns estágios são remunerados, outros não⁸.

Houve, nesse ínterim, uma mudança de paradigma: os alunos passaram a ser reunidos em torno do seu nível de desenvolvimento e não mais em torno da faixa etária. Uma pausa. É importante assinalar que existem outras instituições (além das escolas públicas ou privadas da rede municipal e estadual que recebem autistas) que tratam com o autismo em Fortaleza são elas a Fundação Diferente, o Abrigo Desembargador Olívio

⁷ Existe um funcionário com Asperger no setor administrativo. Mas, para fins dessa pesquisa, os alunos pesquisados são monitores das oficinas protegidas. Eles estão em contato mais diário e freqüente com os outros alunos e realizam atividades mais relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem

⁸ Vladimir, professor da oficina de serigrafia me informou que os estágios não se constituem formalmente em vínculo empregatício, visto que os estagiários não possuem carteira assinada. A Casa da Esperança montou um programa interno no qual remunera os estagiários com uma bolsa no valor de 100 reais. Disse ainda que as oficinas de Serigrafia, Arte em tela e Artesanato repassam um percentual do que arrecadam com a venda de camisas, quadros e artesanatos em geral para os alunos que trabalharam na consecução desses produtos.

Câmara, a escola Canarinho e o Perspectiva TEACCH. Mas, devido as limitações do nosso trabalho, enfatizaremos a Casa da Esperança.

Voltemos. Na Instituição, o principal critério diferenciador de um aluno para o outro se dá pela análise do nível de comprometimento de cada um. O contexto sócio-econômico nesse caso, não determina, embora influencie, nas formas com a qual cada tipo de comprometimento é tratado.

Em 2004, durante o primeiro ano de pesquisa, descobrimos que o convênio da Casa da Esperança havia mudado. Ele migrou da Secretaria da Educação para a Secretaria de Saúde do Estado do Ceará.

É difícil avaliarmos sumariamente os impactos dessa mudança na consecução da inserção social e autonomia dos autistas. Contudo, percebemos que essa mudança de convênio em termos de política públicas voltados ao autismo, revelou um significado. Trata-se de um *movimento pendular* que moveu-se do plano educacional que visaria, em tese, à autonomia e a inclusão dos autistas e recaiu num paradigma mais alinhado ao segmento da Saúde Mental voltando-se a um cunho de natureza mais terapêutica. Ou seja, apesar da mudança de convênios a Casa manteve os seus princípios inalterados mantendo um perfil predominantemente clínico-médico frente ao autismo valendo-se de propostas educacionais para legitimar sua abordagem terapêutica.

Apesar de enfocarmos os estagiários, fizemos outros percursos ao longo da pesquisa com o objetivo de ver a questão de uma forma mais aberta, relacional e múltipla. Nesse sentido, ao longo da pesquisa visitamos os 15 autistas situados numa faixa etária que gravita entre os 9 e os 34 anos de idade⁹ e que frequentam ou já frequentaram alguma escola da rede pública ou privada da rede municipal ou estadual e que são ou foram alunos ou da Casa da Esperança.

Aí vê-se que, compondo o tema geral da inclusão na Instituição, se vivencia uma multiplicidade de posturas. Alguns estudam em outras escolas e estudam e estagiam na Casa da Esperança. Outros já concluíram o segundo grau e alguns já trabalharam com familiares, o que não necessariamente os coloca como estagiários na Instituição. Há alunos ainda que, além de não frequentarem outras escolas, não demonstram interesse em fazê-lo e estagiam, nesse momento, na Casa da Esperança.

⁹ A Casa da Esperança afirmou ter alterado seu critério para analisar o aprendizado dos seus alunos. O paradigma que era anteriormente focado na faixa etária atualmente gira em torno do nível de desenvolvimento. Essa mudança possui reverberações em toda a discussão apresentada ao longo do texto.

Tudo isso ocorre em meio a uma série de posições diferenciadas na Instituição e nas escolas visitadas acerca da Inclusão. Essa multiplicidade é corriqueiramente atrelada à uma perspectiva geral. É a idéia de que “quanto mais cedo a inclusão ocorrer, melhor será para o desenvolvimento dos autistas”.

Contudo, nem o critério da inclusão nem o do desenvolvimento tampouco qualquer das visões e posturas supracitadas seguem uma única direção acumulativa. Basta perceber, por exemplo, que habitando *somente* o conceito de desenvolvimento dos autistas já percebemos uma multidão de elementos. Quer dizer, esse conceito é visitado por inúmeros caminhos que atualizam-se nos processos de ensino-aprendizagem podendo seguir trilhas retroativas e descontínuas. É o que verifica-se quando esquecemos coisas aprendidas ou quando “pulam-se” etapas de ensino-aprendizagem. Exposto isso, imagine-se o que não habita dentro de cada uma das demais posturas e “variáveis” envolvidas.

Indagada sobre um aspecto de tudo isso: o motivo que levam alguns dos estagiários da Casa da Esperança a não procurar escolas inclusivas, Socorro, da coordenação pedagógica da Casa da Esperança, generalizou a questão afirmando que “o que eles querem é ganhar dinheiro. Por que as mães são carentes e precisam de dinheiro”.

A Casa da Esperança acredita na institucionalização dessa e de outras demandas sociais que permeiam seu cotidiano. É o que podemos constatar nesse comunicado interno sobre o recesso para as férias coletivas, no dia 21 de Julho de 2006. Nele se atenta para as reuniões de planejamento semestral que serão realizadas no retorno às atividades da Instituição.

A presença a estas reuniões é imprescindível, pois se constituirão em momentos de reflexão sobre a nossa missão e análise das ações *empreendidas* e a empreender para a consecução de nossa visão institucional. Atenciosamente, Adriano Pordeus - coordenação técnica da Casa da Esperança. [Grifos meus]

Reforçamos a nossa crença nessa visão institucional quando lemos, num relatório de atividades de 2004, a visão institucional da Casa da Esperança. A visão é “Tomar-se um centro nacional de excelência em atendimento, educação, saúde e pesquisa do autismo e outros transtornos do Desenvolvimento”¹⁰

¹⁰ Ainda não foi publicado pela instituição o balanço de 2005.

Tendo essas informações preliminares como pano de fundo, é possível perceber os motivos que levam Socorro a relatar com propriedade e segurança sobre as crenças e desejos dos alunos remetendo à situação financeira das suas mães.

Ou seja, parece haver uma questão de fundo no que vimos tratando até o momento. Claro que não se trata apenas de saber se a Casa é ou não uma Instituição. O problema é que as práticas institucionalizantes da Casa da Esperança produzem a subjetividade de uma pessoa na mesma medida em que alicerçam a própria imagem que a instituição tem de si. Essa subjetividade cotidianamente produzida é a de um aluno especial que precisa ser incluído socialmente através de uma atividade produtiva e remunerada, e a de profissionais aptos a terem sucesso nesse empreendimento. Na mesma medida, a Casa da Esperança precisa recorrer constantemente a novas formas de financiamento para a “consecução de sua visão institucional” e tornar-se um “centro de referência nacional”.

Mas o que atravessa essas práticas institucionalizantes e o “espaço físico e midiático” da Casa possui conexões com o poder de normalização. É esse poder que possibilita, por exemplo, que se emitam as opiniões que ouviremos a seguir.

Algumas visões internas do funcionamento da Casa da Esperança

Nossa intenção inicial nesse tópico foi bem colocada e sintetizada por COSTA (1998).

O que precisa ser inquirido, em nossa opinião, são as implicações institucionais e desejantes desses profissionais, as estratégias que põe para funcionar, muitas vezes contingenciais, os efeitos de suas práticas e saberes no contexto em que atuam, as conexões que estabelecem num regime transdisciplinar de práticas e saberes, as maneiras singulares que encontram para a gestão de seu cotidiano, as formas pelas quais exercitam e lidam com o poder etc. Sair do visível e procurar o invisível, sair do atual para vislumbrar processos que dão expressão num tempo próprio, a virtualidades apenas esboçadas, insinuadas, no contexto das práticas e saberes, forças e poderes do devir social; sair das linhas bem demarcadas, objetivas, naturalizadas e buscar descrever/analisar novas cartografias que esses profissionais desenham com sua ação. Movimentar os enquadres rígidos de análise, as categorias estereotipadas, assim como as polarizações maniqueístas. Em suma, desconstruir práticas e saberes instituídos, naturalizados e, às vezes, cristalizados, e também vislumbrar novas possíveis combinações de vetores, aptas a captarem a emergência do novo no exercício do trabalho social. (COSTA, 1998 : 32)

Quer dizer, pretendíamos delinear algumas práticas que ocorrem na Casa da Esperança mas apontassem para além da sua visão e missão institucional. Continuando

com o autor, nossa perspectiva metodológica coadunava-se com a do interacionismo simbólico.

Os interacionistas- simbólicos, seguindo uma trilha legada pela Escola de Chicago, mediante o estudo dos fenômenos de desvio e divergência, bem como do exame de comunidades, organizações e instituições totais, acabaram promovendo a um primeiro plano a dimensão microssocial das ações sociais no âmbito da investigação sociológica. Esse movimento por eles operado trouxe uma nova visão da cultura, passando esta a ser vista como uma entidade não acabada, mas sim em permanente mudança, plural, e continuamente negociada por atores sociais diferentemente e desigualmente implicados no processo social. Como decorrência de seu novo enfoque, emerge uma singularização de suas propostas metodológicas de pesquisa e das técnicas de que se utilizavam- atitude de estranhamento e observação participante. A conduta do pesquisador é pautada por uma inserção direta em redes de interação específicas (comunitárias, organizações) e pela atenção às relações estabelecidas por sujeitos com uma densidade existencial concreta” (Ibidem, 1998:82)

Ocorre que, muito embora tenhamos partindo de indagações parecidas, nosso campo de pesquisa propiciou caminhos diversos. Percebemos que o alto nível de institucionalização presente nos relatos que fazíamos em momentos formais e informais, insinuava-nos, paradoxalmente, que o extremante visível também poderia revelar esboços e sinuosidades nessas práticas.

Era como se as crenças nas narrativas ingênuas e literais dos autistas fossem incorporadas pelos profissionais da Casa da Esperança. Então, estranhamente, o que se precisava fazer era “apenas” escutar e enxergar atentamente o que estava se passando. Nosso “diferencial” se dava na forma como conectávamos tais relatos, tanto ao que vivenciávamos quanto ao horizonte teórico que dispúnhamos. Ou seja, o excesso de visibilidade também poderia levar a enxergar o invisível e seus contornos.

A partir dessas considerações vamos “fotografar” alguns posicionamentos colhidos nas entrevistas que fizemos ao longo da pesquisa. Para corroborar as entrevistas colocamos integralmente alguns planos de sala existentes no circuito neurosensorial na tentativa de aproximar ao máximo a visão do que vimos tratando. Vamos examinar o que se passa na instituição. Percebe-se logo que a Casa da Esperança não é uma escola no sentido comum do termo. Socorro, nos delimita os campos interno e externo de atuação da instituição. No âmbito interno, ela nos diz que a Casa da Esperança é:

Uma clínica com uma pequena escolinha dentro dela

Essa afirmação adquire novos contornos quando se indaga acerca da situação da Casa da Esperança dentro do sistema escolar de ensino.

Nós não fazemos parte de sistema escolar nenhum, não. Aqui é uma instituição que trabalha com meninos autistas e dá apoio pedagógico.

A visão clínica da Casa se acentua quando ouvimos outro depoimento. Desta vez, Fernanda, ex-coordenadora do Circuito Neurosensorial relata como essa “invenção relativamente recente” funciona na Casa. O circuito serve como ponte entre as salas que estimulam as crianças sensorialmente para lhes conferir um acesso posterior às salas de escolarização.

O circuito ele se caracteriza muito mais como uma clínica do que como uma escola (...) a ligação está na equipe interdisciplinar, porque a gente concebe que o pedagogo faça parte, sim, de uma equipe de saúde, porque o pedagogo pode trabalhar a ênfase nas atividades cognitivas. É claro que o psicólogo e o terapeuta ocupacional podem fazer isso, entretanto, o pedagogo tem a sua peculiaridade de como trabalhar, de que ferramentas utilizar pra estimular os meninos

Parece haver um duplo movimento nessa fala. Por um lado, a assertiva de que a Casa seria muito mais uma clínica do que uma escola. Por outro, uma subordinação de questões voltadas à Educação pela Saúde no plano interno e organizacional da Casa. Ao lado dessa questão, sentimos a presença de uma hierarquia administrativa na instituição que possui reverberações no campo educacional. Durante uma conversa sobre as reformulações pedagógicas da Casa, Socorro, da coordenação pedagógica me respondeu laconicamente.

Não sei onde está (a nova proposta pedagógica) porque o Alexandre está fazendo.

O Alexandre a que ela se refere chama-se Alexandre Costa, diretor-técnico da Instituição e um de seus psicólogos. Essa sensação de hierarquia nas relações de poder é reforçada pela predominância de certos saberes em detrimento de outros. No caso, um diretor da instituição teria tomado para si a responsabilidade de elaborar a proposta educacional. Em tese, tal responsabilidade seria de um profissional mais diretamente ligado a área educacional. Com estas brevíssimas preliminares, gostaríamos de sinalizar que as relações da educação com a saúde permite justamente que a Instituição seja vista sob vários aspectos.

Breve mapeamento do Circuito Neurosensorial e da Escolarização

Nossa idéia nesse tópico é sinalizar como algumas questões que se desdobram, transitam e são retomadas em tempos e espaços distintos na Casa. Questões que se retroalimentam cotidianamente estabelecendo entre si relações e conexões. Notaremos ainda que os fios dessa “rede” são repletos de prolongamentos e sinuosidades variadas.

Algo ocorrido num determinado tempo e espaço específico da Instituição pode ser a retomada de questões atravessadas por fluxos de crenças e desejos. Tratam-se de “ligações móveis e não-localizáveis” que ensejam uma impressão de mesmidade na instituição. Sedimentamos essa sensação analisando três ementas de salas de aula do circuito planos de aula do Circuito neurosensorial. O Circuito subdividiu-se em salas de Estimulação Cognitiva I e II e Estimulação Precoce ¹¹.

Alguns estagiários passaram pelas salas do circuito. Vislumbremos como essas salas funcionam, para que se perceba como se dão as várias dimensões com as quais lidamos, incluindo a percepção da função dos estagiários nessas salas.

Vejamos, num primeiro momento, quais são os objetivos de uma das salas do circuito neurosensorial, a Estimulação Cognitiva I. Nossa intenção é configurarmos os pressupostos educacionais presentes no ambiente em que o estagiário da Casa da Esperança adentra.

Objetivo geral: estimular os alunos a favorecer seu desenvolvimento global e fazer com que eles percebam que o todo é formado por partes e que essas partes reunidas formam novamente o todo. Objetivo específico: proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem enfatizando a ludicidade e estimular os processos sócio-afetivos, comunicacionais, cognitivos, psicomotores, senso-perceptuais e de autocuidados. Objetivos da sala de cognição: objetivo 1- o aluno será estimulado a desenvolver a escrita, do pré-nome, com identificação do mesmo. Noções de números, cores e formas geométricas. procedimento: através de fichas do nome, pontilhado, colagem, pintura, músicas que envolvem o seu nome e dos colegas, atividades direcionadas, jogos de encaixe, E.V.A com formas e cores, revistas. Objetivo 2 - concentração nas atividades. Procedimento: observar objetos que o aluno demonstre interesse. Objetivo 3 - iniciar uma alimentação a base de frutas.

¹¹ No Circuito ocorrem as Atividades de Vida Diária (aquelas voltadas a alimentação, higiene pessoal e vestuário) e as atividades da Vida Prática (todas as demais atividades que não as da Vida Diária) . Essas atividades visam a independência nos processos sócio-afetivos, comunicacionais, cognitivos, psicomotores, senso-perceptuais e de autocuidados. O circuito serve pra os alunos novatos situados entre 2 a 7 anos. Caso a instituição receba alunos adolescentes e adultos, eles têm que desenvolver essas técnicas nas Atividades de Apoio às Oficinas (A.P.O) ou são direcionados para as salas de vivência, dependendo do seu nível de comprometimento. O trabalho é feito, incipientemente, de forma interdisciplinar e conta com equipes nas áreas de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social e Pedagogia além das oficinas de Música, Artesanato, Informática e Serigrafia.

Procedimento: escolher dois dias da semana (quarta e sexta) para banho educativo. Objetivo 4 - desenvolver hábitos da vida diária. Procedimento: realizar passeios.

Como se pode perceber, a sala da Estimulação Cognitiva I possui um alto e detalhado nível de objetividade expresso através dos seus objetivos gerais e específicos. Esse nível de objetividade só é possível graças a uma contínua e ininterrupta alimentação de dados e informações. Mas tal alimentação só materializa-se devido a um acompanhamento pormenorizado e molecularizado de todas as atividades que visem atender ao cumprimento dos objetivos da sala em questão. Ou seja, há todo um “processo circular” de emissão e recepção acerca dos alunos e da sala de aula em que se encontram propiciando a produção de um ambiente altamente organizado. Essa produção visa, sobretudo, se antecipar à *suposta* imprevisibilidade dos alunos realizando atividades num ambiente *estruturado* em que eles apreendem uma rotina “normal” e a formar o *hábito de serem previsíveis*.

Atividade: chegada. Descrição: guardar a mochila, tirar a frauda, beber água, ir ao banheiro, lavar as mãos, Objetivos: trabalhar o reconhecimento dos pertences, cuidados próprios, estimular as AVDs. Atividade: rodinha, música, massagens. Descrição: músicas infantis, brincadeiras. Objetivos: estimular interação social, estimular a percepção auditiva. Atividade: atividade pedagógica, passeios. Descrição: pintura a seco, pintura com giz de cera em espaço delimitado, massa de modelar, colagem com E.V.A ou com bolinhas de crepom. Objetivos: trabalhar a coordenação motora, desenvolver a percepção manual e ter noções de cores e formas. Atividade: lanche. Descrição: lavar as mãos, lanchar, escovar os dentes. Objetivos: AVDS E AVPS. Atividade: recreio e jogos recreativos. Descrição: encaixe, piscina, (livre) passeio, piscina de bolinhas e cama elástica. Sem objetivo Atividade: banho educativo. Descrição: tomar banho, trocar a roupa, cuidados próprios. Objetivos: AVDs e reconhecimento. Autoria: Professora Glória.

O acompanhamento ostensivo e intensivo promovido na Casa, vai constituindo subjetividades com hábitos estruturados e socialmente aceitáveis. É que a questão da formação dos hábitos de higiene e das “boas” maneiras surge colada às atividades motoras e vai constituindo o caráter funcional do processo ensino-aprendizagem desse aluno. Esse viés funcional remeteria a questão da autonomia da vida dos autistas. Essa questão é tão arraigada que vamos reencontrá-la noutras atividades e setores da Casa da Esperança. Por exemplo, junto aos critérios que serão utilizados para saber se um aluno é apto ou não a ser um estagiário nas oficinas.

A questão vai mais além. As abordagens comportamentalistas pensam em termos de elos causais e gerais. O problema nem sempre é perceber como se dá

formação do hábito, mas a percepção de que há uma forma *habitual* de ver essa formação do hábito.

Num segundo momento desse mapeamento, lemos um ofício interno afixado na porta da sala de estimulação cognitiva II. Ele intitula-se “Objetivos da Sala do Circuito II”. Aqui percebemos outra coisa, a sala é adaptada às necessidades especiais que foram generalizadas através de uma série de registros anteriores tais como diagnósticos sociais, psicológicos e pediátricos. Houve então a construção analítica do perfil de um aluno. O curioso é que há toda uma estratégia em andamento para observar as características do que se pressupõe que fosse um aluno adequado a essa sala e não o que cada aluno entendido em sua singularidade é.

Perfil das crianças: crianças de 4 a 9 anos, com hiperatividade, não verbais e crises ocasionais (auto/heteroagressão), sem controle esfinteriano, ou seja, de baixo funcionamento, com atraso do desenvolvimento bastante significativo. Objetivo geral: estimular e desenvolver os aspectos neurosensoriomotores de acordo com o nível de desenvolvimento e habilidade de cada criança. Objetivos específicos: estimular e desenvolver hábitos de higiene e boas maneiras necessárias na vida diária; estimular e desenvolver as percepções (tátil, visual: cores, formas, tamanhos, auditiva, olfativa, gustativa); promover a interação social (pessoa, objetos e ambientes); estimular a noção de esquema corporal; estimular atenção e concentração; estimular coordenação de movimentos amplos e finos.

Em seguida, vemos que os procedimentos para lidar com esses alunos já são dados de antemão. Atente-se ainda ao fato de que nos procedimentos anterior abre-se uma brecha para o que na passagem a seguir denominar-se-á “integração sensorial”. Essa percepção ressurgirá na apresentação do método SCERTS¹². Nessa abordagem se afirma que atenção da criança autista se dá de forma conjunta e não nos detalhes. O porém nisso tudo é que essa conclusão foi tirada após experiências cotidianas. Aqui parece vermos uma ligação descontínua com esse resultado, quer dizer a criança, através dos estímulos neurosensoriomotores é *ensinada a ver em conjunto*.

Os atendimentos serão realizados através de jogos, brincadeiras, encaixes variados, manipulação de texturas variadas, movimentos corporais na bola. Dando prioridades a abordagem da integração sensorial, onde irá estimular e/ou desenvolver a capacidade de perceber, aprender e organizar sensações recebidas do corpo e do meio para executar atividades voluntárias e significativas. Coordenadora da sala: Zeila Costa.

¹² Trata-se de uma nova proposta “educacional” em processo de implementação na Casa da Esperança e que tem uma grande influência da área da Terapia Ocupacional.

A sala da estimulação cognitiva II, representa o “topo” da pirâmide organizacional no Circuito Neurosensorial. Elas preparam o caminho para as salas de escolarização. São salas de trânsito no processo de aprendizagem. Pretendem reforçar aspectos neurosensoriomotores do aluno para que ele possa atender às exigências cognitivas presentes em atividades educacionais da escolarização tais como o desenvolvimento da leitura e escrita .

Antes das salas de estimulação cognitiva existem as salas de estimulação precoce. Estas cumprem a mesma função de transição das salas cognitivas em relação à escolarização. A diferença é que eles reforçam um momento anterior, isto é, dirigem-se aos aspectos neurosensoriomotores no intuito que o aluno consolide aprendizados ligados ao universo motor tais como andar, mastigar, beber, segurar pequenos objetos como um lápis etc.

Nesse terceiro momento, vejamos a rotina de atendimento terapêutico ocupacional numa sala de “estimulação precoce”. Nele, podemos perceber que as atividades estão mergulhadas no campo teórico da motricidade¹³, em especial da Terapia Ocupacional.

Como dissemos anteriormente, veremos posteriormente que tudo isso se mescla em forma de desdobramentos na nova proposta que se pretende implementar na Casa. Essas salas são freqüentadas por estagiários que se realizam atividades de limpeza.

Nesse contexto, inferimos que os estagiários, na verdade, se encontravam num fluxo de saberes e práticas eminentemente motoras. Como vimos aqui, toda a rotina do circuito neurosensorial circunscreve-se às atividades neurosensoriomotoras que atuam em caráter complementar frente às estimulações cognitivas. É possível então perceber que o papel educacional dos estagiários se encontrassem diluídos nessas atividades, atrelando-os a atividades mecânicas e repetitivas por conta dessa predominância do saber terapêutico ocupacional. Vejamos essa rotina que encontramos afixada na porta da sala:

7:30-8:00 acolhimento- troca de roupa, guarda o material escolar, bebe água, vai ao banheiro. 8:00-9:30- Intervenção precoce- tem como objetivo estimular áreas motoras, cognitiva, sensório-perceptiva, comunicação, adaptativo-social

¹³ Até o momento foi desenvolvido um trabalho de caráter monográfico acerca dos procedimentos na área motora das atividades desenvolvidas na Casa da Esperança. Intitula-se “ Assistência Fisioterapêutica em Autistas de uma Instituição de Referência no Município de Fortaleza” de autoria de Farah Martins de Paiva Sales. Trata-se de um trabalho de conclusão no curso de Fisioterapia na Universidade de Fortaleza defendido em 2004.

e AVDS. Atividades a serem desenvolvidas: massagem: estimular integração sensorial; atividades psicomotoras: a estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais integrados com sua emoção e expressados por esses movimentos¹⁴. Atividades lúdicas: as crianças são estimuladas a terem um desenvolvimento físico, emocional e intelectual saudáveis, além de estimular curiosidades, iniciativa e autoconfiança. Atividade de música- além do poderoso meio de integração social, é excelente instrumento para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, do autoconhecimento, visto que proporciona a interação entre os aspectos estéticos e cognitivos, como também a promoção da comunicação social. Treino de AVDs - proporciona à criança vivenciar tarefas de caráter ocupacional que realizamos todos os dias, como cuidados pessoais, locomoção, alimentação, utilidades, entre outros. 9:30-10:00-Treino de AVDS (lanche, alimentação, higiene da boca). Atividades recreacionais (piscina de bola,cama elástica), Atividade socioterápica (passeio pela casa). 10:00-11:30- treino de AVDS (higienização e vestuário). Observação: será programado um passeio, uma vez ao mês, extra Casa da Esperança; o banho de piscina será toda quinta-feira no primeiro horário. Ulanova Xavier –Terapeuta Ocupacional.

Depois desse circuito neurosensorial podemos adentrar num exemplo oriundo da Escolarização através de uma avaliação semestral feito em 2002.2. Trata-se do acompanhamento da escolarização de um aluno que não mais frequenta a instituição. Atualmente, esse aluno encontra-se incluído numa escolinha particular da rede regular de ensino.

Nessa avaliação, há muito mais uma fixação da crença do professor, isto é, nos relatórios que veremos a seguir, depara-se muito mais com uma confirmação ou não das *expectativas* criadas pelo próprio professor frente ao aluno¹⁵. Vê-se muito mais uma aferição do que o *professor* considera que o *aluno* aprendeu. Não há, em momento algum desses relatórios, uma discussão acerca dos inúmeros caminhos que teriam tornado essa aprendizagem possível.

Ou seja, se fixa uma crença em vez de se problematizar a aprendizagem e a aquisição de comportamento. Ao proceder assim, não se está apenas auferindo

¹⁴ A poesia do adolescente indiano Tito Mukhopadhyay é o que encontramos de mais próximo frente ao significado dos movimentos dos autistas. O detalhe é que Tito, além de ser um adolescente autista, consegue se expressar através de suas poesias. Eis a poesia: Quando a gente tenta pensar azul/e acaba pensando preto/pode ter certeza que vai se decepcionar/isso acontece comigo vez após outra/ e eu me sinto indefeso/se não, por que ficaria fazendo voltas com o corpo?/ fazer voltas com o corpo/ traz uma certa harmonia aos meus pensamentos/de modo que eu possa centrifugar todos os pensamentos negros/percebo que quanto mais rápido dou voltas/mais rápido expulso o negro/quando tenho a certeza de que até a menor manchinha de preto/foi embora de mim/ então faço voltas para o outro lado/ e puxo os pensamentos azuis para dentro de mim/ depende de quanto azul eu quero/se quero mais azul, preciso virar mais rápido/ se não, não precisa ser tão rápido/ é como ser um ventilador/ o problema é que quando paro de girar/ meu corpo se despedaça/ e é muito difícil juntá-lo de novo (MUKHOPADYAY, 2004). Para nós essa poesia reforça a hipótese de que o “nosso” tempo cíclico mensurado matematicamente pelo “relógio” convive com outros tempos e ritmos que não se reduzem a um padrão social.

¹⁵ Lembrando-nos a discussão de David Hume sobre a causalidade e a conexão necessária. Isto é, o costume de associar e a relacionar certos fatos a outros não significa que eles sejam associáveis e relacionáveis.

resultados. Muito mais delicado do que isso. É que nessa operação que as inúmeras *linhas* que povoam aquilo que chamamos de “caminhos” (basta encontrar os caminhos para que o aluno aprenda) e que estão latentes no processo ensino-aprendizagem vão se enriquecendo e se institucionalizando.

Vão se *elegendo* certos “caminhos” em *detrimento* de outros. Quer dizer, há uma representação social dos resultados educacionais. E essa representação está presente *decisivamente* na leitura dos momentos mais sutis desse “processo”.

Esse é justamente o perigo da replicação; a *institucionalização da surpresa* presente nos mistérios da aprendizagem de alguém. As coisas ficam com lugar e hora certa para acontecer. E se não acontecem, é por uma questão de *detalhe*, de alguma característica *individual* de um aluno que teria passado despercebida. Veja-se como as coisas se invertem e chegam até nós sob matizes absolutamente diferentes de tudo o que envolveu a captura desse processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, quando essas palavras nos chegam trazendo experiências marcantes sobre um caso de sucesso com autistas, por exemplo, elas já vêm completamente contaminadas de representações sociais inscritas do início ao fim do “processo”.

Como diria Virgínia Kastrup ao analisar a questão do hábito, da subjetividade e da aprendizagem a partir do enfoque deleuzeano. “Para ele (Deleuze), o hábito é a condição da ação, em vez da ação ser a condição do hábito” (KASTRUP, 2001:209). Isso porque, segundo a autora,

A fórmula “o sujeito tem hábitos” indica uma falsa precedência do sujeito em relação ao hábito. Ao contrário, é o hábito que constitui o sujeito, e é nesse sentido que ele se encontra no plano das condições, e não dos fenômenos observáveis. O caráter passivo do hábito indica também que o sujeito nada faz para ter hábitos, mas a contração faz-se independente dele e mesmo o forma (KASTRUP, 2001: 209).

Ora, ao negligenciar essas questões apontadas por Kastrup, fica mais fácil e palatável propor a *generalização de hábitos nos autistas*. Ao não se discutir o que é inobservável nessa generalização, replicam-se os *mesmos* processos “estruturados” e “previsíveis” em *outros* contextos, etc. Assim, vão se criando novos métodos comportamentais a partir de tantas experiências vivenciadas na ponta do processo.

Há então todo um movimento em curso para que se elejam certos caminhos em detrimento de uma diversidade de variantes. E enquanto ocorre a fixação da crença no aspecto visível e previsível dos autistas, quantos novos não se vão perdendo e mesmo

se apagando? Vamos ver os relatórios acerca das metas e expectativas da professora para que essa questão se esclare um pouco mais.

Área comunicação.Objetivo: ler figuras e relatar fatos na sequência correta
Observação: o aluno foi estimulado a identificar e desenvolver um diálogo lógico.O estímulo aconteceu através da contação de histórias, realização de atividades com gravuras, e trabalhos com sequência lógica. Dessa forma, ele já reconhece figuras e é capaz de relatar fatos na sequência temporal correta.
Área leitura e escrita: objetivo: ler palavras simples e utilizar a escrita de forma correta, respeitando a pontuação. Observação: no início das atividades escolares o aluno reconhecia poucas palavras e a letra era desordenada.A aprendizagem aconteceu através de atividades de correspondência palavra e figura, caligrafia, formação e leitura de palavras.O resultado está satisfatório, pois hoje lê e escreve de forma compreensível.
Área socialização. Objetivo: reduzir as dificuldades na interação social. Observação: **no** Início do ano letivo, o aluno apresentava dificuldade em relacionar-se com os colegas da escola. Com as atividades desenvolvidas em sala, Rubens já está interagindo satisfatoriamente. Na rodinha ele canta, dramatizando com fantoches e imita sons. No recreio joga bola e brinca de pega-pega. Outro aspecto importante é o comportamento apresentado durante os passeios, demonstra gostar, verbalizando para os colegas como o passeio aconteceu. **Área cognição** objetivo: estimular a concentração e a percepção visual. Observação: **o** objetivo vem sendo alcançado gradativamente, o aluno já consegue montar quebra-cabeça, recorta de forma correta, pinta obedecendo o limite, identifica diferenças e semelhanças, realiza colagem com EVA e outras atividades que estimulam concentração e percepção visual. **Área cuidados próprios.** Objetivo: perceber as situações de perigo. Observação: o aluno era disperso e não tinha noção de perigo. Hoje já verbaliza que faça corta e que o fogo queima. Durante os passeios percebe e obedece os sinais dos semáforos e faixas de pedestres.Na área de higiene pessoal realiza com independência a escovação, organização de seu material e a lavagem das mãos.**Professora Claudiana.**

É razoável dizer que o que vimos até o momento talvez formigue no interior do conceito de disciplina proposto por Michel Foucault. Vejamos como Roberto Machado decantou essa questão. Na Casa da Esperança a organização do espaço, do tempo, da vigilância e do registro contínuo acerca de seus alunos possui ressonâncias com a formação de hábitos e coma questão da previsibilidade da qual comentávamos. Na instituição, essa “disciplina” atende por vários nomes: objetivos gerais e específicos, perfis dos alunos, avaliações semestrais etc. Vejamos a passagem.

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço (...) em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo (...) em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle (..) finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimentos (MACHADO, 1988 : 195).

Já semeando o terreno para o tópico seguinte e que será analisado mais detidamente no próximo capítulo; percebe-se como o “registro contínuo de conhecimentos” apontado por Machado é justamente um dos pontos levantados por Liliana Mayo¹⁶ quando a questionamos sobre a diferença entre o Currículo Funcional Natural, o principal conceito educacional atualmente utilizado na Casa da Esperança, e as outras abordagens que versam sobre autismo:

A maior diferença é que, no CFN, a educação tem lugar em todos os ambientes. Por exemplo, no Centro Ann Sullivan, fazemos uma análise em todos os lugares que podem servir como ambientes de ensino. Creio que há 4 ingredientes diferentes: insistir em tratá-los como pessoas, em concentrar-se em suas habilidades, em segundo lugar, uma aprendizagem realmente que ocorra em todos os lugares e de uma forma e objetivos práticos, e; em terceiro lugar, uma alta participação de toda a família e em quarto lugar, que tudo se planeja, tudo se registra para estarmos seguros que a pessoa com autismo não está avançando, não é culpa dela, senão algo que estamos falhando na forma em que estamos ensinando. Quem sabe, outras teorias também têm êxito na forma de tratar uma pessoa com autismo. Sempre teremos respeito pelas outras teorias, porque também têm que dar resultados. Você fez uma boa pergunta, mas não creio que haja uma investigação muito clara que isto funciona por isto, porque uma criança pode funcionar com um método, outra, com outro método. Um grande segredo pro êxito é o trabalho em equipe entre profissionais e pais num clima de respeito.

Ou seja, além de todas as técnicas de registro parece haver um contínuo e recorrente desejo de moldar o ser humano. Basta que se encontre o melhor método para tal empreitada. A questão adquire proporções bem “maiores” e nos leva a indagar sobre a crença de Liliana Mayo numa suposta “natureza humana” que seria revelada através do sucesso obtido frente as experiências educacionais com o autismo. Ou melhor, a sua crença numa natureza humana moldável é tão explícita que *independentemente* do método utilizado, chega-se *necessariamente* a resultados.

No presente estudo, consideramos que essa espécie de investigação contínua que presenciamos desde o circuito neurosensorial até aqui produz um “aluno da Casa da Esperança” que atende a uma série de procedimentos que devem ser percebidos historicamente:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada - o homem - como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber. Das técnicas disciplinares, que são técnicas de

¹⁶ A educadora peruana Liliana Mayo é considerada a maior divulgadora do Currículo Funcional Natural após a própria Judith LeBlanc, criadora do Currículo.

individualização, nasce um tipo específico de saber: as ciências do homem (MACHADO, 1988 : 198).

Porém a força de uma questão aparentemente tão ampla reside justamente na invisibilidade que lhe confere as múltiplas práticas cotidianas que escapam a qualquer configuração meramente institucional. Elas estão a todo o instante classificando as falas, os gestos e os resultados educacionais usando como critério algum padrão exterior aos indivíduos em questão. Vejamos agora um pouco mais atentamente como isso se dá.

Ora, no cotidiano atrimam-se e divergem saberes e práticas os mais variados possíveis. E por essa razão que buscaremos geneologicamente essa rede de saber-poder. A questão é no presente estudo essa rede é atravessada pelo poder da Normalização. Isto é um poder que sente-se e exerce-se no cotidiano e que sem ser propriamente uma instância médica ou judiciária, apóia-se nos dois e os atravessa como salientou Foucault¹⁷.

3.2. Conceitos utilizados na Casa da Esperança

A Casa da Esperança segue a linha comportamentalista de Skinner¹⁸. Vejamos resumidamente qual a sua visão de ciência para que possamos acompanhar os desdobramentos conceituais na Casa da Esperança Para Skinner, o método científico se dá de uma maneira em que as generalizações capturam seguidamente as singularidades.

Além disso, a busca constante pelo caráter racional e científico na Casa da Esperança demonstra que o próprio comportamentalismo merece ser visto num contexto histórico de emergência de certos saberes e práticas técnico-científicos.¹⁹

A ciência é, certamente, mais do que um conjunto de atitudes. É busca da ordem, da uniformidade, de relações ordenadas entre os eventos da natureza.

¹⁷ Cf. FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo, Martins Fontes, 2001.

¹⁸ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Psicólogo norte-americano. Realizou trabalhos pioneiros em psicologia experimental e propôs o Behaviorismo Radical distinguindo-se dos trabalhos de J.B. Watson e I. Pavlov. Sua abordagem busca entender o comportamento em função da história natural de reforçamento. Skinner criticava a psicologia cognitiva atualmente em voga no autismo através da Teoria da Mente. O interessante é que instituições como a Casa da Esperança francamente skinnerianas, dialogam com desdobramentos das correntes criticadas por seu maior referencial teórico. Através desse mote, pode-se perceber o dinamismo que envolve problematização de referenciais conceituais.

¹⁹ Para problematizar a idéia de que cada pensamento é contemporâneo às inovações tecnológicas do seu tempo, Ver. LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, Sulina, 2002.

Começa, como todos nós começamos, por observar episódios singulares, mas rapidamente avança para a regra geral, para a lei científica (...) A ciência aponta e complementa esta experiência ao demonstra cada vez mais relações entre os acontecimentos e ao demonstrá-las cada vez mais precisamente (...) Em um estágio posterior, a ciência avança da coleção de regras ou leis para arranjos sistemáticos mais amplos. Não só propõe enunciados sobre o mundo, como enunciados a respeito de enunciados. Estabelece um “ modelo” do seu objeto, o qual ajuda a gerar novas regras, da mesma maneira que as próprias regras geram novas práticas no trato de casos singulares (...) Ao prevermos a ocorrência de um acontecimento, somos capazes de nos preparar para ele. Dispondo as condições nos moldes especificados pelas leis de um sistema, não somente prevemos, mas também o controlamos: “causamos” que um acontecimento ocorra ou assuma certas características (SKINNER 1998:14-5).

Tendo essa visão skinneriana como pano de fundo²⁰, vejamos quais os conceitos utilizados pela instituição. O primeiro conceito que tematizaremos é o que está atualmente em voga na instituição. Foi desenvolvido por Judith LeBlanc(2000)²¹ e chama-se Currículo Funcional Natural. Atende por essa denominação, visando ser Funcional por que remete às atividades que primam pela independência social e pessoal de alguém nas atividades básicas exercidas no cotidiano. Natural porque contextualiza o aprendizado a partir das próprias vivências cotidianas de cada um.

Os objetivos educacionais devem ser flexíveis para adaptá-los à habilidades dos educandos e seus procedimentos devem estar centrados mais nos pontos fortes do que nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Segundo essa proposta esses objetivos podem ser aplicados em qualquer sistema educacional e não somente a relação a alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem. Abrange todos os contextos nos quais os alunos convivem: escola, comunidade, família e trabalho. (MARTINS, 2005) Ou melhor o currículo se baseia em perguntas tais como sobre o que se deveria ensinar, quando se deveriam ensinar certas habilidades, onde deveria ter um lugar

²⁰ Para ver outros exemplos da execução desses princípios skinnerianos no estudo de crianças autistas, Ver BRANDÃO (1987) e CAMARGOS (2002).

²¹ É possível que hajam ressonâncias (não lineares do ponto de vista da filiação teórica) entre a proposta de LeBlanc e Filosofia Pragmática de William James. Temos elementos *insuficientes* para comprová-las. No entanto, uma frase do filósofo citada por Liliana Mayo num encontro internacional de autismo ocorrido Fortaleza em 2005 é, curiosamente, um dos eixos centrais do Currículo. A frase é “a necessidade do ser humano mais profunda é a necessidade de ser apreciado”. Além disso, o método de observação realizado na Casa, e proposto por LeBlanc, é similar a seguinte proposta de James: O método pragmático consiste na “atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das “categorias”, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, conseqüências, fatos.” (JAMES, 1985:21) ou ainda “o método pragmático é, primariamente, um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente (JAMES, 1985:18) Esta última frase nos lembra que um dos motivos do crescimento do comportamentalismo de base skinneriana e voltada para o autismo no Brasil, talvez seja a necessidade de pais e profissionais que lidam com autistas em *construir* certezas teóricas e práticas no autismo. Tais certezas seriam garantidas, nesse recorte de estudos *sobre* autismo, por métodos de observação controlada e replicável tão marcantes nesse “tipo” de comportamentalismo. Mas, deve-se levar em consideração que a abordagem comportamentalista não é a única existente no país.

esse ensinamento e como essa nova informação ou habilidade deveria ser ensinada (MAYO *apud* MARTINS, 2005).

Ao entrevistar LeBlanc, a questioneei sobre a diferença da sua proposta em relação às demais que versam sobre o autismo. Ela afirmou que o Currículo não era teórico, mas prático. Vejamos a resposta de LeBlanc.

Na verdade não é muito teórico, é uma coisa mais prática. Na primeira vez em que visitei o Centro CASP no Peru, notei que as pessoas estavam fazendo as coisas de uma forma muito mecânica como é dito na literatura. Eles estavam fazendo as coisas de uma forma correta, mas muito mecânica. Então levei uma câmera de vídeo e comecei a gravar tudo o que eu vi no centro. Daí me juntei ao pessoal do centro e começamos a analisar tudo o que havia gravado. Daí me perguntaram: é isso mesmo que nós queremos fazer ou será que a gente pode melhorar ou fazer de outra forma? Então é muito baseado na literatura, na pesquisa, mas, como fazemos, é muito baseado na experiência.

Quando ouvimos LeBlanc dizer que “levou uma câmera de vídeo e registrou tudo que viu” , uma impressão se esboçou no ar. Em seguida, dirigimos a mesma indagação à Liliana Mayo²². Com essa segunda colocação, parece que delineamos a questão da disciplina formulada por Foucault.

A maior diferença é que, no CFN, a educação tem lugar em todos os ambientes. Por exemplo, no Centro Ann Sullivan, fazemos uma análise em todos os lugares que podem servir como ambientes de ensino. Creio que há 4 ingredientes diferentes: insistir em tratá-los como pessoas, em concentrar-se em suas habilidades. em segundo lugar, uma aprendizagem realmente que ocorra em todos os lugares e de uma forma e objetivos práticos, e; em terceiro lugar, uma alta participação de toda a família e em quarto lugar, que tudo se planeja, tudo se registra para estarmos seguros que a pessoa com autismo não está avançando, não é culpa dela, senão algo que estamos falhando na forma em que estamos ensinando. Quem sabe, outras teorias também têm êxito na forma de tratar uma pessoa com autismo. Sempre teremos respeito pelas outras teorias, porque também têm que dar resultados. Você fez uma boa pergunta, mas não creio que haja uma investigação muito clara que isto funciona por isto, porque uma criança pode funcionar com um método, outra, com outro método. Um grande segredo pro êxito é o trabalho em equipe entre profissionais e pais num clima de respeito.

Isto é, o registro contínuo dos acontecimentos de uma aprendizagem que ocorra em todos os lugares, de uma forma planejada e contando com a participação de todos nos remeteu à ponderação de Machado sobre a questão da disciplina em Foucault.

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço (...) em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo (...) em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de

²² A educadora peruana Liliana Mayo é considerada a maior divulgadora do Currículo Funcional Natural após a própria Judith LeBlanc , criadora do Currículo.

controle (..) finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimentos (MACHADO, 1988 : 195)

Entretanto, no momento em que Liliana Mayo ressaltou que “sempre teremos respeito pelas outras teorias, porque também têm que dar resultados” nos remetemos a uma questão de fundo que tangencia à posta pela disciplina. Parece haver a crença numa “natureza e essência humana” que seria aperfeiçoada através do sucesso obtido frente as experiências educacionais com o autismo. O curioso no Currículo é que essa crença sofisticou-se pelo caráter aparentemente flexível que o substantivo “natural” lhe confere. Mas o paradoxo desaparece quando se percebe que a sua visão sobre a capacidade de adaptação inscrita na essência do ser humano é tão moldável quanto a eficiência do método utilizado para atingir os seus objetivos.

A justificativa humanista para isso é dada por Mayo. Mas atente-se que colada a ela há uma nítida presunção de um sujeito fixo, de uma consciência auto-centrada que atingirá uma independência, produtividade e felicidade.

O Currículo Funcional Natural é uma forma de ensinar às pessoas com autismo, desde que são muito pequenos para educá-los para a vida. Todo pai quer que seu filho seja independente, produtivo e feliz. Judith Leblanc, criou essa forma de ensinar-lhes em que o que se ensina não seja esquecido, mas que se possa praticar.

Reunindo os elementos que expomos até aqui já nos é possível entender é que permite entender por que se considera tão corriqueiro testar e observar hipóteses na Casa da Esperança. Naquela instituição, onde se reformulou e se adapta o Currículo às suas peculiaridades, a organização do espaço, do tempo, da vigilância e do registro contínuo acerca de seus alunos atende por vários nomes: objetivos gerais e específicos, perfis dos alunos, avaliações semestrais etc.

Ou seja, a forma de ensinar os autistas é vista sob um ponto de vista humanista, prático onde o que “importa” é que as hipóteses iniciais sejam verificadas e/ou confirmadas. Assim “as variáveis das quais o comportamento é função” sugerem uma dicotomia rígida entre sujeito e objeto²³. É essa rigidez que permite traçar um fio condutor entre uma experiência inicial (o laboratório pode ser o próprio cotidiano das pessoas) a observação e a verificação de hipóteses.

²³ Essa rigidez continua presente mesmo nas propostas ditas dinâmicas porque elas partem do pressuposto de que “sujeito” e “objeto” são entidades que preexistem ao seu intercâmbio.

Mas antes da Casa adaptar o Currículo, experienciou o Psicodrama de Moreno. Ouçamos as palavras de Alexandre Costa sobre o percurso desenhado pela instituição até se encontrar com o Currículo Funcional Natural:

A casa começou como uma tentativa de criar os filhos coletivamente de 10 mães que não tinham nenhuma base teórica de nada (...) O psicodrama é pouco operacionalizável porque os conceitos não são muito aplicáveis e porque a idéia de encontro funciona pouco em pessoal cuja dificuldade maior é lidar com o encontro, com outras pessoas. Aí a gente precisou ampliar isso. Isso era muito bom pra nós e pros pais. Mas não pra eles. E aí com Currículo Funcional Natural, com a abordagem comportamental de forma geral, a gente conseguiu isso. Começou disso porque a idéia inicial era o psicodrama. O início foi o psicodrama. Foi onde a gente começou a estruturar o conhecimento (...) mas de alguma maneira o psicodrama ficou na cultura da casa. O psicodrama é o respeito a individualidade, a espontaneidade do indivíduo entendeu? E a busca de um encontro existencial entre pessoas. A busca de um encontro genuíno onde uma pessoa não fosse só escora pra outra. Muleta pra outra. E o CFN age no sentido de fazer situações naturais e tentar elevar o nível de independência das pessoas em relação as outras (...) O modelo inicial era psicodramático. Você tinha um professor em sala de aula que era meio que diretor de psicodrama e tinha os egos-auxiliares que eram auxiliares. Na verdade o psicodrama é belíssimo como teoria, mas é pouco operacionalizável numa instituição como a nossa e pra um trabalho com autismo. Então a gente foi buscar na Psicologia Comportamental, elementos que nos desse uma conceituação mais precisa e uma possibilidade de fundamentar bem, cientificamente, o nosso trabalho, né! E aí surgiu o CFN, que foi o nome que a gente terminou achando pra que a gente a gente fazia muito parecido que é simplesmente perceber o potencial das crianças e investir neles, invés de ficar tentando que elas sejam simulacros de normalidade entendeu? Porque normalidade é um conceito absurdo. Cada ser humano é único. (...) E o SCERTS não é só uma coisa nova que eu to enfiando na goela da galera entendeu? É uma coisa que vou dar suporte para o que já tá sendo feito.

Ou seja, o Psicodrama foi a primeira “linha adotada” na Casa foi desenvolvido por Jacob Levy Moreno (1889-1974)²⁴. Sua proposta se baseia na idéia de Espontaneidade como Alexandre se referiu. O teatro de moreno propunha criar uma representação espontânea, sem texto pronto e decorado, com os autores criando no momento em que se relacionavam com a platéia.

Moreno tematiza no seu livro *O Teatro da Espontaneidade*, vários conceitos ligados à maximização do conceito de espontaneidade tais como diagramas de interação, sistemas de treino em espontaneidade, análises da produção espontânea através da categoria do momento. Nessa obra o autor afirma ter descoberto a “possibilidade de dirigir sistematicamente procedimentos em espontaneidade” (MORENO, 1984:102) . A partir dessa frase de Moreno é possível que a “bagagem”

²⁴ Ver MORENO, J.L. *O Teatro da espontaneidade*. São Paulo, Summus, 1984. Para que se tenha uma idéia da ligação do Psicodrama com o início da Casa da Esperança, basta ver um texto escrito e publicado em 1997, de autoria de Fátima Dourado. No início do texto consta : Fátima Dourado, Pediatra e Presidente da Casa da Esperança *aluna do curso de Psicodrama Terapêutico do Instituto J.L.Moreno de Fortaleza*. Podemos ver os resquícios dessa proposta no recurso às histórias sociais na Casa da Esperança.

teórica e prática com a qual a casa “flexibilizou”²⁵ o comportamentalismo skinneriano, reformulou o Currículo de LeBlanc e aponta para uma proposta que instrumentaliza ainda mais essa “espontaneidade” inicial advinda do Psicodrama .

Mas a questão vai além da constatação dos vestígios da proposta psicodramatista inicial da Casa e que são relacionáveis à emergente absorção do SCERTS como relatou o próprio Alexandre Costa. Assim, o importante *mesmo* é alinhavarmos um outro aspecto da questão, o da Identidade.

É que, desde o seu início, a Casa da Esperança parece orientar-se por propostas que levam em consideração o pensamento representativo e não a Diferença.

A proposta de caráter representativo presente na modelização e generalização do comportamento talvez seja a mais conhecida. Mas há outras em voga, como, por exemplo, o recurso ao uso de histórias sociais presentes em anamneses e fatos cotidianos que são repetida e reiteradas vezes comentadas no cotidiano da Casa. As famosas “histórias de casos”. Durante a pesquisa, ouvi diversas delas. Sempre usadas para reforçar algum comentário durante uma palestra ou numa conversa informal

Para ilustrar o caráter precursor dessa repetição de histórias, encontramos uma interessante passagem de Moreno. Nessa passagem o autor vienense tematiza o pensamento representativo que denomina como “idéia do Mesmo”. Daqui também extraímos a convicção acerca das relações entre o pensamento de Moreno e as repetidas investidas na Instituição frente à proposta educacional dos seus alunos.

As palavras que o homem pronuncia e suas duplicações impressas comunicam o mesmo conteúdo ao ouvinte. Mas a existência de muitas cópias idênticas cria a decepcionante imagem de haver muitos originais, ou de que o original e as cópias possuem o mesmo significado. Poderia inclusive dar a impressão de que não há um original verdadeiro, apenas derivados (...) a representação do teatro deve corresponder a idéia do mesmo, pois se não iria distorcer sua existência (MORENO, 1984 : 30).

Uma rápida digressão. Não é curioso imaginar como a Casa da Esperança se “vale” institucionalmente desse artifício? Quem já não teria escutado uma dramatização acerca da “expulsão dos alunos” a partir da qual se originara a Casa? Quer dizer o recurso ao mesmo funciona como um dispositivo político da instituição e lhe confere a sua *Identidade*. Quantas imagens e falas da Casa já não partiriam assim?

²⁵ No sentido que as técnicas de sistematização da espontaneidade de Moreno propiciaram uma leitura social mais flexível diante das situações imprevistas colocadas pelo autismo. Talvez por essa razão, os procedimentos da Casa se diferenciem de propostas comportamentalistas mais rígidas e sistemáticas como o método TEACCH.

Por exemplo. Quando se apresenta um vídeo institucional da Casa em congressos e seminários quem, assistindo “de fora” e até algumas vezes “de dentro” da instituição, consegue diferenciar quem é e quem não é autista? Como Alexandre bem disse, de alguma maneira, o Psicodrama ficou na cultura da Casa.

Um terceiro conceito surgiu entre o final de 2004 e o começo de 2005. A Casa desenvolveu o que denomina Circuito Neuro–Sensorial que proporcionou uma mudança “paradigmática” para uma estrutura curricular mais flexível. Como vimos no tópico dedicado (em parte) ao seu funcionamento, o Circuito nos ofereceu a idéia de ser refém das teorias do desenvolvimento na aprendizagem. Nessa filiação a predominância da teoria cognitivista parece grassar nessa abordagem.

O quarto conceito está atualmente em estudo e em vias de ser incorporado na Casa estuda a incorporação do método SCEARTS. Nele reconheceremos como o pensamento representativo presente num psicodrama adaptado e reelaborado pela Casa da Esperança através do diálogo comportamental com o Currículo Funcional Natural de Judith LeBlanc, vai sendo absorvido pela instituição.

A primeira vez em que ouvimos falar no Modelo SCERTS foi numa palestra ministrada no dia 17 de Novembro de 2005 por Amy Laurent. Nesta palestra, a Terapeuta ocupacional da Universidade de Yale, apresentou o SCERTS, vista por ela como uma abordagem compreensiva para crianças com *desordens do espectro autístico (grifos meus)*.

Creemos que o nível de regulação tão característico nas abordagens comportamentalistas está se sofisticando através do SCERTS, método através do qual as estereotípias são vistas como “comportamentos socialmente convencionais para os próprios autistas e desenvolvidos pelos próprios autistas”.

Ou seja, vai havendo uma flexibilização nas atividades estruturadas. No entanto, frente ao imperativo “as variáveis das quais os comportamentos é função”, mantém-se os mesmos princípios comportamentais.

No entanto, a elasticidade vai ganhando espaço. E nessa perspectiva, o autista pode “precisar ou não de informação ambiental para se informar”, visto que “a atenção dele muda de coisa para coisa”.

Vejam algumas dicas que Amy deu. Primeiro, uma constatação de fundo que nos fez relacionar as “partes-todo” de Leibniz²⁶ à questão da modulação sensorial nos autistas. Isto é, segundo as experiências práticas de Amy “os autistas desenvolveram atenção conjunta e não atenção focada”. Como vimos, o circuito neurosensorial da Casa já objetiva a integração sensorial com as crianças. Vimos também que a Casa considera que o “cérebro autista” privilegia a parte em detrimento do todo. Portanto, ao ouvir esse relato de Amy percebi que pode haver uma complementaridade entre as duas propostas. Além disso, essa notável complementaridade entre corpo e mente nos indicou uma relação. Ou seja, é provável que as crianças na Casa sejam *ensinadas* a sentir e a pensar em termos de conjunto e que esse ensino possa ser posteriormente “verificado” no intuito de validar ou afastar hipóteses pós-estabelecidas, como a de Amy, na medida em que a Casa for implantando o método SCERTS.

Buscando estimular uma parceria entre a Universidade de Yale e a Casa da Esperança, Laurent preconizou que no uso das situações se prestasse atenção para os detalhes e momentos e que se criassem lacunas para os educandos agirem.

Daí alguém retorquiu dando uma sugestão natural: ensinar a andar de ônibus e pedir propositalmente o troco errado para ver a reação do autista. Uma pausa para o natural, pois note-se que é bem diferente valer-se do termo “criar” do que usá-lo em sentido de se “antecipar” às lacunas e situações cotidianas.

A razão disso, segundo AMY é que é necessário que “antes da crise se instalar, criar estímulos agradáveis” pois “é engano que o estímulo agradável reforça a crise, *you cannot be stressed and relaxed at the same time*”²⁷.

Aqui vemos a rigidez e a estruturação voltar a sinalizar o que era inicialmente uma observação sobre como iniciar e acompanhar uma conversação através da regulação emocional.

É interessante destacar aqui como Tarde já falava de estados transitórios, sem estabelecer porém limites rígidos entre uma sensação, uma emoção e outra. Quer dizer,

²⁶ Nesse sentido. Ver LEIBNIZ, G.W. **Os princípios da filosofia ditos a monadologia**. São Paulo, Abril Cultural, 1974. e LEIBNIZ, G.W. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo, Abril Cultural, 1984. Leibniz poderia contribuir nalgumas questões do autismo. Em especial, a questão da modulação sensorial nos autistas. Isso porque Leibniz trabalha com a idéia de continuidade entre o imperceptível e o perceptível.

²⁷ Um maravilhoso exemplo para se problematizar o aspecto “transacional” numa pessoa, pode ser visitado no romance *Diário de um Louco* de Nicolau Gogol. Durante o romance o personagem principal vai enlouquecendo, mas a técnica de Gogol é tão refinada que temos dificuldade em detectar “onde” começa e “onde” termina esse processo de enlouquecimento do personagem.

não é que você possa estar *estressado e relaxado* ao mesmo tempo, mas que você transita tanto entre o stress, o relaxamento, a ansiedade, a esperança e que não há como estabelecer limites rígidos entre essas sensações.

Há uma outra questão que me chamou a atenção acerca da crença e do desejo envolvido.

É que muitas vezes a idéia de que o autista tenha repertórios e interesses restritos é disparado pelos discursos de pais e volta a estacionar na hora das recomendações feitas por algum especialista.

Parece haver uma relação entre esse relatos, a necessidade de estabilizar socialmente a questão ainda no campo discursivo, tentando amenizar e estacionar o “nível” de angústia e frustração dos pais e os métodos por tentativa e erro. Senão vejamos.

Parece ser a isso que se trata quando Arlete que é mãe de autista e faz parte de outra instituição que lida com autistas perguntou: “como fomentar novos interesses”? E colhe como resposta: aumente gradativamente o tempo em outros locais afora os de costume.

Fazendo fotografias da trajetória, digamos de uma viagem, como foi o caso acionado por ela. Eis a dica: Alexandre parte da seguinte premissa “quando nos estressamos a gente quer voltar para casa” e o argumento é encadeado e cumulativo pois “quanto mais estresse, mais a gente olha para o relógio”. A sugestão para a mãe.

Antes de você viajar para Natal (que era o destino dela e do filho) fotografe “os locais e a casa e, no calendário, coloque natal, natal, natal, natal até a data de voltar para casa”

Instado sobre a possibilidade de se realizar esse procedimento em alguém autista, cego, surdo e mudo, respondeu-se que cada caso é um caso. Mas, basicamente a questão residiria numa mudança para a estimulação mais apropriada a esse caso.

Nesse dia, ouvi o que considero uma violência. Foi sugerido que autistas andassem com cartões colados ao pescoço como colares contendo, na parte da frente, os dizeres “eu sou autista” e, na parte de trás “posso fazer isso e aquilo”. A idéia era no sentido de se buscar um primeiro contato menos aversivo com pessoas estranhas.

Se restava alguma dúvida sobre o vínculo da Casa com o pensamento representativo, eis que agora temos um indivíduo visto como uma “carteira de identidade de proporções humanas”. Como tratamos aqui de fluxos de crenças e

desejos que estão continuamente se interferindo, vale dizer que se instaurou um clima de perplexidade no auditório após essa sugestão.

Aproveitando a perplexidade dessa situação, vejamos como Alexandre coloca a questão da imprevisibilidade no autismo .

Um ambiente imprevisível onde qualquer coisa pode acontecer não é o ideal, os autistas precisam de uma certa previsibilidade. O que não significa que eu vou planejar o ambiente pra nunca ter nada de novo. Que aí eu vou prendê-los nessa característica do autismo. Eu quero que eles participem do maior número de lugares possíveis. Então, se eu fizer um lugar absolutamente previsível, ele fica absolutamente tranquilo, mas não passa disso. Aí eu vou ter um trabalho de abrangência horizontal, mas não vertical. Eu não vou tá promovendo uma aprendizagem progressiva de novas condutas e o contato com situações que possam beneficiá-los, que eles possam observar novos modelos e assim por diante.

Diante de situações que acalentam perplexidade nas pessoas e da definição metodológica de imprevisibilidade dada por Alexandre, como poderíamos dialogar com as questões tematizadas pelos conceitos utilizados na Casa da Esperança e que envolvem a aprendizagem “ progressiva de novas condutas” dos autistas através de Deleuze? Vejamos como Virgínia Kastrup coloca a questão.

(...) a abordagem deleuzeana da aprendizagem realiza a crítica ao subjetivismo e ao culto ao eu, bem como a crítica ao objetivismo e ambientalismo. Constitui por isso um desvio tanto em relação às perspectivas subjetivantes, quanto àquelas que vêm na aprendizagem um processo de assujeitamento a um suposto mundo dado” (KASTRUP, 2001 : 213)

Isso porque, como ressalta a autora.

Segundo Deleuze e Guattari a aprendizagem também não tem no sujeito seu centro, mas ocorre numa zona adjacente, situada ao lado das formas subjetivas existentes. Trata-se de um plano impessoal e múltiplo denominado plano de produção da subjetividade (Guattari e Rolnik, 1986). É composto de forças tendenciais heterogêneas, movimentos esboçados, fluxos moventes, fragmentos, multiplicidades, diferenças que coexistem com a forma subjetiva existente, mas sem serem subsumidos por ela (KASTRUP, 2001 : 211)

Desta forma, as sutilezas, a perplexidade, o imperceptível , a espontaneidade, a flexibilidade e imprevisibilidade no autismo podem ser percebidos sob novos ângulos e ganhar um estatuto de positividade. Kastrup, problematizando a forma de pensar a

questão da aprendizagem e esboçando uma espécie de genealogia da aprendizagem²⁸ aponta para vetores promissores nessa questão.

A aprendizagem é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, que torna o presente, passado e o novo, velho. Ao contrário, na experiência de problematização as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado, tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente (Ibidem, p. 207).

3.3. Estrutura curricular e proposta pedagógica das oficinas protegidas

A proposta das oficinas habitam o que numa entrevista, Alexandre Costa sintetizou o que considera a proposta “geral” da Casa da Esperança.

É uma proposta de cunho comportamental e de elaboração própria que busca inspiração no CFN e na abordagem SCERTS que a gente tá começando a incorporar (...) Inclusão profissional, nós estamos realizando aqui o que a gente tenta realizar em outras empresas também.

Assim como a proposta da instituição frente as oficinas devem obedecer Diretrizes Nacionais. É que a Casa da Esperança opera dentro de certos marcos regulatórios definidos juridicamente. Assim sendo, na Seção IV da Lei de Acessibilidade de 2005, intitulada “Do Acesso ao trabalho” encontramos a seguinte definição para oficina protegida terapêutica.

Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto

²⁸ É curioso associar a zona de indiscernibilidade da qual fala Kastrup com a questão do diagnóstico no autismo. Pois é a pressuposição de que existem fronteiras fixas entre alguém que diagnostica e alguém diagnosticado que possibilita a clareza com que se afirma que alguém é ou não autista, normal, anormal, etc..Porém, como Kastrup salienta, essas fronteiras inexistem.

que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção” (BRASIL, 2005:28)

Esse nível de formalidade e o nível de penetração desses marcos regulatórios é tão intenso que eles tipologizam até as situações cotidianas vivenciadas numa oficina como é o caso do período de adaptação de alguém nelas.

O período de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto portador de deficiência em oficina protegida terapêutica não caracteriza vínculo empregatício e está condicionado a processo de avaliação individual que considere o desenvolvimento biopsicosocial da pessoa (BRASIL,2005:28).

Essas regulações são interiorizadas e produzidas de várias maneiras. Por exemplo, nas atividades cotidianas das oficinas da Casa da Esperança existe a frequência alternada. Nela, os alunos mudam de 45 em 45 minutos de sala. Atente-se para um fato subliminar que mescla as Diretrizes presentes nas Leis da Acessibilidade às propostas da Instituição. No comportamentalismo, há uma busca pela verificação das variáveis das quais o comportamento é função. É a verificação das variáveis que garante uma intervenção terapêutica e educacional mais efetiva. Uma das maneiras pelas quais essa verificação vai ganhando consistência é o recurso a quantificação. É a quantificação quem alimenta as Estatísticas.

A Estatística está umbilicalmente ligada à idéia de regularidade e de frequência. Isso significa que o processo de subjetivação dos alunos das oficinas está completamente atravessado por índices e critérios exteriores ao próprio indivíduo.

O problema é que são justamente esses critérios e índices exteriores ao indivíduo que vão servir na regulação do comportamento dos indivíduos. É por isso também que quando se fala em individualidade na Casa da Esperança deve-se levar em consideração que esse é um dado altamente objetivo e científico e que há uma busca por isso.

Essa busca, porém, não se dá num contexto linear. Há inúmeras interferências nesse processo. Uma delas é dificuldade em manter alunos em sala, o que leva diretamente à segunda; a dificuldade em estabelecer horários fixos nessas salas. Vejamos como Fran da oficina de informática nos fala acerca das mudanças de horário nas oficinas

A gente procura adaptar o horário de acordo com todos os meninos e também com o professor (..) no caso a APO é uma sala que tem prioridade porque é de escolarização e precisa ter turmas niveladas de graus, né! Meninos que estejam no mesmo estágio de aprendizagem, em que o professor não precisa, dentro de uma aula, tá falando vários conteúdos ou então falar um conteúdo que um outro aluno não vai acompanhar (...) as oficinas já são por idade, com algumas exceções. Eles são agrupados por nível cognitivo, se tá nível de alfabetização, de 1ª série, de pré-vestibular, então eles são agrupados na APO por nível de cognição. A APO faz um serviço educacional em cima do que cada oficina necessita (...) depois de fechar essa turma nivelada aqui, nós passamos pras outras salas. As outras salas o nível não vai ser mais o nível cognitivo, vai ser o nível funcional que o aluno tem pra cada oficina (...) estamos sempre nivelando um menino mais comprometido com um mais funcional (...) Porque tem tanta mudança, né? Porque quando a gente faz isso, até mesmo depois do horário pronto, tem alguma divergências entre meninos. Meninos que gritam, meninos que não podem ficar com barulho (...) nós temos 7 salas de aula e 5 horários, então seria impossível que o alunos passassem pelas 7, só se fosse ficar alternando os dias, aí a gente já tentou essa questão e não teve um bom sucesso, até por conta da rotina deles(...) alguns meninos optam realmente de não querer participar de uma oficina, de não gostar, de não ter interesse, outros a gente vai fazendo a troca de seis em seis meses pra que ele tenha oportunidade de passar por todas as oficinas (...) alguns é porque assim, não tem aptidão, a gente faz a avaliação né! Antes de cada menino entrar, então tem meninos que a gente nota que não tem muita aptidão pra fazer aquelas determinadas atividades, mas depois de seis meses a gente volta a avaliar pra ver se dá pra encaixar ele numa oficina”

Ou seja, se por um lado há uma busca por quantificações buscando formatar ao máximo os ambientes de aprendizagem, por outro, a dificuldade em manter esses mesmos ambientes estruturados nos leva a uma outra faceta desse fenômeno.

Quer dizer, embora pareça haver uma estrutura consolidada na Casa da Esperança, basta retomar algumas questões já ventiladas no capítulo anterior e dar uma olhada mais próxima para perceber a real situação da instituição.

Nilson, instado sobre a possibilidade de desenhar a estrutura curricular da CE remetendo às articulações entre o circuito neurosensorial, a escolarização e o EJA tendo esse último o papel de exercer uma ressonância positiva nos outros segmentos educacionais da Casa me respondeu.

A gente pode até ventilar um trabalho interligado que passe pelo circuito, pela escolarização e pelo EJA onde alguns alunos vão sendo aglutinados nesse trabalho, mas fazer um núcleo em função pra chegar lá no EJA, não sei (...) no momento não, porque nós não estamos nem caracterizando ainda o EJA.

Nilson revelou nessa fala que a Casa da Esperança não possui uma estruturação definida entre os diversos segmentos educacionais que a definiriam como uma escola. O que existe, portanto, são iniciativas esparsas. Ou seja, a Casa da Esperança ainda não possui uma proposta educacional delineada desde o momento em que um aluno entra no circuito neurosensorial até o momento em que sairia da instituição através das salas de

educação de jovens e adultos. Um dos motivos que contribuem para essa falta de conexão entre os seus segmentos educacionais é curiosamente a inclusão. Quer dizer, se o aluno atingir *nalgum* desses segmentos, a condição de ser incluído numa escola regular, sai da instituição. Além disso, a Instituição atua como uma espécie de elo de ligação entre o sistema regular de ensino e as instituições que ministram o ensino especial. Ela deve estar apta para captar a qualquer momento demandas de alunos de qualquer faixa etária ou nível de desenvolvimento ligados ao seu perfil de público dentro das diversas matizes do ensino especial. É como se por conta dessa sua flexibilidade institucional para receber alunos, perdesse a capacidade de estruturação organizacional e curricular enquanto uma escola tal qual se conhece no sistema regular de ensino.

Passemos agora a questão das oficinas. A primeira referência que vimos em relação às oficinas foi na leitura de um texto de autoria de Fátima Dourado, pediatra e presidente da CE, em 1997, intitulado “Crescer com autismo: a experiência da Casa da Esperança”. No tópico Programas e Projetos desenvolvidos pela Casa da Esperança lemos seguinte descrição.

Oficinas Protegidas - Estamos iniciado há dois meses o programa de oficinas protegidas com o apoio do SINE, para adolescentes e adultos autistas, nas áreas de computação, serigrafia, copa e cozinha, jardinagem e auxiliar de escritório (Dourado, 1997: 6).

Vamos inverter um pouco, antes do curso, vejamos o chamado para a entrega dos diplomas dos mesmos para ver se existe alguma diferenciação perceptível entre quem é ou não diagnosticado como “autista”. O convite é de 2 de Dezembro de 2005.

Srs pais, convidamos o aluno _____ e sua família a participar da solenidade de entrega dos certificados do PLANTEQ 2005, que será realizado no auditório da casa da esperança, dia 2 de dezembro as 14 horas, a qual será seguida por apresentações musicais, exposições de trabalhos realizados e Coffe Break. Contamos com sua participação para este momento de grande importância na vida de seu filho. Obs : nesse dia não haverá aula,; atenciosamente, a coordenação das oficinas.

Reencontramo-nos nessa celebração realizada no final do tópico com as proposições da Lei de Acessibilidade. É todo esse sinuoso caminho vivenciado no cotidiano que permite que as generalizações presentes em leis e propostas como a Casa da Esperança e que são sistematizadas e vivenciadas no cotidiano que vão permitir dizer

que o que se busca nessas leis e nessas propostas são os indivíduos e o respeito às diferenças.

Em toda essa operação, porém, se partiu um fenômeno tido como dado e não de pessoas de carne e osso. Penetremos um pouco mais na questão. Pois a questão é que toda essa movimentação, por incrível que pareça, pode passar despercebida mesmo para aqueles que a formulam e a executam. Vejamos do que se trata:

As oficinas protegidas e os cursos do PLANTEQ na Casa da Esperança

O PLANTEQ é uma versão estadual do Plano Nacional de Qualificação e é gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego²⁹. Tem como objetivo principal profissionalizar grupos sociais historicamente excluídos tais como as pessoas com necessidades especiais setor em que se encontram os deficientes, negros, afrodescendentes, descendentes de índios, trabalhadores rurais e em processo de assentamento que estejam sujeitos à sazonalidades por motivos legais, climatológicos ou econômicos, egressos do sistema penal, pessoas que trabalham por conta própria ou em regime associativo e trabalhadores em empresas afetadas por processos de modernização e reestruturação produtiva.

Nos documentos a que tivemos acesso acerca das informações pedagógicas do PLANTEQ 2005, lemos que o desafio estratégico em instituições como a Casa da Esperança é “Desenvolver alternativas de geração de renda para pessoas portadoras de necessidades especiais” e que tem, como ação prioritária, a “qualificação de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”.

Os cursos do PLANTEQ na Casa da Esperança atingiram uma carga horária de 280 horas que atendia 6 educandos por turma. Acompanhamos os cursos que foram ministrados entre 29 de Agosto e 23 de Novembro de 2005. Como na imensa maioria das “instituições especiais”, o PLANTEQ representa recursos financeiros extras para a

²⁹ Extraímos essas considerações de uma cartilha produzida pelo Ministério do Trabalho e do Emprego e que tivemos acesso na Secretaria de Empreendedorismo do Estado do Ceará. O Ministério do Trabalho e Emprego desenvolve um “sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle informatizado e em tempo real” (Cartilha, 2005:5) para o PLANTEQ. Isso aponta novamente para a questão do registro contínuo de conhecimentos tal qual vimos Roberto Machado tematizar sobre o conceito de Disciplina em Foucault. Enfim, os planos nacionais das quais fazem parte as oficinas também são monitorados numa rede que não tem começo nem fim.

instituição. Observamos que a Casa apenas adapta o seu cotidiano às exigências legais e formais do Plano. Afora a reorganização do horário das oficinas, nada muda na instituição em termos organizacionais ou funcionais. São os mesmos professores, os mesmos alunos, as mesmas salas.

Portanto, podemos vislumbrar o cotidiano das oficinas da Instituição através do período de vigência do Plano. Os cursos ocorriam de segunda a sexta-feira pela manhã e à tarde. Pela manhã, entre as 7:30 e 11:30 hs. À tarde, entre 13:00 e 17:00 hs.

Algumas informações introdutórias se fazem necessárias. Todos os tópicos das oficinas possuem a mesma elaboração que é a da própria Casa da Esperança. O que muda de uma oficina para outra, são os objetivos específicos e a síntese do conteúdo programático. A síntese do conteúdo programático representa o mesmo conteúdo que lemos na parte específica do curso. Feitas essas considerações, vejamos agora quais são as propostas formalizadas desses cursos. Através delas, podemos ter uma *síntese* do que a instituição planejou em termos educacionais para os seus alunos nas oficinas. Em nosso caso, tais propostas nos interessam porque os estagiários estão nelas.

Propostas curriculares das oficinas protegidas de Serigrafia, Arte em Tela, Lancheria e Informática

Na Casa da Esperança há uma poderosa ligação entre o processo de subjetivação, a educação e a profissionalização dos seus alunos estagiários. É a junção desses aspectos que visa um aluno funcional e produtivo³⁰. É por conta desse elo que buscamos evidenciar em que nível isso se dá.

A questão da profissionalização³¹ parece tratar-se de um horizonte pré-determinado e limitado. Qual é a expectativa dos estagiários poderia ter diante das possibilidades que lhes são previamente disponibilizadas? Qual o nível de liberdade de

³⁰ É curioso como nas entrevistas que fizemos na Casa os aspectos cognitivo e funcional sejam vistos separadamente quando todas as metas das oficinas apostem no contrário. Essa distinção diz respeito ao fato de que um aluno pode não saber escrever e ler bem e, no entanto, se destacar na oficina de serigrafia e ser o seu monitor.

³¹ Durante a pesquisa tentamos coletar informações junto a Secretaria de Trabalho e Empreendedorismo do Estado do Ceará, acerca dos cursos profissionalizantes voltados ao autismo na Cidade de Fortaleza e no Estado do Ceará como um todo, ministrados através de dois programas federais, o PLANFOR e o PLANTEQ. Contudo, não obtemos nenhuma informação. Os funcionários da secretaria, Teresa Aline e Laércio nos informaram que os dados estão num *arquivo morto inacessível* dentro da estrutura administrativa do Governo do Estado do Ceará Trata-se, portanto, de uma questão que incorre na indisponibilização e na falta de democratização desses dados.

escolha para escolher tais ou quais atividades? Em que parâmetros se realizam certas opções da CE?

Carlos Skliar nos fala do fetiche das reformas educacionais. Para o que aqui nos interessa, transcrevemos uma problematização sua sobre a relação entre inclusão e exclusão em relação ao poder e ao controle que nos remete à questão.

A inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle (SKLIAR,2003,96)

E Skliar , numa entrevista concedida a Saraí Schmidt, continua.

O neoliberalismo cria uma hipotética posição entre exclusão/inclusão, estabelecendo que esta última é o politicamente correto. Porém, não existe tal oposição, senão uma relação que a a exclusão e a inclusão dentro da mesma lógica perversa. Assim a inclusão- tal como ela tem sido colocada como condição existencial para todas as ordens da vida constitui, na minha opinião, uma estratégia de controle dos excluídos; a inclusão é uma forma de disciplinar a alteridade dos outros, desses outros que são para o neoliberalismo, sempre dos mesmos outros. (...) como isto se relaciona com o discurso e as práticas educacionais? (...) este processo acontece sem que as diferenças e as identidades descentradas da hegemonia, constituídas histórica, social e culturalmente, sejam reconhecidas politicamente (...) a educação tem sido pensada, a partir do neoliberalismo, desde uma perspectiva empresarial, e, em função disto, no caso específico da educação especial, pode-se entender que exista uma estratégia de redução de custos em relação aos benefícios. Assim pensado, é óbvio que a educação especial, ao manter um paradigma dominante da deficiência e da medicalização, requer investimentos que, na lógica do capital humano, não retornam como ganhos (SCHIMDT, 2001 : 34).

A questão da profissionalização, porém, é apenas uma manifestação superficial de uma série de questões que formigam sobre o autismo e que possui conexões com o que usualmente chamamos de auto-estima³². É como se os indivíduos precisam se aproximar ao máximo possível de uma idéia de normalidade para serem produtivos e incluídos socialmente. Isso fica claro quando lemos a forma como os objetivos das oficinas³³ são apresentadas no site da Casa da Esperança. Note-se como eles são

³² Parece-nos haver uma estreita ligação entre a auto-estima das pessoas e a constituição do valor no capital. No autismo, essa questão se torna evidente quando se ouvem relatos de que as pessoas devem produzir valor para serem percebidas socialmente enquanto sujeitos. Apesar de realizar uma análise sob um prisma durkheimiano acreditamos que a crítica do valor de Alsem Jappe e a crítica da representação aqui esboçada poderiam dialogar. Por exemplo, parece que a produção da normalidade e a produção do valor estão estreitamente ligadas. Ver. JAPPE, A. **As aventuras da mercadoria**: para uma nova crítica do valor. Lisboa, Antígona, 2006.

³³ No VII Congresso brasileiro de autismo sediado em Fortaleza e corrido entre 21 e 25 de Novembro de 2006 o termo usado para denominá-las foi Oficinas Terapêuticas Profissionalizantes.

traçados a partir de uma necessidade que todos sentimos, mas não sabemos definir bem qual é. Demonstrar à sociedade que os autistas têm “potencial” para ingressar no mercado de trabalho³⁴.

As oficinas protegidas têm entre seus objetivos, viabilizar meios de inserção dos alunos no mercado de trabalho. Planejar a organização de equipes internas de produção e realizar exposições, como outros eventos culturais e sociais inclusivos, apresentando à sociedade as potencialidades das pessoas portadoras de autismo. Já funcionavam anteriormente as oficinas de Serigrafia, Informática, Artesanato em Papel e Musicalização. Em 2003, foram implementadas as oficinas de Cozinha e Lavanderia. Além dos alunos colaborarem com o funcionamento da Casa, como produção de alimentos, e serem treinados no relacionamento social, os frequentadores das oficinas profissionalizam-se em áreas que possibilitam acesso ao mundo do trabalho.

Ora, é essa questão que vai penetrar na ementa da Oficina de Serigrafia bem como em todas as demais. As oficinas são montadas a partir de metas gerais³⁵ estipuladas em torno de uma idéia padrão de “aluno especial”. No fundo, não se trata de partir das características de cada um de seus alunos para atingir as metas. Ao contrário, as metas devem levar em consideração tais características se quiserem ser atingidas. Ou seja, não importa tanto o “tipo de deficiência”, mas o método usado para tornar essa “deficiência” nalgo o mais “eficiente” possível. Se os percursos de cada aluno são “diferentes”, trata-se de um detalhe.

Essa sutil inversão permite a idéia de uma “diferença e de uma inclusão padrão”. Ela existe porque incorporaram a idéia de produção em série e em larga escala que tangencia o mundo em que vivemos³⁶.

Levando em consideração que todo o material teórico e as avaliações e acompanhamentos são realizados pelo corpo técnico da instituição, percebe-se porque se investe no “potencial” desses alunos. A instituição “lucra” com qualquer sucesso obtido pelos seus alunos visto que possui toda uma metodologia que realça os aspectos positivos e eliminar os negativos.

Contudo, não são apenas os alunos que aprendem o Currículo Funcional Natural. A Instituição como um todo é um aluno. A maior aproximação que podemos fazer disso

³⁴ Atentos à complexidade da questão, apenas gostaríamos de assinalar como ela permeia a questão da inclusão e da normalização dos autistas.

³⁵ Não estamos dizendo que os alunos não possam aprender algum tópico contido nessas metas e objetivos gerais, mas que eles tenham que ser *submetidos* a elas seja para validá-las seja para refutá-las. É como se a verificação delas fosse *anterior* à cada aluno.

³⁶ Talvez por essa razão o sucesso institucional da Casa da Esperança renasça a cada “sucesso” na inclusão de um aluno.

é que denominá-la uma micro-sociedade é já aderir a sua metodologia. Vejamos a proposta.

Ementa: síntese de ação qualificação. Proporcionar ao educando condições para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a realização de produção serigráfica, estimulando sua autonomia e criatividade **Objetivos específicos:** Melhorar a qualidade de vida do educando através do engajamento em atividade produtiva, oferecer uma possibilidade de aumento da renda familiar através da venda de peças serigráficas, promover a socialização do educando por meio da participação em grupos de trabalho **Síntese do Conteúdo programático :** preparação da arte, da emulsão e de tela, gravação de telas e impressão. Parte básica do conteúdo programático com carga horária de 56 horas: autonomia no trabalho, auto-estima, auto-gestão, parâmetros de organização da rotina, comunicação e expressão, apoio ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Parte específica do conteúdo programático com duração de 224 horas (o mesmo da síntese). **Material didático:** apostila preparada pelo núcleo de profissionalização. **Síntese da Metodologia de ensino (básico):** aulas expositivas, seminários, apoio audiovisual, acompanhamento individualizado **Síntese da Metodologia de ensino (específico):** vivência prática *In loco* **Avaliação:** ficha de acompanhamento de atividades

Em apontamentos informais do professor de serigrafia, encontramos uma anotação cujo título era “O nível de desenvolvimento em serigrafia”. Nela, havia a seguinte classificação. Através dessas anotações, percebe-se o uso de “escalas” que lembram procedimentos estatísticos:

1 - educandos com baixo funcionamento funcional ou cognitivo que necessitam de apoio físico ao realizarem as atividades propostas; **2** - educandos com baixo funcionamento funcional ou cognitivo que necessitam de apoio verbal ao realizarem as atividades propostas; **3** - educandos de médio e alto funcionamento que não necessitam de apoio físico para a realização das atividades propostas (uso apoio verbal) no qual o monitor inclui a G. e o B. **4** - educandos de alto funcionamento que não necessitam de apoio físico ou verbal para a realização das atividades propostas, no qual o monitor incluiu L., K., J. e N.

A distinção terminológica que vimos nessa classificação obedece a dois critérios que se fundem. Um remete ao universo nosológico, o outro, ao de nível de funcionamento cognitivo. É na fusão dos dois que se extrai o de eficiência produtiva. Mas essa distinção não é estanque, isto é, qualquer um dos critérios se relaciona com os demais. É que nos deparamos com o cruzamento de áreas que produzem cotidianamente a subjetividade dos alunos, em particular, os estagiários. O interessante é que todos esses critérios se relacionam com os critérios exteriores de colocação no mercado, de inclusão na escola regular e de tipologização normalizadora como percebemos nesses

apontamentos informais feitos pelo professor. Vejamos essas relações em termos de propostas.

Na ementa da *oficina de Arte em Tela* percebe-se que mesmo as atividades artísticas e estéticas visam a produção e a venda de produtos.

Objetivos específicos: melhorar a qualidade de vida do educando através da contemplação estética, oferecer uma possibilidade de aumento da renda familiar através da venda de obras artísticas, promover a socialização do educando por meio de visita a locais onde se expõe e se vende arte, promover um senso de pertencimento do educando através do desenvolvimento de uma identidade criativa, como artista. **Síntese do conteúdo programático:** o curso será dividido em 6 etapas: história da arte, conhecimento de materiais, diferentes tipos de pintura, como confeccionar telas, produção de tintas, trabalhando com texturas

A *oficina de Lancheria* teve assim traduzida sua ementa. Aqui vemos como as oficinas ainda enfatizam o aprendizado de questões básicas e cotidianas como a higiene e alimentação saudável dos alunos. Uma sociedade, como diria Liliana Mayo ao comentar o objetivo principal do Currículo Funcional Natural, precisa não só de indivíduos independentes, produtivos e felizes; mas, sobretudo, uma sociedade precisa de indivíduos saudáveis.

Objetivos específicos: estimular a utilização de conceitos básicos de higiene, proporcionar a percepção da importância dos alimentos para uma vida saudável, proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades para o manuseio e a preparação de alimentos. **Síntese Conteúdo programático:** noções básicas de higiene, conhecendo os alimentos, valor calórico dos alimentos, tipos de alimentos, tipos de vitaminas, noções de quantidades, preparação de sanduíches, preparação de bolos, tortas e mousses.

Finalmente, a *Oficina de Informática*. É a única ementa onde se demonstra como na casa da esperança, o princípio do mesmo se dá pela molecularização de tarefas. É que antes da questão da autonomia, levantou-se a necessidade de se desenvolver a comunicação. Esse tipo de procedimento revela que ao lado do aspecto progressivo de uma aprendizagem, as propostas na Casa estejam também implicitamente preparadas para dar sempre um passo atrás. Essa perspectiva alicerça-se no argumento da limitação dos seus alunos caso um objetivo ou uma meta não sejam alcançados.

Objetivos específicos: desenvolver habilidades de: operação básica de microcomputador, produção de infogravuras, navegação na internet, bate-papo, edição de textos. **Síntese Conteúdo programático:** familiarização com o equipamento, utilização básica de editor de textos, desenhando no computador, Internet básica, utilizando programas de bate-papo.

Obs: ao invés de autonomia e criatividade como nas demais ementas, autonomia e capacidade de comunicação.

Saindo da questão das oficinas e das suas estruturas curriculares passemos ao mapeamento dos sujeitos pesquisados. Antes, porém de ingressarmos no tema propriamente dito vamos balizar por onde nos orientamos nesse mapeamento. Vejamos como Sônia define o Papel dos Bolsistas no funcionamento da Casa da Esperança.

Eu acho que eles têm um papel muito importante. É que a gente conseguiu fazer uma coisa que acho que a maioria das escolas especiais e das pessoas que trabalha com pessoas especiais deseja, né! Que é torná-las cada vez mais independentes pra vida, pra suas atividades da vida e com um profissionalização com um ofício. Que é isso que a gente objetiva com eles, então acho que isso é importante pra Casa também.

Em seguida, Sônia observa que a frequência das famílias na Instituição está ligada ao trabalho e a renda econômica. O curioso é que se pretende justamente *capitalizar* a atenção dessas famílias ausentes.

Eu vou fazer uma pesquisa com 50 famílias que participam e 50 que não participam. Eu vou saber por que essas famílias não querem vir aqui (...) A gente tem as hipóteses, né! Assim, por exemplo, as famílias que tem uma renda melhor, de classe média, normalmente são mais afastadas da casa. Elas mandam o filho vir no transporte. Às vezes o contato que gente tem que fazer faz por telefone. Chama aí, ah! Mas eu não posso. Estou ocupada. Tenho muito afazeres em casa. Tenho trabalho fora (...) Elas tem como obter informações através dos meios. Internet, livros. E as famílias que são mais desprovidas de renda elas vem buscar informações aqui, eles vêm buscar o encaminhamento para ir atrás do vale transporte, pra levar o filho pro dentista. Então a gente funciona como ponte de informações e de encaminhamentos pra elas.

De uma certa forma essa capitalização já existe em relação às famílias mais desprovidas social e economicamente. Mas, a Casa como infere-se da fala de Sônia, almeja “sonhos mais altos”. Assim, essa capitalização não pretende se dar somente como fonte de informação ao público já fiel e cativo da instituição.

A Casa possui uma necessidade de registrar e sistematizar os dados acerca das suas atividades. A necessidade de se fazer a pesquisa a que Sônia se referiu já é um prolongamento de uma outra pesquisa coordenada por ela junto às famílias mais desfavorecidas da Instituição. Nessa pesquisa anterior, perguntou-se às famílias como os serviços poderiam ser melhorados na Casa, etc. Agora estamos diante de uma espécie de interferência dessas tentativas anteriores.

Essa interferência significa que foram as relações de diagnóstico e de aprendizagem exercidas nessas pesquisas que produziram as intenções que vimos Sônia manifestar agora como se tratasse *unicamente* da busca da Casa da Esperança em auferir

uma maior presença das famílias mais ricas. Em suma, todas essas expectativas e perspectivas foram produzidas. Mais do que isso, se produziu a necessidade de se diagnosticar todas essas expectativas e perspectivas que foram produzidas.

É por essa razão que a execução da demanda dessas mães desfavorecidas encaixou-se na tentativa de valorizar a atenção das famílias mais abastadas, embora tratem-se de objetivos diferentes. É que a Instituição pretende, de uma forma ou de outra, galvanizar parcerias com setores que permitam-na melhores condições técnicas e financeiras para valorizar sua atuação.

A questão, porém, é que para atingir tais objetivos, se acentua cada vez mais na Instituição essa “cultura do diagnóstico”. Na ausência das famílias mais abastadas, produziu-se outro nicho. Este nicho foi o resíduo deixado pela produção de todas essas operações a que nos referimos. Foi daí que surgiram demandas de oficinas de mães dos alunos desfavorecidos voltadas à sua capacitação. Essa recente necessidade “descoberta” através de pesquisas realizadas pelo Serviço Social da Casa da Esperança é “constatada” nesses dois comunicados internos que veremos a seguir. No primeiro deles, o do dia 31 de maio de 2006. Lê-se:

Srs pais comunicamos que estão abertas as inscrições para o curso de bordados, patrocinado pelo Banco do Brasil, que será ministrado pela professora Marta dumont.as aulas acontecerão em duas semanas, das segundas as sextas, 8 horas/dia, na Casa da Esperança.essa será uma boa oportunidade de aprendizado e de geração de renda. Serão disponibilizadas apenas 10 vagas.inscrições na casa da esperança, com Aline farias, a partir do dia 31 de maio de 2006, até acabar as vagas.Mais informações, no momento daí inscrição. Atenciosamente. Equipe do núcleo de atendimento à Família-NAF

A informação acerca de outra “necessidade descoberta” traduzida como uma oferta de cursos profissionalizantes, também nos foi repassada, sem data, pelo Serviço Social da instituição.

Comunicamos que estão abertas as inscrições para a oficina de Pintura em tela que será com a professora Rosivalda Assunção às quintas-feiras, no período da manhã. Mais informações, no momento da inscrição.atenciosamente, equipe do NAF .

É nessa atmosfera de produção ininterrupta de expectativas e perspectivas que se configuram as atividades das oficinas dos estagiários.

Capítulo 4 – Relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão na Casa da Esperança

Micro-prólogo: os quatro paradoxos do tempo

Um trabalho como esse articula-se a muitos caminhos que se cruzam e que se afastam, se interferem, se anulam, são contraídos e dissipados. São como histórias de vida às quais nos conectamos sem poder congelá-las na impressão desse texto. Por isso, dissemos na introdução, que não pretendemos ser vistos como uma ponte entre a indignidade de falar pelos autistas e a busca pela sua autonomia. Nosso texto materializou-se e perpassa por duas razões. A primeira, visto que foi efeito dos encontros que tivemos para inscrevê-lo. A segunda, porque ao ser escrito, não mais remete somente aos encontros iniciais. De uma certa forma ele adere a quem, porventura, vier a acessá-lo.

Nesse micro-prólogo gostaríamos de frisar o caráter múltiplo, fugaz e indelével que formiga nesse texto. Ele não se pretende portador de nenhuma verdade sobre os sujeitos que pesquisamos, pelo simples fato de se constituir numa das variações e formas no campo oral, escrito e não-verbal que se interpenetram ao longo da pesquisa.

Essa impressão se deu com Carlos Skliar . O autor, discutindo os 4 paradoxos do tempo: o do salto, o do ser, o da contemporaneidade e o da repetição psíquica propostos por Deleuze se pergunta “como ler o presente se o tempo é um tempo descontínuo, é um salto, é insuficiente e é divergente , é múltiplo e é virtual ?” (SKLIAR, 2003: 44). É o próprio autor quem nos responde afirmando que é preciso perceber a *Temporalidade do Estar Sendo*. É isso que tentaremos fazer agora na reta final desse terceiro e último capítulo.

A grosso modo, os tempos dos estagiários nas oficinas são mensurados em forma de meses e anos. Assim B. passou 1 mês, G. 1 semestre, E. 1 ano, N. 2 anos, J. 2 anos, L. 4 anos e K. 2 anos.

Mas claro está que a questão não se resume a um recorte temporal, analisando linearmente o percurso entre um antes e um depois. As cartografias são intensivas. São os momentos únicos e singulares com as quais nos conectamos que nos interessam.

Qualquer tentativa arbitrária de analisar o presente, o passado e o futuro deve ser vista em relação. O tempo é mais do que as múltiplas combinações possíveis entre o que supomos passar por nós nesse momento e a sua mensuração. O tempo, em suma, só se atualiza a cada encontro realizado, por que está sempre em vias de se conectar e se conectando.

4.1. A realização de cartografias dissonantes: pequenos mapeamentos descontínuos

As cartografias não são mapeamentos universais que pretendem decifrar uma essência e/ou uma natureza humana. Não almejam ser parte de um todo que representaria toda a vida de alguém. Cartografias são eventos pontuais, fragmentários e descontínuos. Possuem um caráter evanescente. Duram o momento do encontro.

As cartografias não servem como modelos para analisar a vida de uma pessoa seja no passado, seja no futuro. Elas aderem aos relatos apresentados naquele momento da vida dos alunos estagiários para depois se esvaír. Para que se tenha uma sumária idéia institucional do que falamos, *praticamente* nenhum dos estagiários que pesquisamos está atualmente onde estavam quando formulamos a idéia de cartografá-los¹.

Não obstante, a questão vai além. É que a própria formatação de um perfil e de uma técnica para entrevistar alguém que se encaixe nesse perfil numa pesquisa precisa ser levada em consideração. Mas a questão não se resume ao caráter volátil, fragmentário e parcial das opiniões dos entrevistados. O problema é que a própria busca de perfis e a forma de enunciá-los através de entrevistas pressupõem uma representação social de um tema. Em nosso caso, tratar-se-ia duma representação do autismo².

Nossas indagações fazem parte de um debate inesgotável nas Ciências Humanas. Através delas, pensamos tão somente assinalar para o fato de que é difícilimo imaginar uma “amostra ideal” dos sujeitos que pesquisamos³. As cartografias não alimentam padronizações sejam elas de caráter coletivo, sejam elas de cunho individual⁴. Antes, denunciam tais tentativas de padronização. Tentativas em contrário, a nosso ver, uma aproximação condicionada de questões como a de entrevistas com sujeitos que fazem parte do espectro autista.

¹ Se essa movimentação, apenas dentro da instituição é tão dinâmica, imagine-se os seus desdobramentos fora dela. Porém, para efeito dessa pesquisa não poderemos dar azo a tais desdobramentos.

² Apesar de não analisarmos nesse trabalho das metas e objetivos pedagógicos das salas de Educação de Jovens e Adultos da Casa da Esperança nos impressionou a forma como as avaliações pedagógicas constam nos prontuários. Os sucessos e os fracassos dos alunos são percebidos *sempre e claramente* a partir do cumprimento ou não dessas metas construídas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O interessante é que nos Parâmetros a Diferença é lida através da Identidade. É possível perceber então um jogo de aproximações e distanciamentos atravessado pela normalização. Quanto mais se busca incluir autistas cumprindo tais prerrogativas nacionais, mais se aperfeiçoam mecanismos que os identificarão como pessoas *especiais*. Isso tudo concorre para que, *paradoxalmente*, a inclusão dos autistas seja feita da *melhor maneira* possível.

³ E quiçá de algum agrupamento humano.

⁴ Individual no sentido de pessoas que servem ou são utilizadas como exemplos para outras.

Uma aproximação condicionada porque feita após a crença implícita de que inúmeros “códigos sociais de conversação” foram minimamente aceitos e entendidos para que se pudesse levar adiante uma conversação⁵. Ora, a eleição de códigos sociais de conversação também é arbitrária. A imposição subliminar do entendimento recíproco a tais códigos é já uma forma imperativa e que não atende a uma aproximação real da questão. Por essas razões, a entre-vista surge como um exemplo de que o poder é fruto das relações sociais. Como diria Deleuze “produzir o sentido, é a tarefa de hoje” (DELEUZE, 2003:76). Ou seja, é preciso perceber que as possibilidades são infinitas e que não devem ser restringidas.

Nesse sentido, É importante notar que partimos nos momentos seguintes da diferença. Assim cada indivíduo está colado ao seu conceito, ao seu nome próprio. É que cada pessoa é composta por singularidades, ou seja, pré-individualidades. As singularidades são as inúmeras pequenas percepções que agrupadas conferem as percepções de cada pessoa. Quer dizer quando sentimos um odor de uma comida, vemos uma cor, a sensação de uma caminhada, etc. estamos sendo banhados e envolvidos por um sem número de conexões sensoriais que captam os elementos físicos e químicos. É por essa razão que quando falamos em sutileza também poderíamos falar em multiplicidade. Como declara THEMUDO (2002):

Segundo Deleuze, Leibniz foi o criador de uma das maiores filosofias da história responsável pela conciliação do *conceito* com o *indivíduo*. Mas por que tal operação implica uma novidade tão radical? Tradicionalmente, dizíamos que existe um conceito quando há uma representação que se aplica a várias coisas. *Consciência coletiva* representaria, neste caso, um verdadeiro conceito, pois se refere a uma representação desdobrada sobre uma multiplicidade de indivíduos. O indivíduo, portanto, só é apreendido quando referido a uma generalidade: membro de uma classe, integrante de uma determinada casta social ou religião, etc. Mas o indivíduo singular, tomado em sua *especificidade interna*, em sua diferença irreduzível, jamais havia se tornado compatível com o conceito. (THEMUDO, 2002 : 42).

Enfim, a cartografia parte dessas singularidades para evidenciar como a todo momento, elas são remetidas e submetidas aos liames da Representação.

Por essa razão, falamos em cartografias e não em estudos de caso ou histórias de vida (um dos desdobramentos dos estudos de caso) na introdução deste trabalho. É que esses dois

⁵ O que problematizamos aqui é justamente a inferência automática que anexa uma suposta incomunicabilidade do autismo ao “ mundo do silêncio”. Tangenciando essa discussão ver BURKE, P. **A arte da conversação**. São Paulo, Unesp, 1995. Nesse livro, o autor vai tematizar a “ opção deliberada de não falar, e não o tópico mais amplo e vago do implícito e do não-dito” (BURKE, 1995:162) realizando uma História social do silêncio. Porém, esse silêncio por ele analisado é o proposital exercido em várias situações históricas e sociais. Ora, dessa leitura ponderamos que a própria pressuposição da falta do uso da comunicação como forma de interagir socialmente no autismo faz parte de uma operação que elegeu *formas dominantes de conversação* em que mereceriam ser levadas em consideração questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

procedimentos metodológicos remetem à normalização e a implícita concordância com pesquisas de cunho médico e psicológico que investigam exaustiva e minuciosamente a vida de uma pessoa. Ou seja, “a origem do termo “estudo de caso” remonta à pesquisa médica e psicológica referindo-se à análise minuciosa de um caso individual, explicativa de patologias”. (BARROS, 2000 : 95)

Além disso, a sistematização metodológica desse olhar “curioso” sobre um aluno da Casa da Esperança remontaria a pesquisas de natureza etnográfica. Quer dizer, a curiosidade em escrever detalhadamente e ler perscrutadoramente dados colhidos num “tipo” de investigação científica como a que vimos empreendendo, seria apenas a manifestação da ponta de um processo normalizador no que diz respeito a observação da vida “desses alunos”. Isto é, como diz Carlos Skliar:

Os estudos autodenominados como etnográficos em educação especial, que tentam quebrar o olhar microscópico posto sobre os indivíduos deficientes para interpretar os cenários familiares e escolares onde estão localizados, continuam reproduzindo a suspeita de que algo equivocado há neles, algo equivocado que merece e deve ser investigado: sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos alimentícios, seus jogos, suas estratégias de pensamento, etc. Por isso, o caminho que vai desde a normativa da medicina até a curiosidade da etnografia em educação especial não conduz, necessariamente, a uma ruptura da hegemonia do homem normal – e branco, masculino, bem alimentado, letrado, profissional, saudável, etc. Se trata de um mesmo caminho, de uma mesma lógica, de um mesmo campo representacional. Pois, se fosse o contrário: Quais são os discursos e as práticas que representam os cegos afro-americanos, analfabetos e desempregados? Como o modelo da deficiência constrói seu imaginário acerca das mulheres surdas, mães solteiras? Que significados circulam, a partir dessa perspectiva, em torno dos superdotados das classes populares? Que etnografia sobrevive às crianças deficientes mentais sem-terra? (SKLIAR, 1999:14)

Dialogando com as perspectivas de Deleuze levantadas por Skliar (e dele próprio) e de Themudo (partindo de Leibniz), resolvemos pensar os efeitos que as relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão⁶ possuem na subjetividade dos alunos estagiários. Valendo-se das reflexões de Themudo e de Skliar pensamos esses efeitos atingindo de diversas maneiras a subjetividade desses alunos, daí nomearmos tais subjetividades enquanto cartografias dissonantes. Ou seja, partimos junto aos sujeitos pesquisados delineando nossas composições subjetivas móveis. Assim buscamos percorrer um crivo no caos da diferença e não caminhar sobre a pavimentação da normalidade.

⁶ Sobre métodos para avaliar a questão da inclusão ver. AINSCOW, M & BOTH, T. **Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** Bristol, CSIE, 2000.

4.2. Os efeitos das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão nos sujeitos pesquisados⁷

1- N.

Os objetivos e metas das propostas pedagógicas, os conteúdos e os acompanhamentos de N. remetem a generalizações acerca do processo ensino-aprendizagem. São estipuladas metas a serem atingidas por alunos independentemente de uma problematização do percurso que N. (no “caso”) iria percorrer para atingi-las. É que o interesse pedagógico não parece recair nesse percurso e nas estratégias e formas utilizadas por N. para adquirir conceitos. Ao contrário, a estratégia pedagógica incide na formulação e verificação dos métodos usados para avaliar o processo de aprendizagem *independente* do aluno em questão. Dessa maneira, a singularidade de N. nesse processo de ensino-aprendizagem, é envolvida por princípios e objetivos que tendem a generalizar sua individualidade. Vejamos dois exemplos cotidianos dessas crenças traduzidas em forma de metas se antecipam à própria singularidade de N.

No primeiro deles, Fran, professora da oficina de informática, relata como há uma leitura vertical sobre a questão. Transparece um olhar que tranqüilamente classifica o processo em termos dicotômicos de certo e errado.

O N. iniciou na sala de informática, mas a gente foi vendo ... Porquê? Porque ele gosta. Ele acha que tinha muito status. Ele achava legal, mas a gente vai começando ver. O N. tem dificuldade muito grande de leitura, de escuta. Então, às vezes ele ia passando os textos pros meninos. Que ele botava assim tudo errado. Porque ele não tem uma boa leitura, uma boa escuta. Ou então o menino fazia e ele consertava a escrita errado. Tinha o problema da visão dele não enxergava. Então tava prejudicado. Agora não. Ele tá na sala da Márcia. Lá é mais desenho. Ele tá melhorando bastante a coordenação. Não força tanto, tanto a vista porque são coisas maiores, grandes.

No segundo exemplo, Socorro se diferencia claramente de N. levantando a questão da responsabilidade. Quando afirmou “como você sabe, ele também tem os limites dele” a professora tomou essa responsabilidade para si. Ao realizar esse movimento, configurou uma sutil e “natural” dicotomia entre quem é e quem não é responsável (e/ou maduro social e psicologicamente) pela condução do processo de ensino-aprendizagem. Em suma, numa abordagem dinâmica, o normal se reconhece ao se diferenciar e localizar o anormal e assim “ditar” as regras do jogo.

É nesse jogo de responsabilidades em que se estabelecem as relações entre quem deve ou não assumir determinada função numa oficina, sala de aula, etc. É possível, porém, que

⁷ A idéia de realizar analisar esses efeitos partiu da leitura de MACHADO (1994).

tais dicotomias atendam somente ao plano do observável tal qual preconiza o comportamentalismo na Casa e concorram para uma simplificação desse processo. É preciso perceber como apesar de tantos elementos diferentes aparecem simultaneamente ocorre uma supersimplificação do acontecimento

O N. já tinha terminado o 2º grau, né! Como ele nunca pensou ou quis estudar pra fazer um cursinho ou tentar um vestibular ele ajudava na Informática. Aí ele se indisponibilizou com a professora. Como você sabe ele também tem os limites dele. Se ele tava na Informática tem menino pra ele atender. Não agora não tô podendo. Não tô em condições de atender. Essa é uma limitação. Ele está sentindo alguma coisa ou tá com depressão. Ou não tá com vontade, não vai mesmo. Não é como a gente que eu tô aqui morrendo de dor de cabeça, mas eu tô aqui trabalhando.

Como podemos ver, os professores se referem a N. através do signo da falta. Dessa forma é previsível e presumível que ele nunca supere expectativas. Durante a entrevista que nos concedeu N. assim procedeu ao ser indagado “você se considera autista?” Vejamos como ele se movimenta diante da questão:

Eu me considero um pouco, mas devido a um autismo clássico, mas um autismo que tende os dois lados. Um lado mais comprometido e o lado mais da pessoa que se entende com as pessoas sem ser autismos. São pessoas sadias e que tem outros compromissos com outras pessoas. Que vai pra onde vai.

Quando indagado sobre a Inclusão, vejamos como a questão da normalização está entranhada na subjetividade de N. Ele parece aceitar um lugar social que foi *produzido* para ele.

Eu acho que a inclusão é a gente conhecer mais a forma de ser da característica da pessoa. A maneira dela ser, se expressar, entender (...) Eu acho muito errado uma pessoa dizer que um autismo não pode frequentar uma escola normal, mas com certeza pode e outra coisa, a gente tem muito o que aprender com eles. Sei que aqui minha mãe diz que é o meu lugar. Porque aqui já tenho o costume de viver com as pessoas da maneira do meu jeito de ser (...) Porque se eu fosse me adaptar em outro canto ia ser um pouco difícil. As pessoas não iam me compreender, iam exigir de mim demais. Achar que eu ia querer fazer só o que eu quero. Mas em questão que a minha maneira de ser é aprender quase completamente só.

Mas o interessante, é que em termos de fluxos onde as composições subjetivas são móveis não se pode fixar uma questão. É preciso percebê-las em movimento. Vejamos isso quando N. relata as suas *indisposições*. Vemos aqui a manifestação de duas questões: as interferências nos fluxos de crenças e desejos, isto é, N. se opõe a interiorizar certas regras exteriores a ele.

A segunda questão diz respeito ao estabelecimento das regras sociais básicas de convivência social. Isto é, as perspectivas generalizantes resumem a questão ao cumprimento ou desobediência dessas regras. Todavia, parece-nos que há um complexo formigamento que é anterior e mais amplo do que esse efeito de superfície e que compõe o social. É justamente esse formigamento que permite teoricamente perceber a multiplicidade que uma questão como essa envolve.

No meu caso eu às vezes não quero botar na cabeça aquilo que a pessoa tá dizendo, porque eu também quero fazer a minha regra, eu mesmo entender, aprender, o que está acontecendo ao meu redor.

Parece subsistir junto a essa oposição infinitesimal de “ botar na cabeça aquilo que a pessoa tá dizendo” uma relação entre produção de subjetividade, a auto-estima e a produtividade. Vejamos como essas questões se entrelaçaram quando perguntamos a N. o que ele pensava acerca do Currículo Funcional Natural:

Currículo funcional natural? Rapaz, “O currículo ele demonstra a informação do funcionário. Como é o funcionário. Aonde ele é, se ele é uma boa pinta. Se é uma pessoa que sabe se expressar com as pessoas ou conversar direito com as pessoas que vivem no dia-a-dia. Muita gente me explicou como é que se faz entrar numa forma de trabalho. Eu digo, rapaz a primeira coisa que eles pedem é o currículo. Saber se a pessoa é educada.

Nesse momento, N. também é atravessado pela lógica comportamentalista. Atente-se como ele relata seus procedimentos nas Oficinas atentando para as relações entre teste e observação.

Eu trabalhei em 3 tipos de oficinas: a informática, né? Artesanato e agora eu tô na Arte em Tela com a Márcia. Porque a Márcia não tinha um monitor. Então agora eu trabalho somente com desenhos e com pinturas com os meninos (...) Fazendo desenhos, criando, testando a capacidade de desenhar. Outros já sabem escrever e outros não sabem. Eu boto a data, às vezes esquecer de colocarem a data. E assim é a minha função de orientar, ensinar a organizar as coisas. Guardar, às vezes eu mesmo guardo as coisas deles. Às vezes sentem até faltam quando eu não venho dar aula

Agora podemos perceber a questão visualizando a questão através dos instrutores das oficinas. É assim que Márcia instrutora da oficina de Arte em Tela relata sua experiência com N. A pergunta era “qual a relação entre o CFN e a inclusão do N.?”

O N. através do trabalho que realiza na Casa da Esperança tem condições de ser incluído em outros locais, mas precisa ser acompanhado, apesar de ser muito funcional não posso esquecer que ele é especial. O sonho dele é trabalhar em outro lugar.

Como se pode perceber N, segundo a professora, precisa ser acompanhado. Mas esse procedimento pressupõe que a “produtividade” desse aluno seja subavaliada. Há um limite esperado para a capacidade desse aluno. A cada vez em que tal limite é atingido, reforça e reconduz a subjetividade de um aluno “especial” que possuiria limites que devem ser levados em consideração. Em seguida, Márcia responde nossa a indagação acerca da prática de N. em sala de aula.

Ele é muito funcional, realiza todas as atividades propostas em sala. É dinâmico com os alunos, mas às vezes exagera, querendo ser o professor. Ele lava os pincéis, paletas, organiza todo o material, tintas, estante. Quando o professor não está em sala ele assume os alunos mostrando muita liderança, está comigo a cinco meses.

Note-se como o que era considerado um limite passa a ser visto como algo desafiador. Aqui o desejo de N. parece digladiar-se com a crença de Márcia e novamente o estabelecimento de regras sociais ficam desestabilizadas. A professora tenta realçar sua hierarquia na relação usando o termo *liderança* substituindo sua presença física na oficina de arte em tela. É que somente com essa terminologia concedida pela professora que N. pode ocupar temporariamente o lugar de professor.

2-B.

No dia 4 de outubro de 2005, vi B. reclamar de um passeio. Entre o Beach Park, proposto pela coordenação das oficinas, e um parque ecológico; Bruno preferia o parque. Eis um bom exemplo da percepção da mobilização dos alunos frente às questões que os afligem e não gostam.

Mas o que gostaríamos de colocar nesse momento, não é a observação desse fato, mas a forma como o introduzimos no texto. Como bem observou Skliar, a curiosidade e a necessidade “qualificada” de observar e registrar fatos numa pesquisa lembram muito os procedimentos etnográficos. Nesse procedimento, o *estranhamento* do pesquisador frente ao seu tema tem que ser profundo e, ao mesmo tempo, adquirir tonalidades sutilíssimas.

Nesse sentido, o estranhamento é acompanhado pelo estabelecimento de um distanciamento que não seja percebido pelo objeto ou sujeito de pesquisa. Podem ocorrer através de um olhar desinteressado e informal que fica perplexo e sente a compulsão de descrever tudo o que vê.

Nesse segundo momento, chamamos atenção para outro critério presente nas justificativas de todos os alunos. Trata-se da ênfase no *aspecto estável* observado no comportamento do aluno. É essa estabilidade que ratificaria o *caminho acertado* na lida diária com os alunos. Mas, pelo que discutimos até o momento, já percebemos que há uma profunda operação orquestrada para redundar na emergência e observação dessa estabilização tendo em vista a sua consolidação paulatina⁸.

No relatório da Lourdes sobre o B. em que indagamos “qual a relação entre o CFN e a inclusão do B.” vemos a questão motora surgir junto à da maturidade. Isso nos remontou à questão da integração sensorial, ensinada no circuito neurosensorial, bem como a percepção de todo um caminho já semeado para a implantação do método SCERTS. Aqui vimos a convergência dessas propostas sendo gestadas e praticadas no cotidiano.

Tem uma ótima coordenação motora, uma capacidade de percepção muito boa. Interage com os outros alunos muito bem, mas precisa sempre de uma pessoa para orientá-lo, pois por ele ser um aluno especial não tem a maturidade de uma pessoa normal. Pessoa muito dedicada, ele assimila as coisas muito rápido e consegue ensiná-las aos demais alunos. Vem evoluindo bastante. Nota-se com o passar do tempo, menino mais responsável e maduro.

Na abordagem sobre a prática em sala de aula, podemos filtrar o caráter da eficiência funcional na realização das tarefas. Curioso como não transparece o desejo de B. frente às atividades propostas e não sabemos qual o impacto que as mesmas têm para ele. Acreditamos que essa lacuna nos relatórios, revela a distância que os próprios professores e instrutores sentem necessidade de tomar para realizar seu trabalho o que os coloca também no âmbito da normalização.

Auxiliar muito eficiente cumpri, com todas as atividades. Em caso de dúvida ele procura sempre a instrutora. Seu trabalho em sala de aula se resume em: recorte de papel, confecção de canudo, pintura de peças, recorte de jornais, colagem de revistas em caixa, etc.

Na proposta metodológica do Planejamento da Oficina de Arte e Papel de 2005, lemos na proposta escrita pela professora Lourdes, a crença na questão da ingenuidade dos autistas frente ao mundo social. Aqui ocorre um desdobramento. A crença nem se parece com as operações que vimos acerca de personagens literários, tampouco se dá pela filiação à Teoria da Mente. Ela está no fluxo dessas duas interferências anteriores.

⁸ Que deixa passar despercebido que o processo de ensino-aprendizagem pode ser visto como algo inventivo e imprevisível e não como algo (mesmo dinâmico) linear e seqüenciado.

Quer dizer, Lourdes acredita que seus alunos possam deixar de ser ingênuos e passem a ser competitivos. Essa “tomada de consciência”, se daria no momento em que eles se auto-valorizassem ao *reconhecer* o fruto do seu trabalho. Aí vemos também como o objetivo de serem vistos enquanto produtivos remetendo à sua inserção social, vai permeando e balizando essas interferências inscritas nas relações de aprendizagem, de diagnóstico e de inclusão. Mas, ao atrelar-se à crença no geral quando diz “os autistas” e vai derivando daí suas propostas para a Oficina de Artesanato, Lourdes acaba operando representativamente.

Os autistas, mesmo quando profundamente talentosos, não captam o sentido social dos seus trabalhos, não lhes dão apreço, não são competitivos. O projeto arte em papel diverge desse pensamento e apresenta essa proposta destinada a rapazes e moças autistas que apresentam um quadro que costuma ser denominado AUTISMO DE BAIXO FUNCIONAMENTO. São jovens que geralmente possuem um talento e não tem oportunidade de mostrar esse talento (p.1). Resumindo “os alunos serão ensinados a trabalhar com papéis na fabricação de peças artesanais desenvolvendo, assim a sua coordenação motora, considerando o grau de comprometimento de cada aluno. As atividades serão divididas por grau de complexidade da seguinte maneira: 1 etapa - amassar e recortar jornal; 2 - colagem e confecção de canudos; 3 - entrançar e confeccionar peças; 4 - acabamento, pintura e envernizamento de peças; 5 - decoração das peças.

Em seguida, vemos Socorro fazer um sinuoso percurso que parece tematizar o respeito ao desejo de B. Basta porém, atentar com cuidado para essa questão e analisarmos como as expectativas do aluno precisam ser, de uma forma ou de outra, encaixadas, no perfil da Instituição.

O B. pedia, pedia. Até nós que nós colocamos o B. com os pequeninhos devido também a estimulação cognitiva dele ser um nível bem baixo. O B. muito grande tomava conta da sala de aula toda e não gostava que os meninos pulasse em cima dele. então botamos ele na estimulação cognitiva. Menino via ele um meninão grandão sentado e brincando e ficava brincando com ele. Ele não gostava. Pediu pelo amor de Deus que tirasse ele de lá. Coloquei o Bruno na escolarização I. O B. tomava conta da carteira toda (risos). Aí ele pediu pra ir pra II. Ele também ficava só olhando o menino brincando quando o menino tava brincando. Ele não gostava de brincar. B. o que é que você quer trabalhar com os meninos? “Eu quero trabalhar canudo”. Ninguém trabalhava com canudo (na escolarização). Então ele foi pra tia Lourdes.

Cenário B.

F. Você se considera uma pessoa autista?

B.-Sim.

F. Por quê?

B. Autista como assim?

F. Você disse que se considerava, eu queria saber porque você se considera autista.

B. Bem é o seguinte: eu autista aqui na Casa da Esperança quando eu entrei aqui já estudava colégio: no Papicu, no Zé Vilar, no João Brígido, no Pestalozzi. Quando eu entrei aqui na Casa da Esperança, eu não conhecia os alunos, nem os professores. Aí, assim, a minha mãe teve que arranjar uma vaga aqui, eu ficava de manhã e de tarde na Casa da Esperança.

F. Quer dizer mais alguma coisa B.?

B. Sim. Porque assim. Na minha casa, eu moro em apartamento. Eu tenho um bocado de amigos. Por exemplo, os meus amigos brinca, me chama pra brincar, né. Assim eu conheço vários pessoal do meu prédio. Lá no meu prédio não pode brincar de bola. Não pode andar de bicicleta. Por exemplo, eu queria ser síndico lá do meu prédio. *Síndico da criança*. Só que fizeram a reunião, não pode (...) Porque a síndica não deixa brincar. Por exemplo, nunca levei uma bronca da síndica. Às vezes, eu faço uma festa. Dia das mães, natal, das crianças. Por exemplo, eu queria fazer uma festa de São João, mas a minha amiga Lorrana não tinha vaga pra fazer a festa de São João e por isso (...) Eu não tô mais ajudando nenhum aluno. Só tô ajudando os alunos gente grande, aqui na Casa da Esperança. Por exemplo, eu to na sala da Tia Lourdes, artesanato. Eu ajudo o Rusten fazer canudo, fazer peça (...) é pintar, passar verniz na peça. O João e a Tia Lourdes às vezes faz a exposição na Casa da Esperança. Uma vez teve uma exposição lá no Papicu, a gente fez lotado de peça. As pessoas comprou. O João e a Tia Lourdes botaram os preços por isso

F. O que é que tu acha da Casa da Esperança como escola? O que é que tu aprende aqui?

B. Eu aprendo serigrafia, informática, arte em tela, artesanato e lancheria. Por exemplo, quando eu estou na sala da Edir, eu faço lanche pros alunos. Às vezes que vendo dindin com ela. Ela faz sanduíche pra vender.

Se no prontuários o que existem são generalizações em que apenas são colocadas metas a atingir, aqui vemos claramente as crenças e os desejos de B. revelarem o que ele quer. Assim sendo, de um aluno que não correspondeu às expectativas na monitoria de algumas salas e oficinas, B. quer ser síndico da criança no seu condomínio. É a pessoa de carne e osso que emerge deslocando o que as generalizações tentam capturar. Vemos aqui também, a urgência em se trabalhar o corpo e o lúdico em vez do trabalho puramente produtivo da oficina. Ou seja, perceber a diferença como algo fluído e potencializador e não enquanto um obstáculo, um limite previamente definido.

Em seguida, vemos a questão da subjetividade e da produtividade reaparecer quando perguntamos a B. acerca do Currículo Funcional Natural.

Currículo? Porque é assim, eu ontem, eu liguei prum emprego, sabe? Então a gente disse assim: olha é você faz o seu currículo deixa lá no Bompreço (...) porque assim na 6ª feira eu liguei pro Bompreço pra deixar o currículo lá né! Aí só que a gerente lá disse assim: Olha, B. você tem que abrir a Internet pra ver se tinha vaga no Bompreço. Só pra trabalhar no sábado de manhã. Não, não quero de manhã. Não, eu quero a tarde.

Com Fran percebemos como a crença e o desejo é preenchida por uma percepção normalizante da questão; a responsabilidade.

O Bruno eu acho que foi uma coisa muito precipitada dar a monitoria pra ele, tanto que ele próprio pediu pra sair. Por que o Bruno é muito meninão ainda, e de certa forma, monitoria você dá responsabilidade

Socorro sacramentou essa sensação que tivemos com a fala de Fran. Ela demonstra como existe um “retorno do mesmo”⁹ revelando ainda como o lugar da crença e do desejo é sutil e cotidianamente substituído pela produção da “responsabilidade” na Casa da Esperança.

Porque é aquela coisa, eles querem trabalhar, a gente dá a oportunidade, aí eles mesmos sentem que não dão conta do recado e pedem pra voltar. Não adianta chegar e dizer: B. não adianta você ir que você não vai fazer nada lá, não. Eu posso dizer isso? Quem tem que dizer é ele mesmo (...) qual era a responsabilidade dele na sala da Tia Lourdes? Era orientar os meninos a fazer canudos, como ele queria, mas ele não queria, quando ele viu a responsabilidade na mão dele, ele não quis (...) ele não tinha discernimento de assumir aquela coisa, não tinha.

3 – J.

Durante a pesquisa acompanhei um processo interessante na Casa da Esperança. É que J. queria fazer vestibular. Durante seus estudos percebi que pouca gente na instituição considerava esse desejo de J. algo sério. Me lembro inclusive, que quando perguntei o motivo dele fazer o vestibular na UVA, e não na UFC, ouvi de pronto “por que na UVA é mais fácil que na UFC”. Nesse ínterim, J. manifestava e continua manifestando, um intenso desejo de se formar e virar professor da instituição.

⁹ Lembrar o retorno do mesmo no Psicodrama de Moreno.

O curioso mesmo nessa história foi notar como depois dele ter passado no vestibular, a falta de seriedade frente ao que J. queria, passou a ser vista como uma espécie de símbolo de vitória na Instituição.

Essa experiência junto a análise de frases proferidas por Socorro “Pra você ver, o J. não se adaptou em nenhuma sala, mas a partir do momento que ele entrou aqui, foi que a gente foi ver a necessidade dele pra estudar , pra entrar na faculdade” tonificaram a sensação de que na Casa da Esperança, os processo ensino-aprendizagem é percebido primordialmente pelo âmbito dos resultados. Mas vejamos o diagnóstico de J.

Não tivemos acesso ao laudo em que consta os sinais e sintomas e a justificativa de J..No entanto, descobrimos um outro documento que nos remete a uma questão que é anterior e mais ampla que o seu próprio diagnóstico.Trata-se de um relatório de avaliação na qual se tematiza a necessidade de se fazer um diagnóstico de J. através da demanda da sua família em 6 de maio de 2002.

A família de J. procurou a Casa da Esperança solicitando uma avaliação para o mesmo, colocando que nunca souberam de fato qual o diagnóstico do rapaz. Um ex-funcionário desta instituição, amigo da família, achou o comportamento de J. similar ao dos portadores de autismo. De acordo com o relato da mãe durante a entrevista de anamnese, foi possível se identificar fatores que condizem com o diagnóstico de autismo, principalmente nos primeiros anos de vida. Atualmente, J. está diagnosticado por um profissional psiquiatra que o enquadra na CID-10 em F.70 (retardo mental) e está freqüentando escola regular. Contudo, entende-se que se faz importante realizar uma avaliação do rapaz para se obter mais dados que elucidem o diagnóstico diferencial e pela faixa etária do mesmo, esta avaliação deverá ser realizada na sede. Obs: segue em anexo, uma lista elaborada pela família, a qual enumera as características mais peculiares de J.

Parece que para além de um diagnóstico clínico existe uma demanda social pelo assunto. Muitas famílias e muitas escolas não “sabem” com quem estão lidando (J. é F.70 ou não?). O interessante é que mesmo “intérpretes balizados” como neurologistas e psicólogos realizam análises frágeis sobre o assunto(basta lembrarmos da passagem de Sônia do Serviço Social no capítulo sobre o assunto) o que reitera a noção de fluxos de crenças e desejos na questão. Além disso, percebe-se como o procedimento durkheimiano operou quando se diz que um ex-funcionário da instituição achou o comportamento de J.similar aos do autismo. Note-se ainda como a própria família catalogou as características peculiares de J. Aí se interpenetraram a normalização e os procedimentos arqueológicos e estatísticos de Tarde. Quer dizer, a família de J. exerceu uma filiação das descobertas que percebeu em J. elaborando uma lista de características a partir de pressuposições sistematizadas informalmente e que ainda precisam ser legitimadas e comprovadas pela Ciência. Ao mesmo

tempo, o conceito “família” demonstra como já ocorreu uma representação acerca de inúmeras observações diversas e individuais feitas sobre J., expande suas descobertas ao repassa tais informações aos especialistas.

Nesse relatório de Socorro sobre J., podemos ver como a “proposta educacional” da Casa da Esperança é desestruturada. Além disso, demonstra como as diferenças são tratadas sob o signo da anormalidade. Vejamos o que capturamos quando ela fala no Currículo.

O ingresso dele na universidade não tem nada a ver com o Currículo Funcional Natural. Por que ele tá aqui na sala para aproveitar o potencial dele que é a sociabilidade. Em ele estar na universidade é um estímulo a mais para ele deixar esse distúrbio de comportamento dele que é essa compulsão por conversar. Quando ele está aqui eu o mando para fazer atividades externas: sair para fazer frequência, dar recados, marcar consultas, etc. O currículo natural é aproveitar as habilidades do aluno e desenvolvendo essas habilidades em atividades direcionadas.

Em relação à prática, percebe-se como a tematização do desejo de estudar de J. é feita de uma maneira completamente aleatória:

Ele está estudando Português, matemática e Redação (que é o que a UVA pede para os vestibulandos). Ele vai estudando e vai resolvendo as atividades. Dúvidas ele vai tirando comigo, com o irmão dele que é professor. A gente não pode ficar ensinando $2 + 2$ quando ele já terminou o segundo grau. Ele é que sabe o que quer estudar. Não fico direcionando os estudos deles. Se ele amanheceu para estudar Português, então ele vai estudar Português.

Durante a entrevista com J. a questão da justaposição do diagnóstico à funcionalidade veio à tona. Quando perguntei a ele O que você acha que é autismo? Você se considera um autista? J. me respondeu:

Eu me considero sim. Eu sou um autista muito funcional.

Outra questão que gostaríamos de ressaltar diz respeito às crises. Parece-nos que são essas crises que tangenciam a representação que os estagiários têm de si. Foi o que inferimos quando J. me respondeu acerca do que considerava inclusão.

É as pessoas aceitarem do jeito que as pessoas autista são. Com crises e sem crises. É o pessoal não mangarem.

Observe-se como J. interpreta o Currículo Funcional Natural relacionando-o à independência nas atividades diárias.

É a pessoa saber andar só (...) Na Casa da Esperança, aqui uns não sabem, só aqueles que são muito comprometidos, igual crianças novinha que usam uma fralda descartável. Não sabem comer com a boca.

Quando J. comentou suas atividades, notamos que também se mensura a responsabilidade pelo “tamanho” que os alunos têm. Após responder que sua atividade era

Eu faço a frequência dos meninos, eu vou de sala em sala perguntar quem veio e quem não veio.

Perguntamos a J. em seguida: “Por que tu acha que foi saindo de uma sala pra outra”? E J. me respondeu de uma maneira em que se pode perceber uma ininterrupta produção da sua subjetividade como alguém que possui um *defeito*, no caso o de “falar muito”, que acaba afetando alguma de suas atividades.

É por que Grandão pra mim é melhor, pequenino não. Porque pequenino tem que ter cuidado. Segurar a mão. Os grandão não, porque eles sabem se virar só. (...) Porque viram que eu falava e estressava muito os meninos. Aí viram que não dava certo.

Além disso, note-se como J. foi atravessado por olhares comportamentais objetivos, neutros e desinteressados. Em termos de singularidades, porém, consideramos que a questão não pode ser vista de uma maneira absoluta. Isto é, não se trata de analisar J. como se fosse uma parábola estatística. A sutileza nessa frase faz com que atentemos para a emergência e confluência da normalização e da estatística numa situação *normalmente* considerada banal. Note-se como o uso termo *viram* demonstra que foi produzido um lugar em que, ao mesmo tempo, J. fosse examinado, aceitasse tal exame e alguém tomasse a *distância* necessária para efetuar esse exame. Daí em diante, percebe-se como ocorre uma gradação acerca do stress que vai atingindo um pico quando J. afirma que *estressava muito os meninos*. Finalmente, a remoção de J. do lugar produzido. Resta porém, uma sensação que a observação continua, visto que o “viram” permaneceu indeterminado. Essa rede de vigilância e registro liquida a situação sacramentando um diagnóstico final *sobre* a mesma. Dizer que J. não deu certo depois de uma operação dessas é uma redundância das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão.

4 – E.

Notamos com E. que quando questionados conceitualmente sobre inclusão, etc. A conversa se enrigecia. Ora, isso se dá justamente porque já se produziu um lugar social de tal forma que os fluxos de crenças e desejos foram institucionalizados. Isto é, o aspecto cognitivo, da forma como é tratada, não visa ampliar as inúmeras maneiras com as quais um diálogo é possível. Daí o raciocínio binário e normalizador. Ou seja, uma cadeia no qual o eixo pergunta-resposta, vai emergindo *sequenciadamente*, uma após a outra, visando um desfecho claro e exato.

Esse sequenciamento se ampara numa “compreensão média” entre os dois participantes, atendendo ao estabelecimento de regras de conversação. Não se busca ampliar as potencialidades de um diálogo¹⁰, compreendendo que se trata de multiplicidades empíricas e conectáveis das mais diversas maneiras, reduz e drena para *um* ponto normal aquilo que seria *justamente desinteressante* para E. naquele momento.

No entanto, ao inverter e deslocar o foco da entrevista e começar a perguntar sobre alguma questão mais pessoal – o “tom” da conversa tornava-se mais desenvolta. Nesse momento, era possível voltar a perguntar sobre o mesmo assunto de outra forma. Colhíamos aí, outras respostas. Isso mostra como a diferença é múltipla. É mais importante partir junto às divergências e descentramentos num diálogo do que considerá-lo *enrigecido*, ao tentar convergir e sintetizar um raciocínio ou um som “ininteligível”..

Uma pequena observação

Certa vez conversei com Ana Maria, uma das professoras do circuito neuro- sensorial. Ela me dissera que E. deixara a sala e fora substituída. Indagada sobre o motivo, pela qual não encontrara outra atividade para E., me informou que essa mudança “confundiria sua cabeça por conta de sua limitação”.

Vejamos o relatório de E, escrito pela Professora Glória. Nele se vê, nitidamente, o local produzido para E. atuar. Lembramo-nos aqui do que discutimos no primeiro capítulo acerca do circuito neurosensorial.

Vieram assim discriminados os momentos da Estela em sala: no momento da chegada na sala do circuito neurosensorial, cognitiva 1 em que os alunos chegam

¹⁰ Ver. CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

por volta das 7:30 h guardam a mochila, vão ao banheiro, bebem água, guardam a sandália, fazem rodinha, realizam as AVPS (organizar-se, pegar água, etc) Estela, na observação da professora “momento em que a Estela está em sala para pegar os copos para lavar” Noutro momento em que ocorre a preparação para o lanche, por volta da 9 horas em que “se lavam e enxugam as mãos, pegam o lanche e vão ao refeitório, e após o lanche, escovam os dentes”, a professora observou que esse é o “Momento em que a Estela está em sala para organização e limpeza”.

Durante a entrevista com E. lembramos quando Deleuze em seu *Lógica do Sentido* discute a questão do *não-senso*. A conexão se deu pela necessidade e dificuldade de entender e dialogar com E. Em nosso caso, partíamos de conceitos previamente definidos e escutávamos durante a entrevista freqüentes “não entendi”. Percebíamos, porém, que havia uma lógica interna na fala de E. Ponderamos então, que buscar significados através de definições conceituais poderia representar um controle sobre a compreensão do tema através do meu olhar. Isso reduziria e emolduraria a multiplicidade desse diálogo.

A busca pela análise se nos mostrou que os instrumentos para decodificar uma fala são muito frágeis e que era necessário partir de outras perspectivas. A de que a produção do sentido ultrapassa o atrelamento de um significado à dicotomia falso-verdadeiro, certo e errado, ininteligível e ininteligível.

(...) quando supomos que o não senso diz seu próprio sentido, queremos dizer, ao contrário, que o sentido e o sem-sentido têm uma relação específica que não pode ser decalcada da relação entre o verdadeiro e o falso, isto é, não pode ser concebida simplesmente como uma relação de exclusão. É exatamente este o problema mais geral da lógica do sentido: de que serviria elevarmo-nos da esfera do verdadeiro à do sentido, se fosse para encontrar entre o sentido e o não-senso uma relação análoga à do verdadeiro e do falso? (DELEUZE, 2003:71)

Vejamos essa questão se movimentando ao longo do diálogo do Cenário de E. Percebemos ainda como as relações de diagnóstico produzem a falta de acompanhamento especializado. Alegrou-nos o fato que E. manifestasse o desejo de ficar na escola Helenice e na Casa, caso isso fosse possível e benéfico. Revela que há um fluxo de crenças e desejos em buscar ampliar horizontes e não segregá-los.

Nesse caso e no de N. vimos como existe uma forte relação entre instituições especializadas e escolas do sistema regular. É como se uma produzisse a exclusão da outra. Aí temos um excelente exemplo de como o raciocínio binário pode simplificar a vida social. Em cada local desses se representa o que o outro é. A Casa da Esperança, já percebemos não manifesta muito interesse em estreitar os laços com as escolas regulares. As escolas, por sua vez, manifestam a mesma atitude. Aí nesse caso, são as relações interinstitucionais que contribuem na fabricação do aluno especial *a ser* incluído.

F. O que é para ti autismo?

E. “Isso aí eu não entende não, isso aí.

F. Não entende?

E. “Entendo não.

F. Mas tu sabe que tá numa escola que é pra pessoas autistas?

E. “Sei”

F. Tu se considera uma pessoa autista?

E. “Não”

F. Se tu fosse falar de si mesma o que é que tu diria sobre a tua pessoa?

E. “Faz cada pergunta né! Que a pessoa nem entende. Como assim?”

F. Como é que acha que é com os outros?

E. Não. Que a gente é diferente. O outro já é diferente da gente, né!

F. O que é tu pretende fazer?

E. Ficar por aqui mesmo. Ajudando aqui nas salas.

F. Tu quer ficar fazendo só isso ou tu tem vontade de fazer outras coisas?

E. Não, fazer só isso aqui mesmo. Fazer a vontade de Deus, né! Deus mostrar. Não precisa ir atrás não, ele vai mostrar.

F. O que é que tu aprende de diferente e vê de diferente daqui para outra escola (Helenice)?

E. “Diferente como assim? Porque aqui eu desenho, pinto e lá eu não faço nada disso e aqui tudo isso.

F. Sei lá. Se fosse igual você preferia ficar lá?

E. “Ficava nos dois né!

F. O que é tu faz nas salas do circuito?

E. Assim eu lavo as coisas né! Passeio com meninos junto as professoras. Se for preciso andar. Com os meninos eu vou acompanhada com outra pessoa, com a professora. Na sala é assim, ela precisa de mim né!. Aí ela me chama pra lavar uma coisa. Passear com os meninos, só isso mesmo.

F. O que é que tu acha que falta aqui e que poderia ter?

E. Aqui falta muita coisa. Não sei o que é. Falta muita coisa aqui. Falta outros médicos. Ainda falta mais ainda

F. Tu vê alguma diferença entre aqui e a outra escola?

E. Eu gosto mais daqui do que de lá. Aqui tem piscina, fisioterapia que lá não tem. Aqui tem.

F. Os professores lá te tratam da mesma maneira do que aqui ou de diferente?

E. Trata. Às vezes a professora aqui é mais legal do que a de lá. Porque as de lá era grosseira com os alunos. E as daqui já é diferente

F. E tu acha que aprende coisas diferentes aqui em relação ao que tu vê lá?

E. Aprendo. Lá ficava doida. Fiz um dever aqui. Lá era outro dever. Aí a pessoa ficava era perturbada. Porque aqui é coisa, lá era outra “.

Nessa última frase podemos evidenciar o que o descompasso entre as instituições educacionais que lidam com E. podem acarretar. Se já seria alarmante pensar que essa questão pode ser ostensiva na questão da educação inclusiva, imagine-se o impacto que o poder da normalização exerce no dia a dia. Esse impacto, porém, não possui um único direcionamento. O social é banhado por inúmeros fluxos e contra-fluxos de crenças e desejos que estão, a todo momento, metabolizando e sendo metabolizados.

5 – K.

Certa vez, vi K. dançando Maracatu na Secretaria da Cultura durante uma cerimônia para celebrar a abertura dos trabalhos de um encontro de pós-graduação¹¹. Durante a apresentação, perguntei-me sobre quem saberia que K. era estudante da Casa da Esperança, ou melhor, por que saber isso seria importante?

À falta de informação dos leigos transforma-se num excesso de diagnóstico para quem lida diariamente com a questão. Falamos da proposta da área de Fonoaudiologia para a Pedagogia em relação a K na Casa da Esperança. A proposta a que tivemos acesso em 5 de agosto de 2005, assinalava a necessidade de acompanhamento fonoaudiológico no intuito de se estimular a linguagem oral e escrita, além da fala (trocas e omissões) de K.

Ora, trocas e omissões são conceitos que partiram da fonoaudióloga e não de K. Em termos de diferença é preciso perceber como os signos fonéticos são embaralhados como sabemos ser o caso das tensas relações entre o oral e o escrito em que o escrito dificilmente é uma tradução do oral. Esse embaralhamento fonético poderia ser potencializado pelos signos motrizes da dança. É que não se levou em consideração o desejo de dançar de K.. Muito

¹¹ Tratava-se de um encontro da pós-graduação em Geografia (ANPEGE) que realizou-se entre 28 e 30 de Setembro de 2005 ocorrido em Fortaleza

embora a dança seja uma forma de expressão, o diagnóstico fonoaudiológico negligenciou o seu potencial por que analisou (essa situação, pelo menos) a questão pelo viés convencional..

Ora, note-se como a partir de uma proposta dessas, pode ser tecida um rede de capturas dos silêncios e hesitações de K. Tarde dizia que a hesitação de uma pessoa significava uma oposição a nível infinitesimal. Não seria especulação dizer que essas trocas e omissões a que aludiu a fonoaudióloga são resistências infinitesimais de K a essas formas de procedimento. Veremos a seguir que K. é praticamente *condicionada* a atingir objetivos propostos educacionalmente embora se relate que propõe-se atividades que *despertem* o seu interesse. Note-se o caráter vago e unilateral do termo “continuamos propondo”.

O relatório da professora Edir sobre K., nos sugere que o Currículo não está realmente tão estruturado enquanto proposta educacional para os estagiários na Casa da Esperança.

Em relação as duas(K.e G.) digamos que é pouco desenvolvido a metodologia do currículo, pois são dois níveis de aprendizagem diferentes, as duas necessitariam de programas individuais onde pudessem ser trabalhadas as dificuldades de cada uma, pois as mesmas não tem compreensão de conteúdos, ou seja, uma visão além do que se pretende adquirir, principalmente se for se voltar para a realidade das duas.

Depois em relação à prática em sala podemos ver como a diferença é suprimida pelo discurso da normalização.É como se um defeito fosse potencializado.

Essa prática fora desenvolvida com muito diálogo, pois é uma pessoa extremamente estressada, que não pode ouvir uma opinião negativa, mas ajuda a desenvolver as atividades práticas muito bem, sempre com auxílio verbal, não tem iniciativa própria para executá-las, quando o professor falta se sente autoritária, onde não pode ser assim, isso demonstra que a pessoa não tem condições para assumir certas atividades sozinha, devido ao nível de comprometimento.

Nessa passagem, vemos Socorro relatar acerca das primeiras incursões da K. nas oficinas. Confirmamos aí como os estágios parecem atender mais critérios administrativos do que educacionais na Casa da Esperança.

A K. ajudava a fazer a merenda muito bem, mas quando passou para os meninos pequenos chorou pedindo pra sair porque não dava conta. A Edir tava entrando na lancheria e precisava de um auxiliar, vamos ver se a Kátia dá certo

Antes da entrevista de K., atente-se para algo que veio se delineando até o momento. Note-se como ao lado da revelação em ser mãe, K, deseja que seu filho seja “normal”. Prova

contundente de que há um embrutecimento da diferença. Note-se ainda como a subjetividade dela é vista através de um olhar diagnosticador exterior.

Cenário – K.

K. A primeira vez que uma aluna da Casa da Esperança vai ser mãe e de filho normal.

F.Tu se considera uma pessoa autista?

K.“Não. Porque a Dr^a Fátima disse que não sou”

F.Eu soube que você gostava muito de cantar aqui na Casa da Esperança?

K.“Cantar eu não canto não (risos). Eu danço maracatu na Nação Fortaleza com o Calé Alencar, com a Escola de Samba Unidos do Acaracuzinho, do seu Raimundo.

F.Eles sabem que tu estuda aqui? O que é que eles acham disso?

K.“Sabe. É primeira autista que dança no maracatu (...) eu não sou autista, mas meu grau é um pouco de autista”

F.Mas tu não disse nesse instante que não era autista?

(Silêncio)

Aqui também verificamos que a subjetividade de K. parece oscilar, realizando uma espécie de movimento pendular entre ser ou não ser autista. Os referenciais que balizam tal movimentação são a Casa da Esperança(Fátima Dourado) e a escola de Maracatu. Note-se como a sua subjetividade flutua entre o mundo “interior e o exterior”. Isto é, entre como se vê e como se sente reconhecida socialmente.

Mas, nessa flutuação o aspecto exterior parece predominar. O costume (uma das formas conservadoras da imitação para Tarde), em se perceber através de um olhar exterior é tão arraigado que ela silencia no momento em que é indagada sobre como se auto-definiria¹². E o silêncio ocorre logo após o uso dos referenciais exteriores, a Casa (Fátima Dourado) e a escola de maracatu.

Mudando um pouco de assunto e falando sobre sua atividade na Oficina. Lancheria onde se sobressai outra questão que revela o forte entrelaçamento entre as relações de diagnóstico e de aprendizagem. É quando K. afirma que a ligação da oficina com o seu aprendizado de leitura e escrita se dá porque a oficina é vista como uma terapia.

¹² Auto-definir-se é difícil para qualquer pessoa. Chamamos a atenção para o momento em que o silêncio ocorre.

F.“Com a Edir, faz é tempo que eu trabalho com ela. Lá eu varro. Passo pano. Às vezes, eu lavo a sala.

F.Essa atividade de lavar e passar pano tem alguma coisa a ver com tu aprender a ler e a escrever?

K.“Tem porque é uma terapia”

Daí quando perguntei “Quer falar mais alguma coisa? Alguma mensagem para quem não conhece a Casa da Esperança?” e K. atuou politicamente reivindicando direitos.

Eu queria que o povo conhecesse mais a Casa da Esperança. Que respeitasse os alunos dentro do ônibus. Os passageiros não respeitam a C.E. Quer humilhar a gente, os alunos. Quando a gente entra no ônibus só falta derrubar a gente. Que os motoristas respeitem mais os alunos da C.E. Que dar mais espaço pra gente entrar pela frente. Pra gente não ser empurrada. Que já fui muito empurrada na fila. Eu não fico mais na fila (...) Se eles tivesse filho autista, eles iam saber o que é autista.

Sobre as oficinas K. comentou que.

Na informática eu aprendo a ler e escrever. Na sala da Lourdes eu faço cestinha. Eu faço cestinha de jornal. Faço canudo. Pinto e envernizo. Aí os quadros, ainda não desenho, mas eu só faço pintar. Eu ia pra serigrafia, mas parei porque tem que deixar vagas pra outro. Porque eu já sou muito antiga na serigrafia. Aí deixei mais espaço pros outro. Quando eu cheguei lá foi o primeiro curso do IPEC. Era o curso que eu fiz a 1ª vez só pra mim entrar como bolsista da Casa.

Fran, professora da sala de informática, levanta um conceito construído no dia a dia da casa, o de *donos da situação*, vejamos o que significa. Ele se localiza aqui porque foi fazendo alusão a ela que Fran começou a desenvolver seu raciocínio.

Eles acham que já sabem muito sobre autismo, que já dá pra assumir uma sala por si só, aí por conta disso, vai acabando chegando atrasado, é faltando, é querendo dar ordens desnecessárias pros meninos (..) e não é assim. Tem que ter limites

Como já havíamos comentado no primeiro capítulo, é preciso ter em mente que as teorias contratualistas abordam como dado algo que historicamente levou muito tempo para ser efetuado. Em termos infinitesimais, isso quer dizer, como vemos nessa passagem que há uma contínua disputa pelo estabelecimento de contratos e regras sociais.

6 – L.

No dia 4 de outubro de 2005, L. me disse “Por que é que eu fico até 15 horas de sexta-feira na sala com a Tati ? Por que eu me sinto bem!” Por aí percebe-se como os fluxos de

crenças e desejos são fundamentais. L. é continuamente observada como uma aluna que não se fixava numa sala de aula.

Aperceba-se que L. deixou o EJA para trabalhar em dois expedientes. Ora, No relatório do professor Xavier Filho sobre L. Percebe-se que a tentativa de uma conexão entre o currículo e a inclusão de L. ainda está amparada na questão da normalização. Isto é, materializa-se uma antecipação das limitações da estagiária frente à questão.

Eu acho fundamental, por que como você disse, a independência fica bastante clara. Ela trabalhando em outro canto, essa pessoa sabendo as limitações dela, pode tranquilamente desfrutar daquele trabalho específico para ela.

Sobre a prática em sala onde se entrelaçam a capacidade de discernimento da questão da capacidade.

Ela tem capacidade de digitação (mas ainda com um pouco de dificuldade), pesquisa internet, ela tem condição de procurar jogo na Internet e baixar para as crianças jogarem. Ela tem essa noção, ó esse daqui é facinho. Tipo a criança tal tem condição de jogar esse jogo, ou então esse jogo é muito fácil para aquele outro aluno, ela tem essa noção.

Encontramos uma interessante questão acerca do Currículo Funcional Natural na metodologia do Projeto de implementação da sala de informática infantil, elaborado por Tatyana, ex-professora de L. antes da sala passar a coordenação de Xavier Filho. Note-se como se raciocina em relação ao tempo livre. É interessante notar a distinção *entre tempo livre e produtivo* elaborado por Tatiana, porque um das mais recorrentes observações sobre L. nos prontuários, é a dificuldade que os professores têm em fixá-la em sala. E tempo em que Luzia não está em sala é considerado livre e de passeio.

Temos em vista a aproximação dos alunos com o mundo da informática, para trabalhar diversas áreas importantes no desenvolvimento de uma criança. Podendo melhorar a parte cognitiva, sócio-afetiva e cultural dos mesmos. Pretendemos começar com um tempo de trinta minutos de aula, sendo que na primeira semana usaremos cinco minutos de atividades produtivas e vinte minutos com jogos educativos e uso livre da máquina. Na segunda semana, aumentasse mais cinco minutos de aula, ficando 20 minutos para uso livre, assim iremos diminuir o tempo livre progressivamente. Podendo variar de acordo com cada estudante. Devemos fazer primeiro as atividades produtivas, para que o tempo livre seja reforçador.

Vejamos agora o Cenário L.

F. Tu tem vontade de voltar a estudar?

L. Já aprendi muita coisa aqui.

F. Tu se considera uma pessoa autista

L.Não.

F.Por que não?

L.Porque não acho

F.Mas com o é que tu sabe se uma pessoa é ou não autista, pra tu dizer que é ou não é?

L.Eu não sei. Não acho.

F.Soube que era difícil que só tu ficar em sala de aula. É verdade? Tu achava chato as aulas é?

L(Risos) “Quem disse isso? Não sei porque via as mesmas atividades, começava a passear”

F.Se tu pudesse o que é que tu acha que falta aqui, que é que tu colocaria?

L.Não tem nem coragem de dizer, porque aqui é tão bom (...) criança que precisa (...)
Aqui dá mais atenção do que o Colégio São Paulo. O pessoal daqui dá mais atenção pra gente.

Aqui percebemos como há uma contínua tentativa produção de sentido nos diálogos cotidianos. Seria tentador analisar esse cenário como um contínuo bloqueamento na expressão de L. No entanto, é possível que os limites na compreensão desse diálogo se dê também na crença que é *necessário* deles *extrair* o máximo de informações de L. acerca de algum assunto. É como se a sua verbalização e o seu silêncio fossem os critérios para a nossa curiosidade e inquietação. De nossa parte, consideramos aqui um exemplo de como as metodologias que se baseiam nas questões cognitivas passam ao largo dessa questão.É justamente a substituição de abstrações gerais traduzidos em conceitos como o que perguntamos a L. pela vivência compartilhada de crenças e desejos que seria preciso assinalar aqui.

Além disso, vimos a naturalização da observação comportamental expressa na fala “não tem nem coragem de dizer, aqui é tão bom (...) aqui dá mais atenção do que o colégio São Paulo”. Lembremo-nos do que dizia Liliana Mayo no capítulo anterior citando William James “A necessidade do ser humano mais profunda é a necessidade de ser apreciado”. Note-se como o Currículo Funcional Natural transforma toda uma complexa operação nalgo que é singelo e faz com que o ser humano sinta prazer ao ser registrado, classificado, filtrado, diagnosticado e observado *atentamente*.

7 – G.

A observação que veremos a seguir de Socorro está diretamente ligada à questão da G¹³. Um de seus principais desafios é aprender a escrever o seu nome. A observação de Socorro, no entanto, não destaca essa singular dificuldade, mas de uma dificuldade em comum e generalizada a outros alunos. Parece haver ainda uma tendência no Currículo a ver as aquisições da aprendizagem em temas progressivos.

O Currículo Funcional Natural é você trabalhar com as habilidades do menino. Vamos dizer que o aluno é de escolaridade, ele sabe escrever o nome mas não conhece as letras. Então a gente vai trabalhar em cima das letras do nome dele. Quando ele conhecer as letras do nome dele, a gente vai começar um trabalho envolvendo as outras letras de outras palavras que sejam parecidas com as do nome dele.

Sabendo que essa tendência generalizadora é corroborada pelas Diretrizes Nacionais¹⁴ podemos perceber como questões individuais de aprendizado como a da leitura e da escrita de G. parecem não chegar a um patamar justamente por que suas metas remetem não à G¹⁵. mas às exigências de avaliação de um sistema educacional. É a rede saber-poder imperando na produção social de expectativas de resultados fazendo com que, paradoxalmente, a falta de resultados se solidifique.

Ora, frente às tais questões multiplicam-se pequenas violências cotidianas. No caso, a necessidade de ser ouvida por uma equipe multiprofissional como veremos a seguir. Ocorre aí, a produção de um lugar social da confissão e não da escuta. No relatório da professora Edir sobre G. sobre o currículo e a relação com a inclusão percebemos a mesma posição demonstrada diante de K.

Em relação as duas digamos que é pouco desenvolvido a metodologia do currículo, pois são dois níveis de aprendizagem diferentes, as duas necessitariam de programas individuais onde pudessem ser trabalhadas as dificuldades de cada uma, pois as mesmas não tem compreensão de conteúdos, ou seja, uma visão além do que se pretende adquirir, principalmente se for se voltar para a realidade das duas.

¹³ Conversávamos sobre G. quando Socorro fez a observação.

¹⁴ Ver. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2002.

¹⁵ Certa vez a vi muito empolgada por conta de um trabalho de pintura sobre Tarsila do Amaral que Márcia, da Oficina de Arte em Tela, pedira para G. fazer. Mas mesmo um pequeno exemplo bem sucedido como esse ainda revela como os alunos são condicionados a gostarem de uma escolha feita pelos professores ou que se situe dentro da visão da Casa. Além disso, pode ocorrer também dos professores não realizarem suas propostas encaminhadas à diretoria da instituição. Não foram poucas as vezes em que ouvi queixas e comentários sobre esse assunto.

Em relação à prática em sala surgiu uma nova questão, o reforço verbal.

Está há pouco tempo, também precisa de apoio verbal para realizar as atividades, também não tem iniciativa, e sempre fica zangada e reclama muito quando alguém ou o professor reclama de algum ato errado. Geralmente chega muito atrasada, é como se não tivesse sua própria responsabilidade, acho que não compreende muito bem o sentido de ser funcionária estagiária. Reclama porque ganha pouco, onde poderia ganhar mais.

A questão do reforço verbal parece inverter-se na experiência anterior. Na verdade, o que mudou foi apenas a direção do comando verbal. Se na atual função, G. precisa de um comando exterior, na experiência anterior, era como se ela tivesse interiorizado esse comando verbal.

Na experiência anterior, G. encontrava-se na estimulação cognitiva II. Essa sala tem como objetivo, segundo a professora Rita, preparar a criança para a escolarização com as noções básicas (por exemplo, as cores primárias) e com a possibilidade de ir para a escola regular. Vejamos como a professora, se reportou em relação à G.

A relação é bastante positiva, pois tudo que faz parte do concreto se usa com a criança. Por exemplo, pegar a jarra de água, tendo em vista conhecimento para que serve a jarra. Exemplo, a Gleiciane chega na sala e diz: - Fernando vamos lavar os copos. Isso para a Gleiciane é muito, porque ela está se sentindo útil e também de certa forma está contribuindo com a educação da criança.

Fran, emite seu juízo de valor com naturalidade sobre essa experiência anterior de G. no circuito neurosensorial e na passagem para a nova função na oficina de lancheria.

A G. tá se saindo muito bem, mas ela também já foi de outra sala do circuito que não deu muito legal.

Na entrevista é a própria G. quem nos oferece muito mais elementos que denotam a multiplicidade de conexões que residem por detrás dos diagnósticos generalizantes de Fran. Instada sobre o motivo que a teria levado a sair do circuito e ir para a lancheria, vejamos o que G. nos relata:

É porque eu acho que o circuito ele é um trabalho muito pesado e a lancheria é um trabalho muito pesado e a lancheria é um trabalho onde você consegue desenvolver mais com os alunos grandes e maiores que dá menos trabalho.

Ainda tematizando acerca da sua antiga função no circuito neurosensorial, antes de ir para a oficina de Lancheria, G. revela que a questão motora realmente está latente na Casa. É o aspecto funcional que é vista como algo fundamental no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Eu evoluí com a coordenação motora deles, lavar louças, passar pano, limpar a mês. Eu consegui muita coisa com eles, que foi uma atividade que eu tentei muito e foi muito reconhecida.

Sobre a equipe profissional, G. nos relata que como essa rede opera no sentido de “extrair” os problemas interiormente sentidos por ela. Em G., a questão das regras adquirem uma conotação diferente da perspectiva que Fran usou se referindo À “rebeldia” de K. Regra que , para G., significa independência no trato pessoal.

Eu acho que também é bom você ouvir, porque quando você tá com algum problema você tem que passar pra eles. Você tem que soltar e dizer o que você tá sentindo. Tem muitas meninas que não têm a noção de ter a sua própria regra. Eu acho que tem algumas que te como ter e tem uns que não tem. Só um não dá conta de todas por que aqui na Casa da Esperança tem muitos meninos dependentes: que não sabe se vestir, que não sabe tomar banho só”

Porém, é importante perceber que essa independência pessoal remete ao aspecto funcional e produtivo de G. Quase não percebe-se que adentramos noutra esfera. Foi o que percebemos G. comentou sobre o autismo. Aí vimos ressurgir a questão da valorização, da auto-estima, da produção da subjetividade, da inclusão e do Capital. É que essa questão está de tal maneira na vida de G. que ao questionarmos sobre o que seria autismo ela nos remete a uma atividade produtiva realizada no âmbito educacional.

O autismo é um trabalho muito bom que eu consegui desenvolver a coordenação motora dos meninos do circuito. Eu fiz um trabalho com eles que foi terapêutico. Então eu acho que o autismo ele é um trabalho ele é um trabalho que ele é muito importante pra você aprender, ensinar pra quem não sabe.

Vejamos agora como G. esclarece para onde se dirigem essas pequenas movimentações em torno das regras, da independência, da funcionalidade e da produtividade quando comenta a respeito do Currículo Funcional Natural.

O CFN é que você teve uma oportunidade de ganhar esse emprego da Casa da Esperança e eu acho que é através dos diplomas que a gente pode ser alguém, que você ensina e você aprende e você ensina

pra quem não sabe (...) Ele têm todas as regras para você ver o que vai fazer e o que não vai. A maneira de trabalhar, de você ensinar, de você ser funcional com eles.

Percebamos como são inúmeros os vetores que perpassam G. nessa singela passagem acerca do que considera ser a inclusão.

Que tudo isso os alunos a gente tem o amor e o carinho de trabalhar com eles.

A seguir, ouvi o que considero o *exemplo mais contundente* de que na Casa da Esperança, ocorre a produção de uma subjetividade de um aluno especial através das relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão. Ouçamos o diálogo. Ele começou com um comentário de G. acerca do diagnóstico no autismo.

G. Se a pessoa tem autismo. Se tem isso ou aquilo não sabe, mas só que as mães, elas sofrem porque elas tem filhos autistas”

F.Você se considera autista?

G.Não. Porque *eu só tenho retardo mental de aprender*.

F. O que significa isso numa escola como a Casa da Esperança?

G. Isso na Casa da Esperança, como sem ser na Casa da Esperança, todos os colégios que eu fui nenhum me aceitou.

G.Uma pessoa autista é que se morde, que se bate, que não tem o que é coordenação motora de fazer algumas coisas (...) Tem meninos que você consegue controlar, tem outros que não entende o que você quer.

Além dessa frase contundente, note-se como G. já foi para a Casa da Esperança porque *nenhuma* escola regular a aceitou. Houve aqui uma inclusão às avessas. Essa postura também revela como a questão do diagnóstico e da tipologização são atravessadas pela normalização percorrendo instituições.

Agora sobre suas atividades na oficina. Note-se como o relato é funcional e revela a produção de uma subjetividade .

Meu trabalho na oficina é eu ensino os alunos lavar os prato, limpar o chão e dá merenda que eu faço também . Eu coloco eles pra fazer receita de comidas essas coisas.

8 –T.

Vejam os que Tereza Sandes afirmou durante um fórum acerca da questão do rótulo nos autistas. ¹⁶ disse, invertendo a questão do rótulo proposta por Argemiro Garcia¹⁷. Tereza realiza um movimento inverso, isto é, a busca pelo rótulo.

E o que é pior, a gente queria um rótulo. Diagnóstico precoce eu não tive. Por que ficou entre a surdez e a deficiência de comunicação. A gente queria saber o que é que o Tiago tinha. Eu tive um diagnóstico de autismo, ele tinha quase cinco anos. Por que nem isso puderam me dar. (...) O autista ele vem normal e depois dá a virada, né? (...) Você não sabe o que é o pânico que é ter o pânico que é ter uma pessoa fora dos manuais.

Aqui percebe-se como há um implícito *limite esperado* nas observações. Parece haver uma condução rítmica na construção verbal do texto que justapõe o discurso à expectativa que se tem da pessoa. “Ele vem normal e dá a virada”. Assim, se revelam primeiramente as habilidades do aluno, para logo em seguida, compensar tal habilidade com as dificuldades por ele apresentadas.

Esse tipo de raciocínio semântico e verbal denota silogismos frasais que encerram um encadeamento lógico esperado “mesmo para quem está fora dos manuais”. Facilmente se observa que toda a construção frasal está inextricavelmente embasada em premissas normalizadoras.

Cenário T.

F. – T. quer contar um pouco como é que é aqui?

D. Tereza – Ele quer gravar aí, o que é acha da aula. Vê se pode dizer pra ele o que é que você acha da aula de música no conservatório.

T. – Eu estou aqui.

D. Tereza. Desde quando, diga.

T.– Desde 1988. Faz 8 anos. Comecei a aprender um pouco de teclado, mas eu voltei ao piano pra aperfeiçoar melhor

D. Tereza – O que é que você acha da Profª Helena?

¹⁶ Trata-se de um Fórum promovido pela Secretaria de Saúde do Ceará ocorrido no dia 29 de Agosto de 2005, em que se debateu a questão da intersectorialidade entre as áreas de Saúde, Educação e Assistência Social.

¹⁷ Garcia é criador do site “Autismos.org”. Numa entrevista a nós concedida criticou a sobreposição do rótulo autismo à pessoa com autismo.

T. – Eu tô aqui desde 1998. Eu estou aqui com você.

D. Tereza – Você gosta de ... ?

T. – Tocar piano.

D. Tereza – De tocar piano?

T. – Sim. Eu toco piano elétrico.

D. Tereza – Conte pra ele. Diga alguma assim sobre isso, como é que foi. Como é que você sente no Conservatório.

T. – Como que você se sente

D. Tereza – Você, eu tô fazendo uma pergunta pra você !

T. – Eu me sinto que eu tô trabalhando. Quinta-feira. Às vezes é, às vezes é.

Profa. Helena – T. qual o compositor que você gosta mais de tocar?

T. – Tem o Bethoven, tem o Mozart, tem ...

D. Tereza – Mas tu gosta mais

T. – Bethoven (falando entre as duas perguntas)

Profa. Helena – Bethoven? Ele tocou o primeiro movimento. Foi na sonata foi só maior.

Profa. Helena – Mas você também não tocou Bach. Você não gosta de Bach.

T. – Gostei

Profa. Helena – Pois é

T. – John Sebastian Bach

Profa. Helena – Ele gosta de tudo, né T?

T. – Tudo

D. Tereza – O que é a música pra você T.?

T. – A música é mais importante, desde MPB até Brega, certo?

Profa. Helena – Por que tu gosta de música?

T. – Tem a canção brega, tem Chitãozinho e Chororó, Leandro e Leonardo.

D. Tereza – Tem coragem de falar isso dentro do Conservatório.

T. – A música tem Chico Buarque, Caetano.

Profa. Helena – È isso mesmo. Gosta de tudo né T.

Profa. Helena – Uns bons, outros ruins, né?

T. – Quase ao mesmo tempo. O Gil, a Gal

T. Profa. Helena D. Tereza –

D. Tereza – tu conhece alguma música do Valdick Soriano?

T. – Cantarolando. Eu não sou cachorro não ... (risos)

Helena D. Tereza – Sabia que a Patrícia Pillar tá escrevendo um sobre o ...

T. – Valdic Soriano

D. Tereza – É viu! Parece que é tese de mestrado, sei lá. Mas não tem uma música do Valdick Soriano que é melhorzinha, qual é?

T. – Cantarolando. Hoje que a noite está calma e que minha alma esperava por ti ...

Profa. Helena – Mas T., mas olhe que o Felipe vai levar essa informações.

T. – Risos

Profa. Helena – Mas não, aí não é o lado brega, ele não disse que gosta?

T. – Cantarolando. Quando a gente ama, qualquer coisa serve para recordar (...)

Profa. Helena – T. agora o bom da MPB, qual é/

T. – Milton Nascimento.

Profa. Helena – Isso, T. que mais?

T. – Luiz Gonzaga, Moraes Moreira ...

D. Tereza – Ele vai cantar uma música do Milton Nascimento

D. Tereza – Aquela do CD ...

T. – Canção da América

D. Tereza – Não aquela outra. Caçador, né, não

T. – Caçador de Mim Luiz Carlos Sá e Sérgio Negrão

Profa. Helena – Quem é?

T. – Os compositores dessa música. Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão, da dupla Sá e Guarabira, do 14 Bis. (Profa. Helena tece comentários sobre o Cd.

T. – Ainda tem os novos talentos, que passa no Fama. No Raul Gil (Risos). Reality Show e Programa de Calouros (...) Profa. Helena fala sobre uma música que toca numa novela

F. – Gosta de música clássica, de brega, de forró ...

Profa. Helena – Gosta de tudo né T., eclético né!

T. – Música infantil que o Rafael gosta. Sertanejo, Jovem Guarda, Pop, romântico, rock, samba

Profa. Helena – Eita Tiago ...

Percebe-se que toda a conversa é *conduzida* ainda que suavemente. Vejamos agora a entrevista que fizemos com Helena professora de T. Percebemos como a questão da normalização vem à tona sutilmente. É que ela mescla-se aos elogios conferidos ao aluno e a

uma *antecipação* de que não se trata o aluno como “ anormal ou diferente”. No entanto, colocar a questão nesses termos já denota a normalização.

Ele tem muita facilidade de decorar. Grava, é um gravador. Bota ali e pronto. Por outro lado, aí você tem que ter nesse lado emocional. Tem que ver como você vai, tem que ter assim muito carinho, muito cuidado, como falar, sabe?(...) O trabalho com o Tiago foi o primeiro trabalho. Eu aprendo com ele. Eu estava até fazendo uma avaliação lá no auditório quando uma pessoa chegou e disse: Helena tem um aluno que autista. Você pegaria? Aí eu disse: bem eu não sei, porque eu nunca fiz esse tipo de trabalho (...) Não vou. Eu vou fazer uma experiência. Vamos ver né?. Só que quando eu comecei a trabalhar com o Tiago foi assim, eu acho que amor a primeira vista. Uma experiência maravilhosa (...) O sentimento que eu tenho por ele é muito grande. Em termos assim pedagógicos, didáticos eu trabalho com ele o que eu trabalho com os outros. Não pelo fato dele ser autista, certo, que eu digo: ó os outros, eu posso falar mais sério. Não, a mesma maneira que eu falo com os outros eu falo com ele também.

Podemos perceber essa sutileza presente na questão da normalização fazendo um simples contraste. Por exemplo, ao perguntarmos acerca do conteúdo das aulas, nos foi respondido que não há nenhuma diferença programática colocada *entre* T. e os demais alunos. Ou seja, a professora traduz o seu tratamento equânime delineando não mais uma pequena polarização, mas uma continuidade gradativa entre T. e os demais alunos, embora afirme que todos eles, *sem isenção*, estudam o mesmo conteúdo e potencialmente participam também dos mesmos eventos.

Durante dois anos, eu fiz com ele só o teclado. Só a parte popular. Mas, de lá pra cá, em 2001, ele começou a fazer também essa parte de piano. E atualmente, ele participou agora em julho de 2006, no recital que nós fizemos a Ana Madalena, do Bach. Ele tocou duas peças. Ele tocou a Marcha e tocou a Polanaise”

Mas, ao retomarmos a questão sobre os motivos que teriam levado a procura do conservatório, veja-se o que Tereza nos respondeu. Parece ter existido, nesse processo, uma produção social da escolha em fazer esse curso.

O T.começou fazendo uma aula particular que despertou ele pra música (...) essa professora começou introduzindo teclado pra ele cantar, sabe? Aí ela, que foi aluna aqui do conservatório, me disse: Teresa, você devia colocar o Tiago no conservatório por que lá ele teria condições de fazer uma formação musical (...) o certo é que a Helena, ela entendeu, né? a proposta. Eu disse, olha Helena, nós não temos pressa, a gente não quer formar o Tiago, a gente não quer que o Tiago seja um pianista, a gente quer que o Tiago tenha uma ocupação em música, com calma, sem precisar cobrança, né? A gente faz uma coisa bem leve, porque ele faz livre né? curso livre (...) por que isso aqui também é uma atividade que faz parte do próprio exercício dele de tratamento, de superação das dificuldades (...)

Concluído este quarto capítulo, temos elementos que permitem afirmar que as relações de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão “fabricam” alunos especiais na Casa da Esperança sendo atravessados pelo poder de normalização. À medida que se vai sofisticando as técnicas de diagnóstico, de aprendizagem e de inclusão se vão produzindo condições cada vez mais *previsíveis* desse lugar social a ser exercido pelo aluno da Casa da Esperança.

No entanto, a produção dessa previsibilidade e estabilidade se dá num contexto social também composto pela imprevisibilidade e instabilidade dos alunos frente a tais tentativas. É efetuando um cruzamento altamente dinâmico das leituras dos alunos e professores que detectamos o poder de normalização emergir.

Mas não basta dizer que os alunos estão no caminho correto da inclusão quando correspondem aos anseios institucionais. Também não basta afirmar que quando não correspondem a tais objetivos voltem a ocupar a subjetividade de alunos especiais, donos da situação, sem limites, etc. A questão, porém, é que tais subjetividades são compostas e não-dicotômicas.

Assim, o poder de normalização emerge nos encontros dos objetivos institucionais da Casa da Esperança com as “performances” individuais de seus alunos. O poder de normalização circula entre esses encontros compostos por alegrias, anseios, expectativas, impasses, dilemas e desafios.

É por essa razão que se fala com *igual naturalidade* em sucesso ou fracasso em relação aos sujeitos pesquisados. Mas, a questão não se resume ao aspecto moral. É que, o autismo, é construído como um tema complexo em que é tão possível errar quanto acertar. Os autistas vão sendo de tal maneira objetivados que a possibilidade desses acertos e desses acertos parecem incomodar mais a sensação de (in)competência daqueles que não sendo autistas, tentam ajudá-los do que a paciência infinita com qual os autistas parecem observar todas essas tentativas.

Nesse sentido, parece-nos que tanto o sucesso quanto o fracasso são o mesmo lado de uma moeda: a da normalização.

Considerações finais

Nossa pretensão nesse trabalho foi a de problematizar certos automatismos que presenciemos, ao longo da pesquisa, numa representação social denominada autismo. Em especial, buscamos entender o que torna possível que os objetivos de uma instituição se assemelhem ao de seus alunos. Partindo dessa análise buscávamos compreender qual a lógica que possibilita ler o autismo sob os signos do misterioso e do anormal. De uma maneira geral esse trabalho buscou analisar o tema a partir de sua *lógica própria* e não a partir de uma lógica exterior e normalizadora que tenta regulamentar seu comportamento.

No primeiro capítulo problematizamos o tema autismo a partir do signo das crenças e desejos inscritos na sua controvérsia. Refazendo o percurso histórico do autismo através dos conceitos de imitação e invenção tardianos, ventilamos a possibilidade de coexistirem leituras que escapam a uma leitura dominante no tema. Essas leituras dominantes atrelam o desvelamento do autismo através das descobertas biotecnológicas inscritas em campos como a Engenharia Genética e as Neurociências. Como vimos, tais descobertas alimentam os “bancos de dados” dos sistemas classificatórios internacionais tais como a CID-10 e o DSM-IV. O interessante foi constatar que os procedimentos arqueológicos e estatísticos usados para capturar e enunciar tais resultados é justamente usada para transformar diagnósticos individuais em leituras padronizadas e generalizadas. Mas, paradoxalmente, o autismo parece desafiar tais generalizações. Parece-nos que quanto mais se tenta definir o autismo, mais inapreensível ele se torna.

Ainda nesse capítulo procuramos mostrar como a Teoria da Mente é um exemplo cabal da retroalimentação entre as inovações tecno-científicas e o diagnóstico do autismo. Aqui, o curioso é que tal teoria parte do princípio da dificuldade do autista entender as crenças e os desejos do outro. Mas o que percebemos é que os autistas podem superar tal dificuldade dependendo da perspectiva usada para ler tais intenções.

No segundo capítulo apresentamos os outros conceitos centrais que complementam o de imitação e invenção tardiana utilizados no primeiro capítulo. Nessa perspectiva, problematizamos o autismo a partir do conceito de Diferença em Deleuze e de Relações saber-poder, Genealogia e Normalização em Foucault.

Com Deleuze, percebemos que o conceito de Diferença pode contribuir no debate sobre autismo. Como vimos o debate sobre a diferença é mais profundo e qualificado do que usualmente se propõe nos debates sobre inclusão. Tematizar o autismo sob o signo da diferença significa escapar das estratégias do pensamento representativo.

Quer dizer, buscamos partir das pessoas de carne, osso e sangue e não dos rótulos que se sobrepõe a elas. Significa tratar o diferente através da diferença e não através do idêntico, do normal. Significa perceber o autismo a partir de encontros e não a partir da suposição de essencialidades como a de uma suposta natureza humana. Significa investigar o funcionamento de métodos e pressupostos que objetivam cada vez mais o sujeito “portador de autismo”¹. A questão, como Deleuze já evidenciava, é que a tematização da Diferença é profunda, inquietante e desafiadora. O método de tipificação (comparação), por exemplo, é atravessado por formas menores da diferença como a contradição e a negação apresentadas na diferença empírica. Significa isso dizer que a questão da Diferença não se resume a constatar que “cada pessoa é diferente da outra” ou mesmo que “eu não sou você”.

Além disso, a importância de ver a realidade de uma maneira dinâmica e múltipla. Através da diferença reforçamos o sentimento apontado no primeiro capítulo de que a mutação conceitual no autismo parece apontar não só para as verdades processuais e provisórias da Ciência. Parece-nos que a utilização da lógica representativa tem estreitos laços com o fato do autismo ser considerado tão inapreensível. Ou seja, é possível que uma série de características atribuídas ao autismo sejam fruto de uma forma de pensamento que tenta, a todo momento, captar semelhanças onde habitam diferenças.

¹ Ao longo da pesquisa, presenciei em diversas situações, a “naturalidade” com a qual as pessoas (até bem intencionadas) diagnosticam o autismo e o enquadram no rótulo de anormal. Presenciei alguns diálogos em que apesar de haver um autista no recinto e a conversa ser sobre ele, era como se ele não existisse ou fosse implicitamente aceita a idéia de que ele não teria como participar daquele diálogo. Alguns filmes hollywoodianos (Rain Man, Código para o Inferno, etc) sobre o autismo demonstram esse mesmo tipo de preconceito. Isto é, todo o filme se passa girando em torno de um personagem principal que estaria alheio a tudo. Na literatura universal, Fiodor Dostoievski tematizou essas relações com maestria frente a alguém alheio, “ingênuo” e ridicularizável. Podemos lê-lo através de Michkin, personagem principal no romance O Idiota. A questão é que o recurso a esse tipo de artifício pode ser encontrado no seio de entidades que lidam com o autismo. É o que presenciamos na História em Quadrinhos intitulada “Um amiguinho diferente” escrita por Maurício de Souza numa parceria entre seus estúdios, a Associação dos Amigos do Autismo e a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) ligada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Governo Federal em Brasília.

Quanto à Foucault, sua escolha deve-se ao fato de nos oferecer uma indagação em rede do autismo. Através das relações saber-poder podemos pinçar certos aspectos que traduzem o autismo sob o signo do poder da normalização. Já a noção de Genealogia foi utilizada no sentido de cartografar saberes e práticas consideradas invisíveis e indizíveis à grande lógica comportamentalista que protagoniza a visão institucional da Casa da Esperança.

É usando o método genealógico que podemos perceber como frases, tais como, “aqui (a Casa da Esperança) é uma clínica com uma escolinha dentro” são gestadas e se processam dentro do cotidiano da instituição.

Esse tipo de frase parte do princípio da normalização e não da diferença. Ela pressupõe que os autistas precisam ser antes de tudo, tratados. Mas essas frases só sintetizam um perfil de uma instituição porque o seu cotidiano é continuamente remetido a representações tais como a Deficiência e Normalidade. Ao mesmo tempo, se tenta capturar os fluxos que se sobressaem a tais representações e partem das crenças e desejos dos próprios indivíduos. Um dos efeitos dessas tensões entre capturas e fugas, é a possibilidade de um indivíduo passar a se ver como *diferente* de uma maneira pejorativa e passe a acreditar e a desejar ser tratado.

No terceiro capítulo abordamos a estrutura, o funcionamento e os conceitos empregados na Casa da Esperança. Mostramos como o aperfeiçoamento da estrutura e o funcionamento da instituição estão diretamente ligados às reformulações conceituais que lá se operam. Isso obedece a uma lógica interna que busca torná-la uma referência no tratamento e educação de autistas no Brasil e no exterior.

Tentamos mostrar como o Comportamentalismo de base skinneriana da Casa da Esperança está constantemente dialogando com novas correntes, tais como o recente diálogo com o método SCERTS. Daí percebemos que perpassando o diálogo entre a proposta comportamentalista e o Currículo Funcional Natural, podem haver conexões residuais com o Psicodrama de Moreno. É buscando esse tipo de conexão que podemos entender como a Casa se propõe a realizar um comportamentalismo mais flexível e natural do que outras instituições que trabalham, por exemplo, com o método TEACCH.

Em seguida, apresentamos a proposta pedagógica das oficinas na qual percebemos como se formulam as metas e objetivos educacionais. Aqui demonstramos

como há uma tensão entre as propostas de cunho geral que obedecem às Diretrizes Nacionais no campo da qualificação profissional e as circunstâncias cotidianas encontradas nas oficinas e as características de cada aluno estagiário.

No quarto capítulo, percebemos através das entrevistas com os sujeitos pesquisados e dos relatórios que solicitamos aos professores algumas pistas para entender os efeitos que as relações de diagnóstico, aprendizagem e de inclusão possuem em relação à subjetividade de alunos especiais e estagiários da Casa da Esperança passíveis de inclusão.

Quanto às relações de diagnóstico, percebemos uma série de práticas que classificam, filtram, organizam e hierarquizam o autismo dentro do universo da Saúde Mental na Casa da Esperança. Vimos como alguns dos efeitos dessas práticas, ressoam na maneira com os alunos estagiários se percebem.

Quanto às relações de aprendizagem percebemos se amparam em leituras que absolutizam o processo ensino-aprendizagem através da avaliação do percurso do aluno em termos de sucesso ou fracasso. Percebemos que há uma tácita expectativa no fracasso do cumprimento dessas metas e objetivos que coincidem com o diagnóstico de um aluno especial. O curioso é que ao lado dessa implícita aceitação se fale exatamente no contrário, isto é, que o que se busca é o fortalecimento do potencial desses alunos.

Com Tarde, porém é possível perceber que esse processo incrivelmente dinâmico possui múltiplos, variados e intensos desdobramentos. Consideramos que através das idéias de contágio e propagação tardiana, seja possível perceber os fluxos existentes no processo ensino-aprendizagem, além das dicotomias sujeito-objeto, razão-desrazão, normal-anormal.

Seria preciso, portanto, atentar para a multiplicidade e as intensidades variadíssimas que ocorrem nesse processo. Em suma, habitando esses grandes processos coexistem inúmeros fenômenos sutis e delicados aos quais é preciso atentar no autismo. É necessário, portanto, traçarmos uma perspectiva que ultrapasse o mero reconhecimento, observação e constatação de processos de ensino-aprendizagem em termos de lógicas estanques que absolutizam o sucesso e/ou fracasso de um “aluno especial”.

Finalmente, as relações de inclusão dizem respeito à pressuposição e a operacionalização das relações de diagnóstico e de aprendizagem. Isto é, as tentativas de inclusão de autistas partem da idéia de existe uma subjetividade “deficiente” que merece ter ampliado e equalizado o leque de oportunidades sociais, culturais e educacionais de alunos com especificidades no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o tratamento equânime e isonômico em termos culturais, jurídicos, políticos e econômicos de pessoas com autismo e os “demais” cidadãos. Essas relações de inclusão terminam por confundir a tematização da Diferença com esse debate se o restringimos à questão constitucional².

Ou seja, paradoxalmente é a visão da inclusão como meta e objetivo, vista como objetivo a ser alcançado por um aluno “especial” que poderia ter seus limites respeitados e ampliados que ressoa em práticas de diagnóstico e de aprendizagem normalizadoras. Exemplo disso é que, na impossibilidade de inclusão desses alunos, a Casa da Esperança tenta redesenhar-se para incluir em suas atividades esses alunos que não conseguiram ser incluídos. É por essa razão que consideramos, no atual momento, a instituição uma *Ilha de Inclusão*. Isto é, ela atua institucionalmente de diversas formas: na inclusão de seus alunos no sistema regular de ensino, na transição entre o sistema regular e a inclusão quando alguns de seus alunos freqüentam as “duas faces da moeda”, na reabsorção daqueles que tentaram e não conseguiram se incluir ou ainda não manifestaram habilitação para tal. Nesses momentos em que a impossibilidade de inclusão se mostra, o último recurso social que dispõe é a própria Casa da Esperança. Não à toa, a lista de espera de alunos para entrar na instituição chega a centenas de pessoas.

O que permeia essa circunscrição intra e inter-institucional são as relações de diagnóstico e de aprendizagem que formatam as possibilidades de inclusão e vice-versa. O funcionamento dessas relações permite que as metas e objetivos da instituição coincidam com os de seus alunos. No entanto, para que essa “coincidência” ocorra, seus alunos sofrem os efeitos de práticas institucionalizadas que os padronizam numa subjetividade de *alunos especiais aptos a serem incluídos*. Mas, como também

² O princípio da igualdade jurídica, um dos pilares da constituição brasileira, é dúbio em relação às pessoas especiais. Elas devem ter seus direitos respeitados. Mas, presumivelmente, seriam incapazes de exercer plenamente tais direitos. É possível que isso ocorra porque tal princípio se embasa em representações sociais inscritas nesse universo. Ver ARAÚJO, L.A.D. (1997). **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2ª ed. Brasília, CORDE.

percebemos, essas subjetividades *desafiam* tais tentativas de padronização e as metas e objetivos de inclusão.

Tentando contornar tais impasses, as metas e objetivos de inclusão são formuladas a partir de uma leitura que normaliza e padroniza as *potencialidades* desses sujeitos. Ou seja, a semelhança (em termos institucionais) na proposição e na superação de metas e objetivos que visam a inclusão de autistas, é mais um efeito de práticas normalizadoras. Mas, perpassando tais relações institucionalizadas, pode-se entrever que as metas e objetivos dos alunos nem sempre seguem a mesma lógica.

Uma palavra final. Suspeitamos que os “alunos especiais” da Casa da Esperança são efeito de uma complexa rede de relações de poder-saber e de uma forma de pensamento que se acostumou a ver, sentir e a tratar o autismo sob o epíteto da dificuldade e da perplexidade. Toda essa operação contribui para uma série de preconceitos e tabus, ainda hoje existentes no tema. Contudo, se o exercício dessa rede atravessa concepções moralistas, não se resume a elas.

Quer dizer, para além dos sentimentos de culpa e compaixão, toda essa rede assim procede, por *acreditar* que realmente estão no caminho correto. Isso é o que torna esse assunto tão delicado, visto que ao lado dessa crença, parece haver uma objetivação crescente da pessoa autista à medida em que novas descobertas científicas vão ocorrendo.

Não foram poucas às vezes em que presenciamos diagnósticos sobre autistas na presença dos mesmos, simplesmente como se eles não existissem. Não podemos afirmar se essa é uma tendência isolada ou passageira. No entanto, ela denota uma das fragilidades no debate no autismo. Trata-se da forma como ele é caracterizado socialmente. Uma caracterização que o coloca enquanto tema limite, e as pessoas nele inscritas; vulneráveis a tal procedimento.

Nesse contexto, os questionamentos acerca dos métodos, teorias e resultados que a Ciência pode oferecer a tal caracterização, são cada vez mais raros e/ou tidos como desnecessários. Pelo menos, sob um ponto de vista dominante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIGO DESEMBARGADOR OLÍVIO CÂMARA. **Perfil do Abrigo Desembargador Olívio Câmara**. Fortaleza, 2004.
- AINSCOW, M & BOTH, T. **Índice de inclusão**: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, CSIE, 2000.
- AMY, M. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro, Jorje Zahar, 2001.
- ARAÚJO, L.A.D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2ª ed. Brasília, CORDE, 1997.
- ASSIS, M. **O Alienista**. São Paulo, Ática, 1981.
- AVILA, J.P. O Desenvolvimento do Setor Farmacêutico: a caminho de uma estratégia centrada na inovação. *In: Revista Brasileira de Inovação*. V.3. n.2. Rio de Janeiro, Finep, 2004. (pp.283-307).
- BANKS-LEITE & GALVÃO, I. **A Educação de um Selvagem – As Experiências Pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BAPTISTA, C.R E BOSA(orgs). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Hucitec, 1999.
- BEZERRA, L.L. **Legislação e políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência**. Fortaleza, Inesp, 2005.
- BRANDÃO, M.Z. Um programa para tratamento de uma criança autista. *In: NERI, A.(Org). Modificação do comportamento infantil*: estudos de caso em treino de toalete, encoprese e autismo. Campinas, Papirus, 1987.
- BRASIL. **Normas e Recomendações Internacionais sobre Deficiência**. 2ª ed. Brasília, CORDE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Acessibilidade**. Brasília, CORDE, 2005.
- BURKE, P. **A arte da conversação**. São Paulo, Unesp, 1995.
- CAMARGOS, W. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento 3º. Milênio**. Brasília, CORDE, 2002.
- CAPANEMA, L. X & FILHO, P. L. A cadeia farmacêutica e a política industrial: uma proposta de inserção do BNDES. *In: BNDES SETORIAL*. Rio de Janeiro, BNDES, 2004. (pp.23-48)
- CARDOSO, M.H. Autismo Primário. *In: Revista Cearense de Psiquiatria*. 1981. Fortaleza SCP. N.3. (pp.17-34).
- CASA DA ESPERANÇA. **Casa da Esperança**: relatório de atividades. Fortaleza, 2004.
- CASCUDO, L. C. **História dos nossos gestos**. São Paulo, Itatiaia, 1987.
- COELHO, J. **Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**: Reflexões sobre Psicose e Autismo, *In: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida-LEPSI*, São Paulo, Linear B, 2000. (pp.210-217).
- CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- COSTA, A. **Capacitação de acompanhantes terapêuticos de pessoas autistas**. Fortaleza, Casa da Esperança, 2004.
- COSTA, S.G. **Subjetividade e menor-idade**: acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo, Anna Blume, 1998.
- _____. **Pensar e viver: problema micropolítico de orientação e construção**. *In: Nietzsche e Deleuze*: pensamento nômade. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001. (pp.193-205).
- CNBB. **Campanha da Fraternidade 2006**: texto-base. São Paulo, Salesianas, 2005.

- DERRIDA, J. & FOUCAULT, M. **Três Tempos sobre a História da Loucura**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- _____. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Campinas, Papirus, 1991.
- _____. **Mil Platôs-Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro, Ed.34.vol 3, 1996.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- DOURADO, F. **Amigos da Diferença**. Fortaleza, Inesp, 1996.
- _____. **Crescer com o Autismo: A experiência da Casa da Esperança**, 1997. (Mimeo).
- DOSTOIEVSKI, F. **O Idiota**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1995.
- DRUMMOND, C. **Amar se Aprende Amando**. São Paulo, Círculo do Livro, 1987.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**, 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- _____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. (1975-1976)**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- _____. **Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.
- FUNDAÇÃO DIFERENTE. **Relatório de atividades da Fundação Diferente**. Fortaleza, 2003.
- GALLO, S. **Deleuze & A Educação**. Belo Horizonte Autêntica, 2003.
- GAUDERER, E.C. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento**. Brasília: CORDE, 1993.
- GEERTSZ, G. **Elogio da Loucura**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- GÓES, M.C.R e LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo, Autores Associados, 2004.
- GOGOL, N. **O Nariz seguido de Diário de um Louco**. Porto Alegre, L & PM, 2001.
- GOMES, O. **Deleuze, literatura e afirmação ontológica**. In: LINS, D., COSTA, S. e VERAS, A. (Orgs). **Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão**. 2000. (pp.133-150).
- GIL, M. (Coord). **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo, Instituto Ethos, 2002.
- GRANDIN, T. **Uma visão interior do autismo**. Disponível em: <ftp://ftp.syr.edu/information/autism/an_inside_view_of_autism_txt.> Acesso em: 16 ago.2004.
- GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: Parente, A (org). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**, 1996. (pp.177-191).
- HARRIS, P. **Criança e emoção**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- IBGE. **Censo 2000**. Brasília, IBGE, 2001
- JAMES, W. **Pragmatismo e outros textos**. 2ªed. São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- JAMESON, F. **Marxismo Tardio: Adorno ou persistência da dialética**. São Paulo, Unesp, (1997a).
- _____. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo, Ática, (1997b).
- JAPPE, A. **As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor**. Lisboa, Antígona, 2006.
- JATOBÁ, C. **Os Homens e a Educação Especial: Percursos Históricos e Culturais na Proposição de Tratamentos**, 1999. (MIMEO)

JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS. Disponível em: < http://www.periodico.capes/journal_of_autism_and_developmental_disorders > Acesso em 9 abri.2004.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P. (Org). Autismos. São Paulo, Escuta, 1997. (pp.111-184)

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção**. IN: LINS, D (org). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001. (pp.207-223).

KUPFER, C. **Psicose e Autismo na Infância: Problemas Diagnósticos**. IN: Revista Estilos da Clínica, n.7, São Paulo, Edusp, 1999. (pp.96-107)

LAGE, A. **Autismo Infantil: revisão bibliográfica**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1984.

_____. **Estudo dos diversos tipos de abordagens terapêuticas das crianças consideradas autistas na cidade de Fortaleza**. Tese (livre-docência) para concurso de professor titular, Departamento de Psicologia, UFC, 1985.

LEIBNIZ, G.W. **Os princípios da filosofia ditos a monadologia**. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

_____. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

LEITÃO, V. **Para Além da Diferença e do Tempo: ensaio sócio-histórico da educação dos portadores de necessidades especiais no Ceará - uma trajetória de luta: da segregação a integração**. Fortaleza, dissertação de Mestrado- UFC, 1997.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

LERNER, R. **O Discurso das Neurociências e o Saber dos Pais de Crianças Portadoras de Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. IN: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida-LEPSI. São Paulo, Linear B, 2000. (pp.178-185)

MACHADO, A.M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo, Casa do psicólogo, 1994.

MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 20ªed. Rio de Janeiro, Graal, 2004.

_____. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2004. (pp.69-78)

MAGALHAES, R.(org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2002.

MANNONI, M. **Um lugar para viver**. Lisboa, Moraes, 1978.

_____. **O que falta a verdade para ser dita**. Campinas, Papirus, 1990.

_____. **Amor, Ódio, Separação: O reencontro com a linguagem esquecida da infância**, Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

MANZANO, N. **Gabriel Tarde: a defesa das versões contra o fato**. Disponível em : < <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/spe150520022.htm> - 67k ->. Acesso em : 15 jul.2004.

MATOS, K. & VASCONCELOS, G.(Orgs). **Registros de pesquisa na educação**. Fortaleza, LCR-UFC, 2002.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996.

MÉLEGA, M. **Pós-autismo: uma narrativa psicanalítica**. Rio de Janeiro, Imago, 1999.

MORENO, J.L. **O Teatro da espontaneidade**. São Paulo, Summus, 1984.

MONTE, F. R. & SANTOS, I.B(Orgs). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas da aprendizagem: autismo**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

- MUKHOPADYAY,R. **Poemas da árvore da mente.** Disponível em: <http://magma.nationalgeographic.com/ngm/0503/feature1/online_extra.html - 21k .> Acesso em: 8 set.005.
- NAMBU, T.S. **Construindo um mercado de trabalho inclusivo:** guia prático para profissionais de recursos humanos. Brasília, CORDE, 2003.
- PIAGET, J. & CHOMSKY, N. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem.** Lisboa, Edições 70, 1993.
- _____. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo Companhia das Letras, 1996.
- RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. *In:* COLL,C.,PALACIOS,J & MARCHESI,A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. São Paulo, Artmed., 1993. (pp. 272-291).
- REVISTA DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Fortaleza, Ano 2. n.4. 2005 - Bimestral.
- REVISTA DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Fortaleza, Ano 2. n.5. 2005 - Bimestral.
- REVISTA DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Fortaleza Ano 2. n.6., 2005- Bimestral.
- REVISTA DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Fortaleza. Ano 3. n.7. 2006 – Bimestral.
- REVISTA DA UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Fortaleza. Ano 3. n.8. 2006- Bimestral.
- ROCHA, F. **Elementos psicanalíticos para se pensar o autismo na infância.** São Paulo, USP, 2003. (Dissertação de Mestrado)
- ROCHA, P. (Org). **Autismos.** São Paulo, Escuta, 1997.
- SANDES, T. **Eu também conto.** Fortaleza, MH & N, 1997.
- SCHILDER, P. **A imagem do corpo:** as energias construtivas da psique. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- SCHOPKE, R. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo, Edusp, 2004.
- SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil.** São Paulo, Memnon, 1995.
- SCHMIDT, S. **Inclusão ou Exclusão?:** Saraí Schmidt entrevista Cláudio Baptista e Carlos Skliar. *In:* VEIGA-NETO, A. (Org) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro, DP & A., 2001. (pp-31-40)
- SILVA, T. (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- _____. (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP& A., 2003.
- _____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *In:* **Revista Educação e Realidade.** V.23.n.2. Porto Alegre, UFRGS, 1999. (pp.15-32)
- SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- _____. **Sobre o Behaviorismo.** São Paulo, Cultrix, 1993.
- _____. **O mito da liberdade.** São Paulo, Block., 1992.
- SOUZA, M.S. **Ação educacional e terapêutica no atendimento a criança autista.** Fortaleza, UFC, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- TARDE, G. **As leis da imitação.** Porto, Rés, 1976.

- _____. **A opinião e as massas**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- _____. **Monadologia e Sociologia**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- THEMUDO, T. **Gabriel Tarde: Sociologia e Subjetividade**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.
- TUSTIN, F. **Estados Autísticos em Crianças**. Rio de Janeiro, Imago, 1984.
- UNICEF. **O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos**. Brasília, UNICEF, 2005.
- VARGAS, E. **Multiplicando os agentes do mundo: Gabriel Tarde e a sociologia infinitesimal**. Disponível em: < [http:// www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a12v1955.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a12v1955.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2005.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4^a ed. Brasília, UnB, 1998.
- VENÂNCIO, A.T. **Ciência psiquiátrica e política assistencial: a criação do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil**. In: Fundação Oswaldo Cruz: História, Ciências, Saúde. Rio de Janeiro, Manguinhos, 2003. (pp.883-889)
- VIEGAS, W. **Fundamentos de metodologia científica**. Brasília, Paralelo 15, Editora Universidade de Brasília, 1999.
- WERNECK, C. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para mídia e profissionais de comunicação**. Rio de Janeiro, WVA, 2005.