

VIVER E REGISTRAR A VIDA: FRONTEIRAS COM AS CRIANÇAS E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

LIVING AND REGISTERING LIFE: BORDERS WITH
CHILDREN AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa
Jader Janer Moreira Lopes
Nádia de Oliveira Ribas

Resumo:

Esse artigo busca refletir sobre o trabalho com crianças que vivem em um município localizado no interior de Minas Gerais, Brasil e suas vivências espaciais. As crianças são consideradas com Transtorno do Espectro Autista –TEA e desenvolvem atividades em um centro especializado denominado de Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O trabalho envolveu elementos da linguagem cartográfica e utilizando metodologias qualitativas, buscou-se registrar suas vidas.

Palavras-chave: Infâncias. Autismo. Cartografia com Crianças.

This paper seeks to reflect on the work with children living in a municipality located in the interior of Minas Gerais, Brazil and their spatial experiences. The children are considered to have Autism Spectrum Disorder – TEA in portuguese) and develop activities in a specialized center called the Specialized Educational Attendance Center (CAEE). The work involved elements of cartographic language and using qualitative methodologies, we sought to record their lives.

Keywords: Childhoods. Autism. Cartography with children.

INTRODUÇÃO

O ponto de vista da exotopia é a sua excedência. O uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver. São todos esses elementos a desenvolver por excelência uma função de acabamento. Uma possibilidade de auto-consciência que seja objetivamente neutra e de auto-avaliação que não depende do ponto de vista do eu ou do outro. É precisamente essa a mortificante imagem em ausência. A imagem é privada de dialogicidade e de inacabamento. A unidade acabada é sempre ausência. Por isso é impossível ver o todo acabado desde o interior, mas apenas de fora. A exotopia que dá acabamento (BAKHTIN, 2019, p. 47).

O campo de estudos da infância vem se sistematizando como uma área para a qual diferentes saberes acadêmicos convergem. Postulados desenvolvidos na Sociologia da Infância, na Geografia da Infância, na Antropologia da Infância, na Psicologia do Desenvolvimento e em outros espaços de conhecimentos têm permitido novas possibilidades de se olhar as crianças em seu ser e estar no mundo.

Conceitos como protagonismo, *agency*, lógicas infantis, autoria, adultocentrismo, vivência, participação, pesquisa com e muitos outros apontam para o reconhecimento dos bebês, das crianças e jovens como sujeitos sociais, constituidores de culturas, com ações na sociedade, nas histórias e geografias que se estabelecem nas relações e processos políticos, econômicos e outras instâncias coletivas a que esses grupos pertencem.

Nesse debate, um desafio tem sido pensar como tais axiomas têm chegado às diversidades e diferenças de pessoas, entre elas, aquelas consideradas com algum tipo de transtorno, como as consideradas autistas.

Nessa fronteira, foi feita esta pesquisa, desenvolvida com o intuito de propor a um grupo de estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, da Prefeitura da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que apresentasse algum grau característico e diagnosticado com grau de autismo que tivesse atendimento no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).¹

Tendo por referência as premissas contemporâneas no campo de Estudos da Infância, buscamos estabelecer compromissos entre pessoas, saberes e conhecimentos que pudessem nos levar a pensar a vivência, a vida e os registros como marcas dos encontros sociais que forjam as diferenças humanas. Diferenças que, como aparecem expressas nas palavras de Bakhtin, na epígrafe que abre nossas primeiras palavras, estão nas divisas em que outros diferentes emergem.

¹ A pesquisa aqui citada é parte da dissertação de mestrado de Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa (2019), desenvolvida sob a orientação do professor Jader Janer Moreira Lopes no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisa contou com a participação da professora Nádia de Oliveira Ribas que também assina esse artigo. Para maiores informações ver referências ao final.

1. VIVER E REGISTRAR

Fui a Ilsa Negra, à casa que foi, que é, de Pablo Neruda.

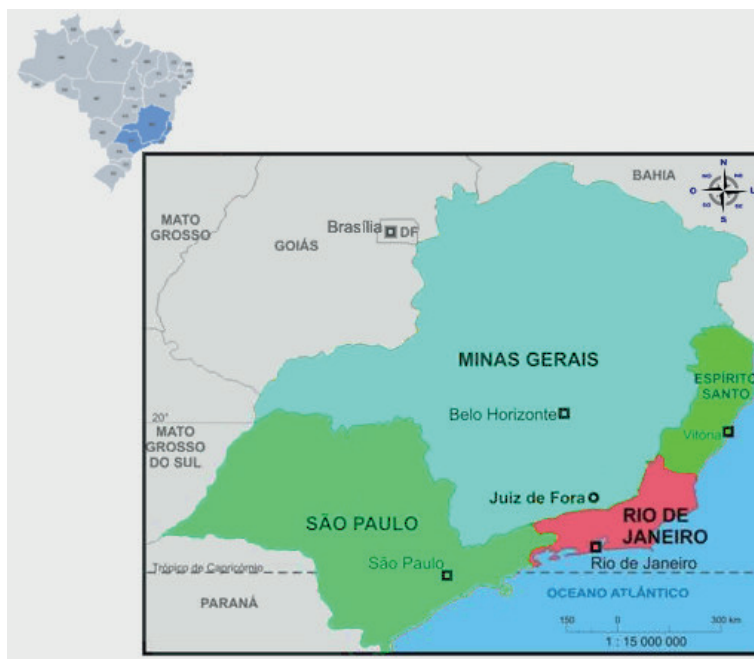
Era proibido entrar. Uma cerca de madeira rodeava a casa. Lá, as pessoas tinham gravado seus recados para o poeta. Não tinham deixado nenhum pedacinho de madeira descoberta. Todos falavam com ele como se estivesse vivo. Com lápis ou ponta de pregos, cada um tinha encontrado sua maneira de dizer-lhe: obrigado.

(GALEANO, 2005, p. 36)

Viver e registrar, com esse conjunto de vocábulos, começamos nossa narrativa, com argumentos que não estão descolados dos espaços geográficos que habitamos e que se erguem com muitas formas, criam diferentes elementos nas paisagens, constantemente ressurgidas. Cercas que viram espaços de escritas, de agradecimentos, que estão distantes de suas histórias de origem. A origem, seja ela qual for, é sempre recriada no curso da vida, por isso as escrituras!

Este texto conversa com crianças que vivem, atualmente, em uma porção do território brasileiro localizado na região sudeste, na Zona da Mata de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora. O mapa 1 localiza essa cidade.

Nesse município o lócus da pesquisa foi um CAEE. Essas instituições (04 ao todo: Sul, Sudeste, Centro e Leste) atuam em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, atendendo, no contraturno, a crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas municipais. É um espaço onde profissionais de diversas formações (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros) buscam atuar com esses sujeitos, levando em consideração as questões encaminhadas via sistema municipal de ensino.



Mapa 1: Mapa de localização da cidade de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais (Fonte: jfminas.com.br portal do turismo em novembro de 2018)

Em acordo com uma das profissionais que atuam nesse espaço, foi definido um grupo para efetuar uma pesquisa: estaríamos dialogando com crianças com Transtorno do Espectro Autista -TEA. A ideia era desenvolver oficinas de produção de materiais cartográficos em conjunto com a professora e os estudantes, visando organizar materiais coletivos, além da produção de um mapa vivencial com cada criança do grupo e registros de suas narrativas. Nosso intuito era compreender como as crianças com TEA vivenciam a cultura cartográfica.

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) fundamentam-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Sua estrutura é baseada no Decreto nº 6.949/2009, que sanciona a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, juntamente com a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, que estabelece diretrizes gerais da Educação Especial².



Figura 1: Entrada do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, instituída em 2008, disponibilizou recursos técnicos e financeiros para os sistemas públicos de ensino dos estados, distrito federal e dos municípios, possibilitando a criação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEEs. Essa política assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Juiz de Fora possui quatro CAEEs, tendo a pesquisa sido realizada no CAEE Oeste/Sudeste. Os CAEEs atendem a alunos com deficiência das escolas municipais no seu contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Cabe ressaltar que Juiz de Fora já implantara pioneiramente, em 2001, o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar - PEACE, numa parceria entre a Secretaria de Educação e da Saúde, com o mesmo objetivo dos CAEEs atuais. Posteriormente, em 2007, já fazendo parte somente da Secretaria de Educação, foram transformados em Núcleo Especial de Atendimento à Criança Escolar - NEACE. Em 2014, para atender às prerrogativas da PNEEPEI, passam por outra mudança de nomenclatura, transformando-se nos CAEEs.



Figura 2: Parte externa do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG

As funções dos professores do CAEE, que são especialistas em AEE- Atendimento Educacional Especializado, são de:

- Oferecer atendimento aos alunos das escolas que ainda não foram contemplados com as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, disponibilizadas pelo MEC;
- Contribuir na formação continuada de professores para o AEE e nas discussões de uma escola na/para diversidade;
- Acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido nas Salas de AEE, pelas escolas da sua área de abrangência;
- Elaborar, confeccionar e/ou adaptar recursos pedagógicos de baixa tecnologia.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, junto aos alunos atendidos, os docentes devem elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, atendendo à identificação das suas habilidades e necessidades educacionais específicas; à definição e à organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; ao tipo de atendimento conforme essas necessidades educacionais

específicas e ao cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

O papel do educador que atua no CAEE é também acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. Além disso, cabe-lhe, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios dessa vivência no ensino comum..



Figura 3: Sala de aula do CAEE Sudeste, em Juiz de Fora- MG

O profissional do CAEE deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, orientando os professores da escola regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

As articulações feitas pelos professores do CAEE com o professor da escola regular são feitas mensalmente. Na última semana do mês, os atendimentos são suspensos para que haja o encontro entre professor regular e o professor do atendimento especializado, o qual deve ir até a escola para conversar com o professor regente do aluno. Esse encontro é feito para buscar um trabalho mais coeso nos dois espaços, buscando, assim, um melhor desempenho dos sujeitos no trabalho. Isso é feito com o intuito de complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular.

O CAEE funciona em uma casa que conta com um espaço muito amplo, na Rua da Bahia, número 150, no bairro Poço Rico, próximo à área central da cidade de Juiz de Fora. Essa casa apresenta espaços abertos com jardim e áreas que permitem o trabalho externo com as crianças, além de contar com salas para os atendimentos dos alunos individualmente ou, quando houver necessidade, em grupos. Nessas salas, contamos com mesas próprias com dimensões menores para atender às crianças, além de livros de histórias, brinquedos, alfabetos, mapas, entre outros recursos.

A escolha desse espaço para o desenvolvimento das atividades se fez através da mudança de ambiente da sala de aula tradicional, favorecendo, assim, uma proximidade dos sujeitos, um melhor envolvimento na pesquisa e possibilitando uma abordagem diferenciada das escolas.

A unidade CAEE conta com uma área aberta, que dispõe de um jardim, que possui um banheiro. Além disso, tem uma área coberta na qual são realizadas confraternizações em datas comemorativas e, nos demais dias da semana, é utilizada para fazer trabalhos com as crianças em um ambiente fora da sala de aula.

O interior da casa apresenta uma recepção; uma grande sala de reunião; uma copa-cozinha; três banheiros; duas salas para os atendimentos pedagógicos, duas salas de

fonoaudiologia, uma sala de AEE para deficientes audiovisuais e uma sala de estimulação.

Para acessar o segundo pavimento, a casa conta com um elevador e uma escada, que acessa um novo pavimento, esse espaço localizado no segundo piso, conta com dois banheiros e quatro salas de atendimentos que podem ser individuais ou em grupo. Além desses espaços mencionados, existe uma pequena área coberta e gradeada que é utilizada para realizar atividade com as crianças, como jogos de boliche, futebol, bolinhas de sabão, entre outras atividades.

Todo o espaço do CAEE é bem cuidado, pensado para os sujeitos que vão utilizá-lo, para incentivar e despertar o desejo, as curiosidades das crianças sobre os saberes, contando com quadros de alfabetos e outros objetos educativos, sempre ao alcance dos educandos.

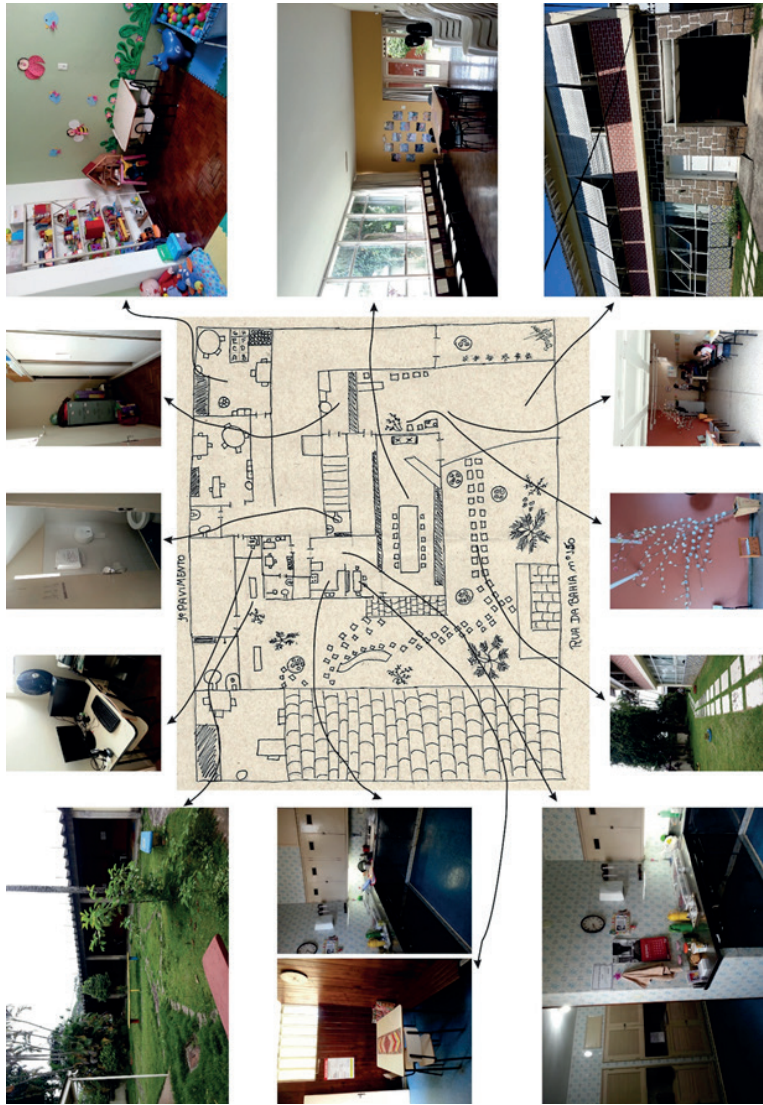


Figura 4: Croqui do primeiro pavimento do CAEE Sudeste feito por Brenda Martoni

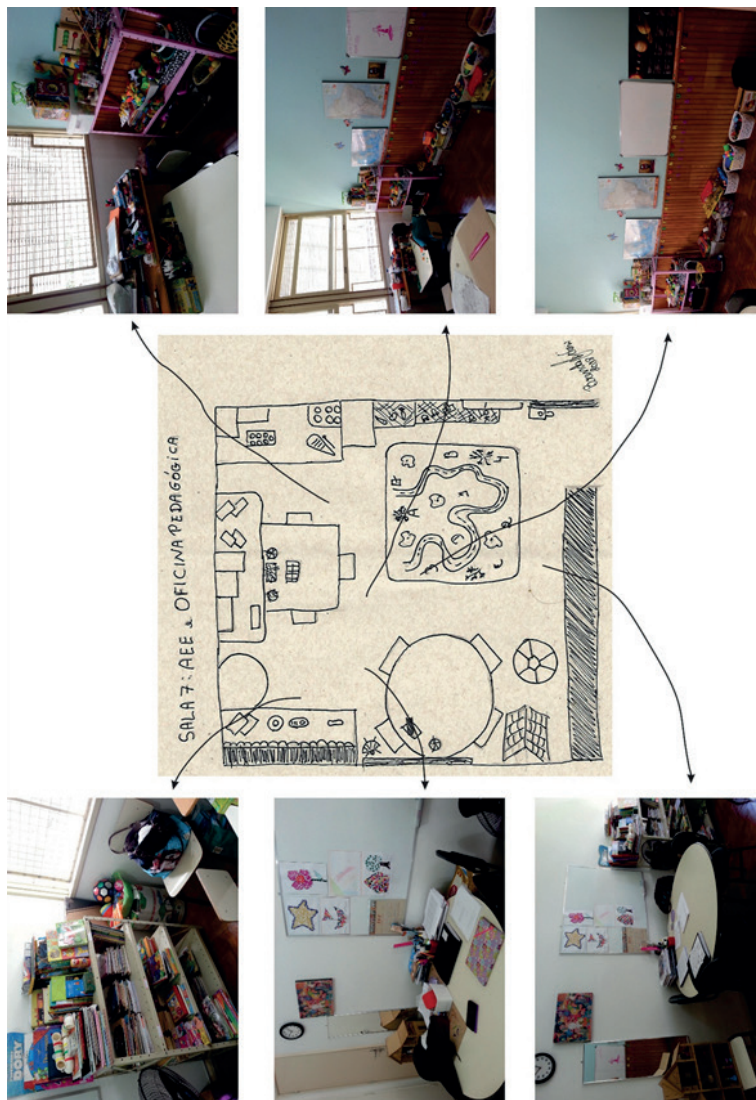


Figura 6: Croqui da sala em que foram acompanhados os atendimentos feitos por mim

Assim, partindo da discussão da importância da linguagem como um ato fundador e acreditando que ela deve ocupar seu papel e ser considerada em suas relações com o espaço e o tempo, dialogamos com os postulados da teoria histórico-cultural (de Vigotski e seus colaboradores), com a

Filosofia da Linguagem (dos membros do Círculo de Bakhtin), conjuntamente com a proposição de oficinas, calcadas em instrumentos da cultura cartográfica.

O desenvolvimento das atividades da pesquisa aconteceu durante quatro meses, no ano letivo de 2018, durante os atendimentos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), tendo sido registrados os detalhes e fatos considerados relevantes. As representações e os registros dos diálogos durante as atividades foram fundamentais para as análises da produção desses sujeitos.

A inspiração para as ações veio dos procedimentos considerados como estratégias teórico-metodológicas qualitativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com destaque para a importância do contato e o envolvimento com os alunos e a professora regente do grupo.

Bogdan e Biklen (idem) afirmam que os procedimentos de uma investigação qualitativa fundamentam-se em cinco pilares:

- (1) “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal” [...]
- (2) “Investigação qualitativa é descritiva” [...]
- (3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que o resultado da pesquisa”; [...]
- (4) “Os investigadores qualitativos tendem analisar seus dados de forma intuitiva”, [...];
- (5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 - 50)

Guiados por esses olhares, buscamos provocar situações e atividades no contexto do CAEE e passamos a compreender como as crianças lidam com elas, como se constituem a partir do que foi proposto, como se apropriam das ideias cartográficas, entre outros.

Assim, esta pesquisa busca uma proposta da construção do sujeito imerso na cultura e na sociedade, mediado pela

linguagem, proporcionando às crianças com autismo um reconhecimento de sua condição de sujeitos de suas vivências.

Para tal, houve um ou dois encontros semanais na escola, com a turma já estabelecida pela instituição. Em cada um desses encontros foram realizadas oficinas para trazer os elementos da cultura cartográfica, de forma que, em cada uma das atividades, foram levadas propostas que trabalham diferentes habilidades e sentidos. Dessa forma, todos os integrantes da turma, sejam meninas ou meninos, com espectro do autismo ou não, puderam participar das oficinas, desenvolvendo a linguagem cartográfica em uma proposta coletiva e inclusiva.

Em cada encontro na sala havia um caderno em que as crianças registraram o que foi feito. Esse registro poderia ser feito em palavras ou desenho, da forma que as crianças se sentissem mais à vontade. Concomitante a isso, foram realizadas anotações pelos pesquisadores, registrando os acontecimentos daquela oficina, como um diário de bordo.

Nas pesquisas com crianças caminhar junto com elas é fundamental. Isso se intensifica, quando se trabalha com crianças com autismo. Assim, houve o constante movimento de identificar, no contexto de aprendizagem, quais eram os interesses dos estudantes a serem trabalhados nos conteúdos com materiais diversos, valorizados através da mediação entre professor e aluno.

A necessidade de entendimento para poder trabalhar com estas crianças vai além de provas, avaliações ou notas. Compreender a história da criança, o meio em que ela vive, seu desempenho e atividades na escola são desafios a serem compartilhados por múltiplos olhares. Todos fazem parte da vida desta criança têm um papel importante e uma contribuição a ser dada. Considerar esse conjunto é essencial para pensar, construir, significar, dar sentido e modificar o seu desenvolvimento e crescimento interpessoal. Por se tratar de estruturas ligadas ao aprendizado, conhecimento, reconhecimento, quando essas

áreas são atingidas é de se esperar que ocorra um *déficit* cognitivo, prejuízo da atenção, aprendizado e abstração. (KUNRA et AL., 2000, p. 28)

Os encontros, as observações e as atividades foram desenvolvidas a partir do mês de abril de 2018. O material coletado para a elaboração do trabalho foi produzido em um total de quatro atividades, com três crianças, na faixa entre os sete e oito anos de idade, todos do sexo masculino. É importante destacar que as três crianças foram autorizadas pelos pais para participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, como nem todos os alunos cumpriram todas as tarefas propostas pela pesquisa, em alguns momentos, houve redução dos sujeitos que participaram das atividades solicitadas.

Para a produção de dados, as atividades foram desenvolvidas às terças e quintas-feiras, das 10h às 11h. O conteúdo trabalhado não seguiu um programa pré-estabelecido, em função do comportamento das crianças autistas. Isso porque, em alguns momentos, elas apresentaram quadros de comportamento variados, necessitando de intervenções que contemplassem as suas questões, trabalhando diferentes habilidades.

A perspectiva sempre esteve voltada para o desenvolvimento das atividades e para a produção na perspectiva da criança, através dos seus gestos de interpretação ou, como aponta Bakhtin (2010), para a construção dos sentidos.

O tempo empregado para a realização das atividades variou de acordo com as outras atividades que os sujeitos da pesquisa precisavam desenvolver no espaço utilizado para a realização da pesquisa. Em outros encontros, procedíamos com questionamentos, explicações sobre o material proposto para a aula e como seria desenvolvida a nossa atividade de elaboração dos mapas de acordo com as lembranças das crianças.

Neste artigo, tratamos de uma das atividades realizadas, a criação de um mapa vivencial. Essa atividade pretendeu registrar os lugares de que eles mais gostavam, fazendo com que, a partir das ilustrações criadas, eles expusessem suas impressões acerca daqueles locais, suas memórias vividas naquele espaço. Traremos as conversas com duas crianças: Cassiano e Gustavo³, pois a atividade nomeada “O lugar que eu mais gosto” foi realizada apenas com eles, já que Thiago teve que trocar o seu horário de atendimento.

Para isso, partiu-se de uma questão feita individualmente: qual é o seu lugar favorito? Ao responderem a essa pergunta, cada criança, em uma folha de papel, deveria representar o lugar de que mais gostava e, através de uma narrativa oral sobre esse espaço, dizer o que ele tem, além de responder outras perguntas como: "o que você mais gosta de fazer neste lugar?"

A primeira criança a ser entrevistada foi Cassiano. Sua resposta foi a escola. No seu registro, ele colocou a área da sua escola e, enquanto falava dos lugares, ao mesmo tempo, representava. Ele começou pela entrada da escola que possui uma escada próxima a uma grande árvore. Nesse momento, tendo lhe sido perguntado se aquela árvore tinha um nome, ele respondeu afirmativamente, dizendo, porém, que não se lembrava qual era esse nome. Disse que ao lado da árvore havia uma quadra. Questionado se gostava e usava aquela quadra, sua resposta foi: “uso a quadra durante o recreio e nas aulas de Educação Física e eu gosto muito”. Perguntado se ele brincava com alguém no recreio, respondeu que brincava apenas com a Evelin.

Continuando no seu desenho, ainda na entrada, Cassiano representou uma área de espera na entrada da escola: "lá é um lugar que os bagunceiros ficam, [...]" quando precisam se tranquilizar. Então, perguntou-se a ele: "Você é bagunceiro, Cassiano?", ao que ele rapidamente respondeu: "Eu não!".

³ Conforme acordado pelos princípios manteve-se os nomes reais.

Seguidamente, continuou o desenho, representando uma escada e um cômodo que, pela descrição feita por ele, seria o refeitório da escola, registrado, na sua narrativa, por uma toalha florida.

Na narrativa comentou que ao lado direito do refeitório ficava a secretaria ao lado da biblioteca e a sala da direção e um armário dos bagunceiros, que, segundo ele, era um espaço em que os trabalhos dos bagunceiros ficavam. Embora lhe tenham sido feitas outras indagações a fim de angariar mais informações, ele não soube explicar e disse que havia esquecido como era esse espaço. Na sala da direção, ele sinalizou as grades na porta e nas janelas, colocadas em função de um assalto sofrido pela instituição. Depois ele desenhou uma terceira escada que levava à sala de aula e ao banheiro.

Nesse momento, questionou-se onde era a sua sala naquele desenho e ele apontou. Buscando ampliar o diálogo, ele comentou que, em sua sala, existiam “umas vinte crianças, mas só lembro do nome de algumas.” E, novamente, o nome de Evelin foi lembrado como a pessoa mais próxima.

Em dado momento, durante a construção do desenho, ocorreu o seguinte diálogo a partir da cor de sua escola de origem:

- Ela é verde escura e bege.
- Onde era sua escola? Qual é o nome dela?
- No Vila Ideal.

Cassiano, então, demonstrou certa dificuldade em lembrar o nome da escola, mas, com ajuda da professora do CAEE, presente naquele momento, ele lembrou e disse:

- Escola Municipal Prefeito Dilermando Cruz Filho

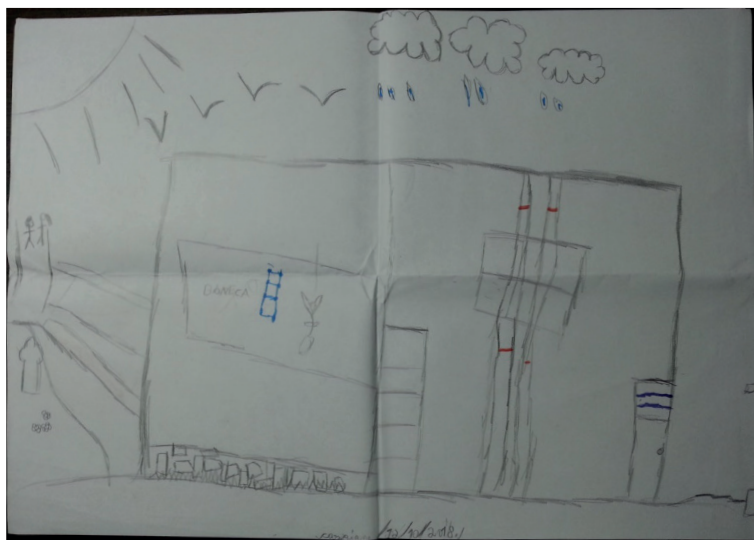


Figura7: Mapa vivencial do Cassiano

A segunda criança a construir um mapa vivencial foi Gustavo. Ao responder a pergunta sobre qual era seu lugar favorito, ocorreu o seguinte diálogo:

- É no fim de mundo! – disse Gustavo.
- Onde é o fim de mundo?
- É a casa AC 34. A casa do fim de mundo é limpinha, já a casa no Francisco Bernardino é suja.

Perguntou-se, então, quem morava na casa do fim de mundo. Gustavo respondeu que seu pai morava lá. Na busca de compreender e saber mais sobre esse espaço, buscou-se saber como era a casa no fim do mundo e ele respondeu: "Ela tem sala, cozinha, dois quartos, um banheiro, atrás tem uma plantação e o papai mora lá".

Em seu registro, ele colocou na casa uma porta dos fundos que levava à plantação, indicando que, no entorno da casa do seu pai, existiam várias habitações: "havia um milhão de casas em volta da casa do papai."

O diálogo continuou referenciado pela horta, tendo ele contado que havia ajudado a plantar alfaces. Apontando para

o desenho, comentou que existiam duas hortas, na verdade, uma atrás da outra. Ampliou o registro da seguinte forma: "Tem um campo de basquete e futebol misturado, lá também tem uma placa escrito proibido animais, proibido bicicleta e proibido menor de seis anos, como eu tenho mais de seis anos, eu posso ir sozinho. Fora do campo tem um milhão de pedras. Depois tem um parquinho que não é de diversão nem aquático, ele feito todo de madeira". Descrevendo o parquinho, registrou a presença de dois escorregadores ao lado de uma casinha em que não havia nada dentro, um balanço e também uma teia de ferro para as crianças brincarem. Sua narrativa continuou:

- Tem um outro campo que é muito grande, mas ele é muito grande e vai bagunçar o desenho. Ah, lá tem um balanço! Vou desenhar para ter certeza que lá tem uma gangorra. Do lado de fora da casa do meu pai tem flores que ele plantou. Eram flores amarelas e vermelhas.

Nesse momento, buscamos mudar a conversa, trazendo as reflexões para o interior e o exterior da casa, solicitando que comentasse sobre os locais que mais lhe agradavam. Eis seus comentários:

– O lugar onde eu mais gosto dentro da casa é o quarto e do lado de fora, gosto do parquinho e do campo. Ah, eu não gosto do banheiro da casa porque ele não tem janela e é no meio da casa.

Na sequência da conversa disse: "O balanço é o lugar que eu mais gosto de ficar, mas eu não gosto do campo grande porque tem muita gente. Eu gosto de lá porque eu brinco com o meu papai".

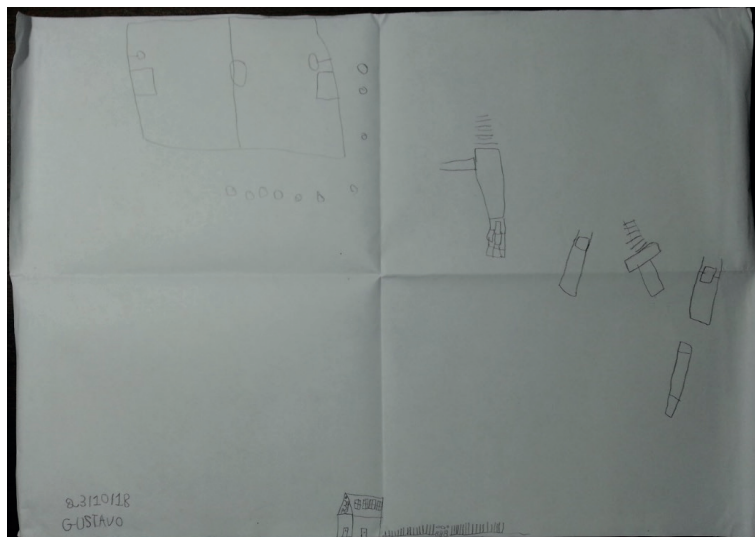


Figura 8: Mapa vivencial de Gustavo

2. VIDAS EM DIÁLOGO

Quanto mais inacabado estiver o seu mapa, mais pronto ele vai ficar. Lembre-se: o mais importante da Cartografia é nos mostrar que não existem mapas iguais ao mundo, porque o mundo não é igual. Da impossibilidade de se fazerem dois mapas iguais. Falam em projeções cartográficas, eu falaria de digressões cartográficas. Isso prestigia nosso arremate, nossa vivência errante. E olha que disso eu sei muito, pois viajo por diversos lugares e os mapas são meios guias. Sem eles, jamais viveria o movimento. Mas, lembre-se sempre, olha nos mapas para as coisas mais esquecidas deles, elas são o onde! (LOPES, 2017, p.76.)

O sistema educacional brasileiro é inclusivo, não há mais a possibilidade de as escolas ou professores se negarem a trabalhar com alunos com deficiência. Há um conjunto de leis, documentos que preveem o atendimento do público alvo da Educação Especial, constituído pelos estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade de ensino perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação.

Desde 2003, o país investiu em políticas públicas buscando a inclusão de pessoas que historicamente foram alijadas ou pouco presentes no sistema educacional, entre eles, as pessoas com deficiência. Em 2016, o MEC disponibilizou um compilado histórico sobre todas as políticas de inclusão desenvolvidas de 2003 a 2016 (BRASIL, 2016). Nesse mesmo documento, ressalta-se que

com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015 (BRASIL, 2016, p. 36).

Entre os alunos com deficiência atendidos, que estão dentro do TEA, os autistas. Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Nos últimos anos, temos percebido um crescente número de matrículas de autistas sob hipótese ou diagnosticados por médicos. Segundo os dados mais atuais, estima-se que aproximadamente 1% da população mundial tenha autismo e que, a cada 51 crianças nascidas, uma seja autista. No atual DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) de 2013, o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as áreas de comunicação social (quantitativa e qualitativamente) e interação social, apresentando os autistas padrões repetitivos e interesses restritos.

O autismo é classificado em três graus: leve, moderado e severo, de acordo com a necessidade adotando-se, sob a ótica médica, a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Consensualmente, hoje, orienta-se aos responsáveis por crianças com esse diagnóstico que se procurem os profissionais necessários para atuar, o quanto antes, nas áreas de linguagem, motricidade, socialização, profissionais das áreas de fonoaudiologia, terapia ocupacional, educação física/psicomotricista, psicologia, psicopedagogia.

E na escola? Como receber e incluir o aluno autista?

Assumir a inclusão do aluno com TEA nas escolas regulares tem se apresentado como um novo e grande desafio.

Como consta no material do MEC que orienta a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educativas compatíveis com a inclusão (BRASIL, 2010, p. 9).

Assim também deve caminhar o processo de inclusão do autista, numa escola que considere os aspectos de desenvolvimento do ser humano que comporta modelos cognitivos que tornam os comportamentos diferentes, conforme descrito por Brites e Brites (2019, p. 39):

- Disfunção Cognitiva: é a incapacidade ou inabilidade de cumprir tarefas ou combinados sociais de maneira organizada, planejada, percebendo os detalhes importantes, corrigindo imperfeições, analisando-as sempre em sintonia com o contexto.

- Teoria de Coerência Central: consiste na capacidade de o cérebro interpretar uma situação toda a partir de uma parte dela, conseguindo automaticamente, avaliar um processo sem ver todos os detalhes envolvidos.

- Teoria da Mente: é a nossa capacidade de intuitiva e intuitivamente perceber, avaliar e concluir as coisas, sempre considerando o que os outros pensam e sentem, colocando-nos no lugar deles.

A inclusão escolar do autista implica, portanto, que os professores busquem conhecer o TEA nas diferentes perspectivas: dos especialistas da área médica e da área educacional, conhecer os relatos das famílias. Além disso, hoje, temos uma disponibilidade de relatos dos próprios autistas sobre o seu jeito próprio de ser, que podem ajudar muito a pensar estratégias pedagógicas e caminhos possíveis para a inclusão escolar.

No material produzido pelo MEC em 2010, que trata de variadas deficiências, suas características e possíveis estratégias metodológicas para a inclusão desses alunos no sistema escolar, quando se trata do TEA, destacamos as seguintes sugestões : observar e anotar as particularidades, limites e possibilidades dos alunos nos campos motor, sensorial, emocional e dos modelos cognitivos citados anteriormente; acolhimento e criação de vínculo com quem mais a criança se identificar; partir dos eixos de interesse do aluno; criar rotinas cotidianas, que só podem ser mudadas com antecipação dos fatos ao aluno; usar linguagem direta e objetiva; tornar o encontro e o diálogo com os pais e demais profissionais que atendem à criança o mais frequente e produtivo possível.

Ao observar o aluno autista nas suas particularidades, o professor poderá, junto com os demais alunos, já cientes sobre o autismo, e com os demais profissionais do ambiente escolar, construir planos de trabalho e práticas inclusivas que, de fato, garantam a aprendizagem e o desenvolvimento social dele.

A escola é, por excelência, o espaço de troca, de conhecimento social, do diálogo, da vivência com o outro. A potência desse espaço social deve ser garantida a todos, numa construção que contemple a diversidade, respeitando as diferenças e particularidades próprias do ser humano, para que possamos, juntos, construir e vivenciar a inclusão de fato.

Para nós, situar-se na fronteira entre as mudanças de paradigmas que envolvem não apenas o debate de inclusão, mas também a área da infância e os relatos de Cassiano e Gustava, é aceitar a singularidade do inacabamento de cada um de nós. É ter essa condição como a possível para estabelecer um diálogo de promoção e desenvolvimento do humano.

Na epígrafe desta última parte de nosso texto está a consciência de que o mapa é inacabado. E como cada história humana é única e só possível na geografia do outro, somos forçados a refletir sobre as inúmeras possibilidades das diferenças, que carregam as vivências de cada sujeito, o modo de perceber o mundo de formas diferente. Assim, faz-se necessário abrir os olhos para ver como as crianças com TEA percebem o mundo e os espaços nos quais estão inseridas e o quão diversas são suas experiências.

Armários, casas, milhares, fim do mundo, escola, essas e muitas outras palavras circulam em nossos cotidianos, mas têm sentidos próprios, quando alocadas nas fronteiras da criação. São ressurgidas, como no mito da fênix, das cinzas sociais que chegam a cada um de nós e, em nossas diferenças e singularidades, emergem em formas de vidas possíveis de serem registradas.

Todos somos pessoas, inclusive as crianças aqui trazidas, que fazem parte dos discursos que a humanidade vem construindo ao longo da sua história, a partir de atos de enunciação e responsivos, na cultura em um tempo e espaço. O ato de enunciar na cultura é uma iniciação na humanidade e linguagem.

Compreendemos, então, a criança como um ser humano que constrói a cultura a partir das suas enunciações responsivas a tudo que o envolve (BAKHTIN, 2010). É necessário compreender que, ao pensarmos na autoria, a enunciação é considerada tudo aquilo que for dito, pois, para Bakhtin, não existe primeira palavra, mas sim a inter-relação entre os enunciados em uma linha discursiva ao longo da história da humanidade.

Toda ação em resposta a uma enunciação, seja ela gestual ou verbal, é considerada pelo autor uma resposta. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças enunciam na escuta devido aos processos praticados na vida social e isso inclui as instituições escolares no processo.

Dessa forma, devemos considerar a autoria como legítima e como um artefato da humanidade, bem como a linguagem, os saberes e as construções feitas pelas crianças cujas produções e narrativas trazem suas vivências.

No decorrer de nossa explanação, contamos que Galeano foi visitar Neruda em Isla Negra, encontrou cercas e registros. Ele mesmo acabou entrando no local, à sua maneira:

Eu também encontrei, sem palavras, a minha maneira. E entrei sem entrar. E em silêncio ficamos conversando vinhos, o poeta e eu, caladamente falando de mares e amares e de alguma poção infalível contra a calvície. Compartilhamos camarões ao *pil-pil* e uma prodigiosa torta de jaibas e outras dessas maravilhas que alegam a alma e a pança, que são, como ele sabe muito bem, dois nomes para a mesma coisa. (GALEANO, 2005, p.36)

Neruda, Galeano, Cassiano e Gustavo, suas narrativas autorais e poéticas, suas singulares existências, nos fazem crer e defender: todos estamos em Isla Negra.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatística de transtorno mentais (DSM - IV)**. São Paulo: Manole, 1994.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho. Apontamentos de 1940**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil -2003 a 2016**. Brasília. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília. 2010.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSTA, Brenda Martoni Mansur Corrêa da. **Aprendendo a cartografar com crianças com Transtorno Global Do Desenvolvimento (TGD): A relação sujeito espaço dos autistas**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UFJF. Juiz de Fora. 2019.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Quando perdemos a confiança na linguagem? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Vitória, ES, v.1, n 5, p.15-30, jan/jun 2017.

