INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO E HERMENÊUTICO

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA RUSSO

RESUMO

Considerando as discussões presentes no contexto educacional inclusivo, este artigo realiza uma abordagem sobre o autismo e busca sua aproximação com a fenomenologia hermenêutica. A partir do pressuposto de que é necessário compreender o mundo da criança autista, objetivando promover sua inclusão social – familiar e educacional – e também o desenvolvimento de suas potencialidades, questiona-se como é possível estabelecer essa relação. Para fazer essa reflexão, são abordados os conceitos inclusivos e as características do espectro autista. O estudo também exibe recortes de um filme verídico que mostra alternativas de um trabalho positivo com uma criança autista por meio do Programa *Son-Rise*, como método de atendimento ao autismo. Por fim, a fenomenologia e a hermenêutica são trazidas para esse contexto, com vistas a fundamentar as experiências vividas pela família de uma criança autista, desveladas no referido filme. A referência a conceitos fenomenológicos como formação de mundo(s), percepção, sentido e significado, presentes neste artigo, permite inferir que o mundo da criança com autismo pode ser alcançado e as possibilidades de um trabalho interativo podem ser extremamente significativas.

Palavras-chave: Inclusão. Espectro autista. Fenomenologia.

INCLUSIVE EDUCATION AND AUTISM: A FOCUS ON HERMENEUTICS AND PHENOMENOLOGY

ABSTRACT

Enlightened by a myriad of discussions in the inclusive education context, this article focuses on autism and casts fresh light on its connection with Hermeneutics and Phenomenology. Based on the premise that it is necessary to understand the world of the child with autism, in the sense of promoting the child's social (family and educational) inclusion and of maximizing his/her potential for growth in diverse areas, it is argued how such a relation can be established. In an attempt to foster further reflections, inclusive concepts and characteristics of the Autism Spectrum are taken into account. The study also presents video snippets from a real-life film plot which shows evidence of effective methods regarding the child with autism, inspired in the so-called *Son-Rise Program*. More specifically, Hermeneutics and Phenomenology are put into perspective in a way to support the experiences lived by the family of a child with autism in the aforementioned film. The reference to Phenomenology-related concepts such as world formation, perception, sense and meaning makes it relevant to consider that the world of the child with autism can be reached and that the nurture of dynamic interaction might become extremely significant.

Key-words: Inclusion. Autistic spectrum. Phenomenology.

INTRODUÇÃO

O processo inclusivo tem sido colocado em evidência desde a década de 1990, quando ações mundiais passaram a proclamar a necessidade e o direito de todos os sujeitos fazerem parte de todos os espaços sociais. Com base na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sob a égide de que “Todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, na Constituição Federal do Brasil (1988) e em outros movimentos – Declaração de Jontien, 1990;¹ Declaração de Salamanca, 1994;² Convenção de Guatemala-

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia.

² Conferência organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a fim de promover o objetivo da educação para todos, visando princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

la, 1999³ –, políticas públicas mundiais e nacionais de inclusão foram sendo norteadas determinando, entre outros aspectos, um olhar mais humanizador, de respeito e de valorização das diferenças para os grupos marginalizados socialmente.

Nesse cenário, vale destacar as ações que têm sido desenvolvidas para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Trata-se de reconhecer não apenas o direito de elas estarem mas, sobretudo, de participarem ativamente dos diferentes espaços considerando suas potencialidades, ao invés de suas limitações.

Assim, este artigo propõe-se a uma reflexão a respeito das possibilidades de um trabalho inclusivo, tendo como mote as crianças com autismo. Sob um enfoque fenomenológico e hermenêutico, a intenção é fazer uma aproximação da fenomenologia e a educação de crianças com diagnóstico de transtorno autístico.

A opção por realizar uma abordagem que articule esse transtorno à fenomenologia justifica-se pelo fato de este ser considerado como uma “alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo” (BRASIL, 2010, p. 11).

Não raras vezes, o autismo desperta interesse de estudiosos pela particularidade que as crianças autistas apresentam de viverem isoladas em seu próprio mundo, desvelando determinada forma de desvio de desenvolvimento social. Por sua vez, a educação, como essencialmente humana, trata da formação do ser humano e, segundo a fenomenologia, acontece “num fluxo contínuo da vida e das potencialidades humanas” (JOSGRILBERG,⁴ s.d, p. 3) e envolve a “experiência própria, a experiência com os outros, e a mediação de horizontes proporcionados pelo mundo” (IBID, p. 4).

Nesse sentido, o problema que se traz para esta discussão é: que relação pode ser estabelecida entre a educação e a inclusão de crianças com autismo e a fenomenologia?

³ Essa Convenção Interamericana, realizada na cidade do México, estabeleceu a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

⁴ Cf. JOSGRILBERG, Rui. *A formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos*. s.d. (mimeo).

Buscando responder tal questão, apresentam-se neste artigo concepções sobre o processo inclusivo, o autismo e a fenomenologia. A tentativa de aproximação entre esses elementos se dá a partir de recortes do filme “Son-Rise: a miracle of love”, traduzido para o português como “Meu filho, meu mundo”. Esse filme retrata a história real de uma criança com autismo, cujos pais, diante do diagnóstico, buscaram meios para atingir o mundo introspectivo no qual seu filho vivia e criaram um programa de tratamento domiciliar. Esse método, *Son-Rise*, que deu origem ao nome do filme, ficou conhecido nos Estados Unidos, na Europa e também no Brasil, desde a época de sua exibição, no final da década de 1970, e vem sendo aplicado até os dias atuais por sua abordagem educacional prática e abrangente que estimula crianças, adolescentes e adultos com autismo a interagir com outras pessoas de forma dinâmica e lúdica, em uma busca incessante de atingir o mundo em que elas “habitam”.

Desse modo, com base em estudos que discorrem sobre a inclusão educacional (CARVALHO, 2006; MANTOAN, 2006; 2007; MAZZOTTA, 2008), o autismo (KANNER, 1943; GAUDERER, 1992; 1997; SCHWARTZMAN, 1995; 2014) e a fenomenologia (JOSGRILBERG, 2012; HEIDEGGER, 1981; MERLEAU-PONTY, 1971), este artigo apresenta inicialmente uma discussão acerca do reconhecimento das diferenças em uma perspectiva inclusiva. Na sequência, realiza uma abordagem do autismo e do Programa *Son-Rise*. Por fim, busca apoio na fenomenologia e na hermenêutica para interpretar e buscar compreender o mundo da criança com autismo.

Cabe destacar a relevância desta discussão tendo em vista o atual contexto inclusivo socioeducacional e os avanços conquistados nesse sentido, que desvelam a necessidade de direcionar-se um olhar atento para as pessoas com deficiência com vistas a evidenciar as possibilidades de desenvolvimento desses seres em formação, como fundamento essencial da educação, considerando que esta “necessita de desejo e de utopia de uma erótica da alma”, conforme menciona Adélia Prado (*apud* JOSGRILBERG, 2012, p. 11).

A INCLUSÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

A inclusão existe devido à exclusão e esta, por sua vez, tem origens remotas. A discriminação e o preconceito fizeram (e fazem, lamentavelmente) parte da trajetória da civilização. Uma breve retomada histórica, buscando a contextualização e os fundamentos da inclusão, pode explicitar o significado do processo inclusivo nos dias atuais.

Desde a Antiguidade, em busca da perfeição, medidas eugênicas eram tomadas e pessoas com algum tipo de anormalidade eram exterminadas. Por sua vez, a sociedade da Idade Média, composta pela nobreza e pelo clero, procurava a valorização da moral cristã e com a predominância do teocentrismo à época, esperava-se que houvesse um olhar mais atento às pessoas com deficiência. Entretanto, estas eram abandonadas e dependiam da caridade humana para a sobrevivência. Já na Idade Moderna, com o surgimento da burguesia e da nova forma de produção, o capitalismo, ocorreu a valorização do trabalho e as pessoas com deficiência, consideradas incapazes, ainda eram excluídas da sociedade, mas passaram, todavia, a ser estudadas pela medicina. Os avanços dos estudos médicos, no século XIX, começaram a evidenciar as primeiras ações no sentido de explicar cientificamente a deficiência e de estimular o desenvolvimento dessas pessoas, porém ainda em um contexto assistencialista e segregador. A partir do século XX, alguns paradigmas puderam ser observados: o da normalização (década de 1950), em que a ideia era criar espaços sociais separados parecidos com os espaços “normais” para pessoas com deficiência; o da integração (década de 1970), no qual essas pessoas deveriam adaptar-se aos padrões da sociedade; e o da inclusão (década de 1980), quando começou a intensificar-se a perspectiva de que os espaços sociais e a sociedade precisavam ser construídos e adaptados para receber todas as pessoas, independentemente de suas características (ARANHA, 2001; PILETTI, 2014).

O momento atual é de transição e de ressignificação de conceitos diante das políticas inclusivas. Entendida em seu sentido mais amplo, a inclusão diz respeito a todo e qualquer tipo

de diferença – física, social, cultural, étnica etc. – que deve ser valorizada, respeitada, tolerada.

Para Piletti (2014), “na perspectiva da diversidade e da educação inclusiva, a identidade e a diferença tendem a ser cristalizadas como dados da vida social diante dos quais as pessoas e os sistemas econômicos, políticos e educacionais devem adotar determinada posição” (p. 18). No entanto, segundo a autora, a identidade depende da diferença, assim como a diferença depende da identidade, ou seja, fazer a afirmação da identidade implica em distinguir o que deve ser incluído ou excluído. Portanto, a inclusão deve estar “alicerçada na cultura das diferenças, onde há espaço para manifestação e a construção das diversas identidades e também para a expressão de sentimentos, que é o que faz do sujeito um ser humano” (p. 18).

Nesse contexto, a educação, considerada a grande aliada do processo inclusivo é, sem dúvida, um espaço onde muitas ações têm sido evidenciadas objetivando ambientes mais inclusivos que atendam às necessidades das pessoas com deficiência. Em que pesem as conquistas observadas, há ainda muito que se realizar para que essas ações sejam efetivadas com a qualidade que se almeja.

Mantoan (2006), ao referir-se à inclusão escolar, ressalta que apesar de algumas resistências, tem-se obtido avanço nos últimos anos. Aprender a lidar com as diferenças é um aspecto que se evidencia no processo inclusivo, pois todas as pessoas nele envolvidas são beneficiadas. Entretanto, é possível perceber que, muitas vezes, o desejo é que a diferença seja banida, desvalorizada e inferiorizada na escola:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada.

Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (p. 18-19).

Em outro momento, a autora afirma que é possível que alunos com qualquer tipo de deficiência, temporária ou permanente, grave ou leve, possam ser incluídos na escola regular. Aliás, esse é um dever da escola: receber e acolher esses alunos, considerando-se o que estabelece a Constituição Brasileira no sentido de garantir o acesso ao ensino e do direito de serem tratados como cidadãos. Tal aspecto deve aplicar-se a todas as crianças, independentemente das suas características ou limitações (MANTOAN, 2007).

Nas palavras de Mazzota (2008), a inclusão deve ser compreendida como a base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a conviver, uma vez que a convivência, muitas vezes, não depende apenas da vontade individual. Para o autor “a inclusão, ou seja, a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto” (MAZZOTTA, 2008, p. 165).

Há, portanto, que se considerar, na elaboração e implementação de propostas inclusivas, que além de se estudar, examinar e compreender os textos legais que reafirmam o direito de todos ocuparem os mesmos espaços sociais, é preciso ter um olhar atento para a individualidade que requer estratégias que atendam às necessidades e interesses de cada um, respeitando e valorizando, desse modo, as identidades (CARVALHO, 2006).

Ressalta-se assim, a importância da inclusão na formação de cidadãos. Há que se criar verdadeiramente o hábito de incluir e respeitar as diferenças existentes nos diversos ambientes e culturas que os cercam.

A partir dos pressupostos da inclusão e considerando-se a especificidade do autismo, apresenta-se a seguir uma breve abordagem sobre esse transtorno, tendo em vista suas caracte-

rísticas, que desvelam alterações das interações sociais recíprocas e na comunicação.

O MUNDO EM QUE HABITAM AS CRIANÇAS COM AUTISMO

Leo Kanner, psiquiatra austríaco, um dos pioneiros em estudos sobre autismo, utilizou, em 1943, o termo associado à psicose após realizar observações de 11 crianças que apresentavam características semelhantes, denominando-o com uma “incapacidade inata para estabelecer contato com outras pessoas” (KANNER, 1943, p. 20).

Segundo Gauderer (1992), pediatra, o autismo é uma doença grave e crônica, que compromete o desenvolvimento normal de uma criança e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida. Uma de suas características é a diminuição do ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico. A criança com autismo normalmente apresenta reações anormais a sensações como ouvir, ver, tocar e sentir. Quanto à linguagem, pode ser que esta se atrase ou, em alguns casos, que não se manifeste. Nota-se um relacionamento não usual com objetos, eventos e pessoas, desvelando um comprometimento orgânico do sistema nervoso central em diversos níveis.

De acordo com o quadro clínico, o autismo pode ser classificado em:

Autismo clássico – o grau de comprometimento pode variar muito. De maneira geral, os portadores são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação.

Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger) – os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes.

Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE) – os portadores são considerados dentro do espectro do autismo (dificuldade de comunicação e de interação

social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.⁵

Atualmente, a legislação enquadra o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento e para o seu diagnóstico alguns critérios são estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Tais critérios apontam que para uma criança ser considerada como autista precisa apresentar comprometimento em três áreas: interação social, comunicação e interesse em atividades. Cabe destacar nesse contexto a Lei nº. 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e insere as pessoas com autismo na classificação de *pessoas com deficiência* significando o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a essas pessoas.

Há que se considerar que o ser humano é único, singular, com características próprias, e ao mesmo tempo, rico em complexidade. No caso das crianças com autismo, observa-se a necessidade de se buscar meios que possam auxiliá-las em seu desenvolvimento. Assim, o contato e a interação devem ser os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, pode-se recorrer a Vygotsky (2007), que afirma que, desde o nascimento, as crianças são inseridas em um processo contínuo de interação com o mundo que as cerca. É a partir dessa relação com o mundo dos adultos e com os objetos que elas vão se desenvolvendo e vivenciando experiências que vão lhes possibilitando construir seu conhecimento em um movimento de reciprocidade, isto é, dialético. Em outro momento, o autor faz referência à linguagem como mediadora da construção da consciência humana (VYGOTSKY, 2000).

Ao se pensar nas características das crianças com autismo, tanto a interação quanto a linguagem podem estar, muitas vezes,

⁵ Informações extraídas do site Doenças e Sintomas – Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/> Acesso em: 23.04.2017.

comprometidas. Há, portanto, que se promover a interação à qual se refere o autor, a fim de auxiliá-las em seu desenvolvimento cognitivo e em sua formação social.

Desse modo, a seguir, apresenta-se um programa criado na década de 1970 por uma família, cujo filho foi diagnosticado com autismo. São trazidos para a reflexão recortes do filme “Son-Rise: a miracle of love”, uma história real, que retrata a descoberta da deficiência do filho, a luta por um caminho alternativo que deu origem a esse programa, a persistência e a determinação em estabelecer uma relação e interação com o mundo desconhecido e introspectivo dessa criança. Tais aspectos são considerados pertinentes à compreensão desse transtorno sob uma perspectiva fenomenológica, como interesse deste artigo. O objetivo aqui é apontar para as possibilidades de um trabalho que procura estabelecer uma forma de alcançar o mundo das pessoas que possuem diagnóstico de autismo.

O FILME – *THE PROGRAM SON-RISE: A MIRACLE OF LOVE*

Ancorado em uma história real e lançado no Brasil como “Meu filho, meu mundo”, o filme, de 1979, produzido nos EUA e dirigido por Glenn Jordan, conta a história de Raun Kaufman, que foi diagnosticado como autista com pouco menos de 2 anos de idade. Os pais de Raun, Barry e Suzy Kaufman, consultaram vários médicos e as perspectivas mostravam-se bastante pessimistas. Uma delas é que somente após o filho completar 3 anos de idade haveria indicação para iniciar qualquer tratamento. No entanto, por acreditarem na possibilidade imediata de desenvolvimento de seu filho, passaram a procurar um tratamento que o ajudasse.

Era uma busca constante por uma interação com Raun; o objetivo era “entrar em seu mundo”, uma vez que ele se mostrava apático e alheio a toda e qualquer tentativa de aproximação. Com quase 2 anos de idade, não verbalizava uma palavra, não se permitia ser tocado nem expressava sentimentos.

As clínicas visitadas pelos pais assemelhavam-se a “depósitos” de crianças e os tratamentos oferecidos eram agressivos e

causavam indignação e temor, entre eles, o eletrochoque, utilizado como forma de minimizar os comportamentos agressivos de algumas crianças que frequentavam ou estavam internadas nesses locais. Os médicos consultados diziam que nada havia a ser feito devido à gravidade do distúrbio.

Assustados com os procedimentos clínicos e, ao mesmo tempo, determinados a lutar pelo filho, os pais de Raun decidiram realizar um tratamento em casa. Barry e Suzy perceberam que o filho não atentava a qualquer proposta de interação e, raras vezes, quando ele parecia se interessar por algum objeto, sua atenção se desviava rapidamente, em função de qualquer barulho, por menor que fosse. Optaram, então, por adaptar um local da casa onde não houvesse interferência externa e outro tipo de estimulação visual que pudesse “distrair” a atenção de Raun.

Nesse “quarto” adaptado, após meses de muita experimentação, estimulação e, principalmente, de muito amor, Raun começou a dar sinais de progresso. O trabalho era realizado na maioria das vezes pela mãe, entre oito a doze horas por dia, sete dias por semana, e todos os movimentos e reações da criança eram registrados diariamente pelo pai. Assim, ao final de cada dia os pais de Raun dialogavam e analisavam quaisquer indícios de comunicação apresentados pelo menino e a partir de tais observações, faziam outras propostas de interação.

Era uma “terapia” caseira incansável e determinada, que, inicialmente, restringia-se a “imitar” os movimentos de repetição de Raun, de modo a lhe demonstrar aceitação de tudo o que ele fazia. Com respeito ao seu ritmo, por meio da ludicidade e da música, Raun foi sendo estimulado à linguagem em um trabalho com cores, formas geométricas, jogos e brinquedos educativos. Aos poucos, ele se deixou tocar e passou a expressar reações, estabelecendo, após três meses, como primeiro contato, o olhar para a mãe, seguido de um sorriso. A partir daí, Barry e Suzy perceberam que seria possível “alcançá-lo”, expressão muito utilizada pelos pais, como uma forma de “entrar no mundo” de Raun. Na sequência, veio a primeira palavra: “água” e daí por diante outros vocábulos foram surgindo, por meio dos quais ele manifestava suas vontades: descer, brincar, bola, suco, biscoito etc.

Raun começou gradativamente a interagir com os pais de forma bastante satisfatória e passou a brincar com as irmãs mais velhas e com a babá, as quais eram orientadas nos modos de interação com Raun no quarto adaptado. Desse modo, o menino demonstrava dia a dia outros progressos. Ao final de três anos e meio, já não demonstrava sinais de introspecção, relacionando-se com todas as pessoas no seu cotidiano.

Esse tratamento, pelo sucesso da aplicabilidade das ações, passou a ser divulgado, inicialmente com controvérsias e desaprovação dos médicos em relação aos métodos utilizados, uma vez que não havia qualquer fundamentação científica em sua realização; posteriormente, os resultados positivos motivaram os pais de Raun a oficializá-los. Assim, o Programa *Son-Rise* foi criado e é aplicado até os dias atuais em vários países, inclusive no Brasil.

A APLICAÇÃO DO PROGRAMA⁶

De acordo com Tolezani⁷ “no Programa Son-Rise, a aceitação da pessoa com autismo, associada a uma atitude positiva – de entusiasmo e esperança – em relação ao potencial de desenvolvimento desta pessoa, são princípios básicos para o tratamento”.

Esse programa oferece uma abordagem educacional para estimular crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças. Experiências demonstram que, ao participar desse tipo de atividade interativa, a criança “torna-se mais aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações”, relata a diretora.

Ao centrar-se na criança (jovem ou adulto) com autismo, busca-se a compreensão de como ela se comporta, interage e se comunica, assim como seus interesses são investigados. Dessa forma, o programa objetiva entrar no mundo da criança,

⁶ Cf. informações disponíveis em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>> Acesso em: 23.04.2017.

⁷ **Mariana Tolezani** é diretora da Inspirados pelo Autismo e facilitadora infantil certificada no Programa Son-Rise®, em 2006, pelo Autism Treatment Center of America (ATCA), em Massachusetts, EUA, além de ser formada em Comunicação Social, pela Escola de Comunicações e Artes da USP.

buscando fazer a ponte entre esse mundo com o convencional. Assim, o adulto, chamado de facilitador, vê a criança como um:

...ser único a ser respeitado, não como alguém que precisa “ser consertado”, e pergunta-se, “como eu posso me relacionar e me comunicar melhor com essa criança?”. Quanto mais a criança sente-se segura e aceita por este adulto, maior é a sua receptividade ao convite para interação que o adulto venha a fazer (TOLEZANI, s.d).

Trata-se, portanto, de uma abordagem interativa, que procura responder aos sinais de comunicação que a criança oferece, independentemente de serem verbais ou não. As necessidades sensoriais da criança são respeitadas, bem como o seu comportamento de isolamento. Para tanto, a ideia é se “juntar a ela” fazendo o mesmo que ela faz em determinados momentos, sejam movimentos estereotipados, de repetição ou de balanço com o corpo, sejam de rotação de objetos – característicos da pessoa com autismo. Essa “metodologia” utilizada busca uma aproximação e também a autorregulação da criança em uma demonstração de afeto e de segurança.

Enquanto nos juntamos à criança, permanecemos disponíveis para interagir com ela quando ela quiser e puder. Quando ela passa a nos oferecer sinais verdes para a interação, como por exemplo, olhando em nossa direção ou para o que estamos fazendo, olhando em nossos olhos, falando conosco, oferecendo algum contato físico, seu estado de disponibilidade está mudando e *ela está agora interessada em nós e em nosso mundo*. Aproveitamos esta oportunidade para tentarmos então criar alguma atividade interativa com ela, convidando-a para interagir conosco em uma atividade que possa ser interessante e divertida para ela (IBID. s/p, grifos da autora).

As metas educacionais personalizadas são inseridas e ajudam a criança a aprender brincando. Esse estímulo faz a criança sentir-se motivada e pode ajudá-la a superar suas dificuldades

e a desenvolver suas habilidades. A ênfase desse programa está na diversão, sendo possível a sua aplicação em trabalhos para pessoas com autismo de qualquer idade, respeitadas, obviamente, as adaptações a serem realizadas para cada faixa etária.

Nesse processo interativo, o papel dos pais é essencial, pois a proposta é de um programa domiciliar dirigido pelos pais, sendo possível contar com o auxílio de um grupo multidisciplinar de profissionais. Esse grupo pode ser formado por médicos, fonoaudiólogos, pedagogos, psicomotricistas, psicólogos, musicoterapeutas etc.

As sessões individuais (um-para-um) do programa são realizadas na residência da criança ou adulto com autismo, em um quarto especialmente preparado com poucas distrações visuais e auditivas, contendo brinquedos e materiais motivadores para a criança ou adulto com autismo que sirvam como instrumento de facilitação para a interação e subsequente aprendizagem. Os pais aprendem a construir, no dia a dia, experiências interativas estimulantes que convidem a criança a desenvolver-se socialmente dentro de um currículo claramente definido (IBID., s/p).

Esse trabalho dos pais com profissionais possibilita novas formas de comunicação e de interação e fornece a base para o aprendizado social, emocional e cognitivo, tendo em vista a autonomia e a inclusão social da pessoa com autismo.

O AUTISMO SOB O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO E HERMENÊUTICO

A relação das pessoas com o mundo começa pela percepção, pelos sentidos. Busca-se sentido em tudo aquilo que se mostra, e segundo a fenomenologia, tudo aquilo que se mostra é tratado como fenômeno.

Segundo Surdi e Kunz (2009), há que se conhecer o sentido das coisas, da forma como elas se nos apresentam, mas nem sempre isso é possível em um primeiro momento. Assim, com

fundamento em Edmund Husserl,⁸ os autores descrevem que é necessário que se faça um movimento de voltar às coisas mesmas:

Por “coisas”, podemos entender que é aquilo que nos é dado, aquilo que vemos ante nossa consciência. Este dado chama-se fenômeno, no sentido de que aparece diante da consciência. A palavra não significa que algo desconhecido se encontre detrás do fenômeno. A fenomenologia não se ocupa disso, só visa ao dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência. Independente do que houver, a coisa esta aí, é dada. [...]. A exigência desse movimento é uma descrição pura, sem nenhuma influência de análises reflexivas ou das explicações científicas. Busca descrever o que realmente o fenômeno é, ou seja, a essência das coisas (p. 192, grifos dos autores).

Para os autores, o mundo é aquilo que percebemos e buscar a essência do mundo é fundamental, é preciso compreender o que ele significa, de fato, às pessoas.

Por meio da experiência vivida, é possível ver e perceber o mundo. Surdi e Kunz (2009) apoiam-se em Husserl e em Merleau-Ponty,⁹ ao afirmarem que sem a experiência não há como conhecer as coisas e o mundo e que “para a fenomenologia o que interessa não é o mundo que existe, mas sim, o modo como o conhecimento do mundo se dá e se realiza para cada pessoa” (p. 193).

Todo ser humano nasce com um mundo que ele começa a organizar em “mundos” (arte, ciências, educação etc.). É, pois, aberto à educação, isto é, se “educa”. Para Heidegger (1981), a fenomenologia trata da constituição de mundo, que é um horizonte onde o ser humano organiza a sua vida, suas coisas, dando-lhe ordem.

⁸ Filósofo alemão, fundador da fenomenologia como corrente filosófica, na Alemanha, no fim do século XIX e começo do século XX.

⁹ Filósofo fenomenólogo francês, influenciado por Husserl, Heidegger e Sartre, defende a teoria da percepção e da experiência imediata como elemento central do conhecimento.

A criança, nesse sentido, vai organizando paulatinamente o seu mundo e o amplia. Quando chega a linguagem, ela recebe um reforço que lhe possibilita organizar o tempo e o espaço. É por meio da cotidianidade que o viver existencial se desvela na sua totalidade (HEIDEGGER, 1981). O homem está ligado ao mundo, ele o interpreta e lhe dá significados a partir da organização que realiza no seu dia a dia ao lidar com coisas que lhe são significativas.

Cabe destacar nesse contexto, a hermenêutica, que segundo Josgrilberg (s.d):

[...] faz e refaz continuamente a tarefa de ligar e religar sentidos e significações. O sentido nos remete à fonte experiencial com a ontogênese do mundo que alimenta os significados; os significados filtram o sentido que vem da fonte e os sedimentam em um sistema e em um estoque de frases. O significado funcionando na língua tende a ocultar a latência do sentido. No confronto e interação entre os significados e a fonte maior de sentido acontece a necessidade hermenêutica. Uma leitura que não seja apenas o de compreender um conjunto de significados na vizinhança do sentido. Esse é *o movimento hermenêutico de compreender os sentidos pelos significados e os significados pelos sentidos*. A hermenêutica não é apenas uma leitura; é também uma escuta: a escuta do ser dado na experiência perceptiva, em nossa memória experiencial e em nossa imaginação (p. 18, grifos do autor).

Tais pressupostos permitem estabelecer aqui uma relação fenomenológica com o mundo das crianças com autismo.

Geralmente, como já mencionado, uma criança com autismo se esquivava, não responde e não interage. Sua inexpressividade dificulta a apreensão de suas emoções. Tais características, de isolamento e de introspecção, precisam ser trabalhadas de modo a promover possibilidades de interação entre o mundo dessa criança e os mundos que a cercam. Para tanto, a compreensão dos sentidos e dos significados dessas características são essenciais para que se possa buscar essa relação.

O mundo vivido (*Lebenswelt*)¹⁰ da criança que apresenta esse transtorno precisa ser compreendido, ou seja, é preciso conhecer seu modo de ser-no-mundo, “já que a unidade das coisas se alcança nessa interação do polo ser humano com o polo mundo” (HUSSERL *apud* JOSGRILBERG, s/d, p. 3). Assim, da relação do eu com o outro e com o mundo é que emerge o significado das coisas.

No entanto, a dificuldade de se relacionar verbalmente, como já mencionado, é uma das características da criança com autismo. Desse modo, como buscar essa interação, essa relação? Uma possibilidade pode estar na corporeidade, na expressão corporal, no movimento.

Assim, é oportuno trazer para esta discussão as considerações de Merleau-Ponty (1971), que considera o corpo como um ser animado por relações imaginárias com o mundo. Segundo o autor, é por meio dele que um indivíduo se expressa e se comunica, que faz contato com os outros e com o mundo, modificando-o; é no corpo, portanto, que a existência se realiza. Para o autor e filósofo, é preciso entender o que o corpo deseja, o que quer dizer, pois a expressão do corpo é um elo entre o sensível e o significado.

Ao se fazer um paralelo com o que é apresentado no filme, mãe e filho com autismo iniciam sua relação, isto é, comunicam-se, após a mãe perceber que, ao imitar os movimentos repetitivos do filho, poderia buscar o sentido e o significado “escondidos” em seu mundo. Desse modo, nas palavras de Merleau-Ponty (1971), o corpo tornou-se o sujeito da percepção, pois foi a partir dos movimentos, da linguagem corporal, que a mãe conseguiu “alcançar” o filho, demonstrando-lhe aceitação, afeto e segurança. A percepção e a necessidade de encontrar uma forma de comunicação tornaram seus gestos significativos.

[...] é pelo meu corpo que compreendo o outro, como é pelo meu corpo que compreendo as coisas. O sentido

¹⁰ Palavra alemã utilizada por Husserl para designar o mundo da experiência humana.

do gesto assim compreendido não está por detrás dele, confunde-se com a estrutura do mundo que o gesto designa e que retomo à vontade, ele se abre no próprio gesto (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 195-196).

A reciprocidade, neste caso – mãe e filho em direção ao entendimento um do outro – permitiu um contato inicial da criança e abriu caminhos, inclusive, para uma comunicação oralizada. Em um processo de reflexão ao seu modo e descartando as determinações padronizadas do mundo científico, a mãe conseguiu buscar o sentido do mundo do filho, “alcançando-o” e trazendo-o para o mundo-família, para o mundo-sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a relação entre o autismo e a fenomenologia. Considerando o atual processo inclusivo que tem sido palco de muitas discussões, a reflexão aqui apresentada baseia-se na necessária mudança de paradigmas da sociedade em relação às pessoas com deficiência, entre elas as que são diagnosticadas dentro do espectro autista.

Assim, com o olhar voltado para as possibilidades e não para as limitações, este trabalho procurou uma aproximação da inclusão da pessoa com autismo com a fenomenologia e com a hermenêutica, na tentativa de interpretar as experiências do mundo vivido por essas pessoas, bem como, daquelas que as cercam.

Para tanto, foram realizados recortes de um filme verídico, que ao apresentar a história de uma família que possuía um filho com autismo e da criação de um programa/tratamento para pessoas com autismo, evidencia e traz à tona alguns elementos-chave encontrados na fenomenologia: percepção, diferentes mundos, experiência vivida, sentido, significado, interpretação, formação de mundo.

A partir do pressuposto de que as interações que ocorrem nos diferentes espaços sociais são necessárias ao desenvolvimento do ser humano e de sua identidade, evidencia-se que as trocas de experiência são, pois, essenciais a esse processo, o qual, permite inferir, é fenomenológico.

Dessa forma, os indivíduos se realizam. No caso de Raun, a interação com os pais possibilitou a internalização dos elementos do espaço em que estava e daquilo que estava em torno de si e que pertencia ao seu mundo.

Estabelecendo uma relação do que foi apresentado com a educação, é possível afirmar que todas as formas de preconceito e exclusão precisam ser abandonadas, se não, ao menos, minimizadas. Há que se trazer para o ambiente educacional outras formas de articular o aprendizado com a diversidade, pois como mencionado, o contato com outros mundos é o que possibilita aos indivíduos construir sua identidade e lhes permite agir e ser-no-mundo.

Em outras palavras, incluir é proporcionar um movimento dialético que deve considerar as experiências do mundo vivido de todas as pessoas, sobretudo, daquelas que, de alguma forma, não se encaixam no padrão que é esperado e exigido pela sociedade. Só assim ocorrerá o desenvolvimento das suas potencialidades. Em consonância com as concepções de Merleau-Ponty (1971), é preciso reaprender a ver o mundo, e o processo inclusivo, nesse sentido, além de necessário, traz consigo essa possibilidade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março, 2001, p. 160-173.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**, 1994, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23.04.2017.
- Convenção da Organização dos Estados Americanos.
- BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção de Guatemala**. Disponível em <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso em: 23.04.2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, MEC/SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 23.04.2017.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”, 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, 176p.

GAUDERER, Christian. **Autismo na década de 80**: uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1992.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Guia prático para pais e profissionais, 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós....ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

JOSGRILBERG, Rui. **A formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos**. s.d. (mimeo).

JOSGRILBERG, Rui. Da formação de mundos à imaginação educadora. **Notandun**, 30 set./dez. 2012. CEMOrOC – Feusp/IJI-Universidade do Porto.

JOSGRILBERG, Rui. **Sentido e significação**: uma essencial distinção. s.d. (mimeo).

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nerv Child, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar – Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Todas as crianças são bem-vindas à escola. In: **Pró-inclusão**. Todos juntos numa nova escola, 2007. Disponível em: <www.pro-inclusao.org.br/textos.html> Acesso em: 23.04.2017.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. Disponível em <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf> Acesso em: 23.04.2017. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PILETTI, Ana Cristina C. **Entre os fios e o manto**: tecendo a inclusão escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014 (Série Caminhos da Formação Docente. Coord. Nelson Piletti).

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

SURDI, Aguinaldo C.; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun. 2009.

VYGOTSKY, Lenin S. **A construção do pensamento e da linguagem**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lenin S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE A AUTORA

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) sob a orientação do Prof. Décio Azevedo Marques de Saes. Coordenadora do curso de Pedagogia presencial da UMESSP. Docente dos cursos de licenciatura e de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Psicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Língua Inglesa e Língua Portuguesa da UMESSP. E-mail: maria.russo@metodista.br