



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Araújo Santos, Michele; de Souza Santos, Maria de Fátima
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O AUTISMO INFANTIL
Psicologia & Sociedade, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 364-372
Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326586014>

- Como citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O AUTISMO INFANTIL

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS ON INFANTILE AUTISM

Michele Araújo Santos e Maria de Fátima de Souza Santos
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de investigar, a partir da teoria das representações sociais, as ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do autismo infantil. Buscamos compreender a lógica interna de tais teorias populares, mapear os saberes que as apoiam e as imagens que as concretizam. Os 16 participantes do estudo compuseram dois grupos: 9 professoras experientes na educação de crianças autistas e 7 professores sem experiência com tais crianças. Os dados obtidos através de entrevistas semi-estruturadas permitem concluir que paradoxalmente, a aproximação com o objeto não parece conduzir a uma maior familiarização. De maneira geral, há incertezas e fluidez quanto a considerar o autismo uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em acreditar que essas crianças apresentam inteligência acima da média ou deficiência intelectual. Os professores constroem, assim, autismos diversos, num processo de conhecimento ancorado em variados repertórios, dentre eles, a psicanálise e neurociências.

Palavras-chave: representações sociais; autismo infantil; educação.

ABSTRACT

Based on the social representations theory, this study aims at investigating teachers' common sense thinking on infantile autism, its anchorage and objectivation. Sixteen teachers participated in this study, divided into two groups: 9 female teachers with experience on working with autistic children and 7 other teachers with no such experience. This article analyzes data obtained from semi-structured interviews. Paradoxically, despite being closer to autistic children, teachers do not become more familiar with them. In general, there is uncertainty and fluidity on considering autism as an organic disease or the result of poor mothering; there are also doubts on believing that these children are gifted or intellectually handicapped. Therefore, teachers create various "autisms", a process which seems to be anchored on different repertoires, from psychoanalysis to neurosciences.

Keywords: social representations; infantile autism; education.

Este trabalho tem o objetivo de investigar, a partir do referencial da teoria das representações sociais, as ideias de senso comum a respeito do autismo que circulam entre professores. Mais especificamente, procuramos compreender a lógica interna de tais teorias populares, mapear os saberes que as apoiam e as imagens que as concretizam.

Desde sua invenção enquanto síndrome, nos anos quarenta, o autismo tem sido tema de grande interesse para áreas diversas como a ciência, a literatura e o cinema (Cavalcanti & Rocha, 2002). No âmbito científico, o autismo é um conceito que assume sentidos diversos, por vezes contraditórios entre si, em função da abordagem teórica destinada a compreendê-lo. Os autores da vertente psiquiátrica o definem como uma desordem biológica, provocada por lesão cerebral; os teóricos cognitivistas defendem que o autismo é fruto

de prejuízos nos módulos da mente, atualmente predominando a ideia de que o módulo encarregado da teoria da mente (que possibilita conjeturarmos sobre o que estaria se passando nas mentes dos outros) é que está danificado, no quadro autista. A vertente psicanalítica, de um modo geral, volta-se menos para questões etiológicas e mais para as clínicas, propondo uma análise do autismo a partir das primeiras relações objetais do bebê (Barros, 2006).

De acordo com Leboyer, (2007, p.7) "o autismo é um distúrbio de desenvolvimento a tal ponto complexo que nenhum modelo, nenhuma abordagem clínica, metodológica ou terapêutica poderia, por si mesmo, abranger a verdade". Se a diversidade de pontos de vista é salutar e enriquece o debate acerca de um fenômeno, ao mesmo tempo cria obstáculos à troca de informações entre pesquisadores, pois estes não estão falando do

mesmo objeto de pesquisa. “O autista do neurologista não é o autista do psicanalista”, como afirma Kupfer (2001, p.44).

O conceito já nasceu marcado por controvérsias. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner (1997) construiu a síndrome a partir da observação clínica de 11 crianças que, para ele, diferiam de todos os quadros já descritos pela psiquiatria. Ao criar uma síndrome, Kanner substantiva o termo “autismo”, que havia sido usado pela primeira vez, adjetivamente, por Bleuler, em 1911, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto. Entretanto, ao longo do artigo inaugural de Kanner sobre o tema, intitulado “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”, destacam-se algumas contradições (Cavalcanti & Rocha, 2002): o autor oscilou entre acreditar que essas crianças possuíam linguagem e eram capazes de se comunicar e entre negar tais capacidades – posição que adotou ao final do artigo; transitou ainda entre atribuir uma origem psicossocial ao autismo e uma causa exclusivamente genética. Acabou por definir um distúrbio inato para o contato social. Para ele, “essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata em estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas ... exatamente como outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais” (Kanner, 1997, p.170). A riqueza do conceito está em que, a partir de uma única descrição clínica, abriram-se caminhos, no texto de Kanner, para compreensões tão diferentes sobre o autismo (Berquez, 1983, citado por Cavalcanti & Rocha, 2002).

Segundo Cavalcanti e Rocha (2002), as concepções de Kanner deixaram profundas marcas nas subsequentes construções sobre o autismo, especialmente nas teorias psicanalíticas. Para as autoras, inúmeras metáforas e imagens trazidas pela psicanálise, herdeiras das posições de Kanner, foram ajudando a tecer o imaginário cultural sobre o tema, dentro e fora do campo psicanalítico. O autismo tem se objetivado na literatura psicanalítica através de metáforas tais como “tomada desligada” (Leo Kanner), “ovo de pássaro” (Margareth Mahler), “fortaleza vazia” (Bruno Bettelheim), “folha de papel” (Donald Meltzer) e “buraco negro” (Francis Tustin), para falar do isolamento radical, inacessibilidade, vazio e superficialidade psíquica. A criação de metáforas vem a serviço de tornar familiar o estranho, ao relacioná-lo com conhecimentos preexistentes. Tais metáforas conduziram à ideia de que “as crianças autistas não são constituídas como nossos semelhantes, e, assim, estariam fora da linguagem e da cultura, *sem interioridade*” (Cavalcanti & Rocha, 2002, p.62, grifo nosso). Essas imagens ajudaram a forjar o pensamento do senso comum a respeito do tema; muito embora outros discursos já venham sendo construídos, que indagam tantas impossibilidades da criança autista, pro-

vavelmente essas metáforas do vazio ainda impregnam as concepções científicas e populares. A partir dessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi o de compreender quais as teorias de senso comum que professores constroem para dar sentido ao autismo infantil.

Destaca-se a necessidade de pensar a escolarização de crianças autistas a partir da sondagem das *representações sociais do autismo* entre as pessoas envolvidas no cotidiano escolar, uma vez que as concepções desses atores sociais permitem entender a natureza e qualidade de suas intervenções. De acordo com Santos (2005), em Psicologia Social, representações sociais são descritas como teorias do senso comum, elaboradas em torno de objetos culturalmente significativos para determinado grupo. Essas teorias leigas têm a função de “dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar informações e orientar condutas” (p. 22).

As representações sociais dizem respeito ao processo de construção e reconstrução da realidade, operada pelos grupos humanos. Elas têm ainda a função de tornar familiar o estranho, no sentido de uma aproximação cognitiva (Santos, 2005; Wachelke, 2005). Essa aproximação ocorre por meio dos processos de ancoragem e objetivação. A objetivação, segundo Almeida (2001, p. 135), “torna concreto o que é abstrato. Ela transforma um conceito em uma imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico”. A ancoragem diz respeito ao processo de familiarização através do apoio em conhecimentos anteriores. É esse conhecimento já apropriado que permite dar sentido ao novo.

A função de familiarização das representações sociais tem sido posta em xeque por alguns estudos concernentes à loucura enquanto objeto de representação. Morant e Rose (2002) sustentam que as representações sociais da loucura são perpassadas pela não-familiaridade, ambiguidade, fluidez e incerteza. Para Wachelke (2005) as representações sociais da loucura apresentam a peculiaridade de serem marcadas por um forte estranhamento em relação ao “outro”, o louco. Segundo Foster (2001), distúrbios reconhecidos como mais brandos, como a depressão, não provocam um sentimento de alteridade tão forte quanto quadros esquizofrênicos ou autistas.

Método

Participaram deste estudo 16 professores, que compuseram dois grupos: nove professoras que possuem experiência, de pelo menos dois anos, na educação de crianças chamadas autistas (E.E.A.) e sete professores (seis mulheres e um homem) sem experiência nessa atividade (N.E.E.A.). Ao todo, eles se distribuem entre professoras de uma escola espe-

cial da rede pública do Recife; professores do ensino fundamental I (1ª a 4ª série) de duas escolas regulares da rede municipal de Recife e de uma escola regular da rede municipal de Olinda.

As professoras experientes no trabalho com crianças chamadas autistas têm em média 19 anos de docência, sendo 9,5 anos de trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais e 6,5 anos com alunos chamados autistas. Cinco professoras têm o curso Magistério e a graduação em Pedagogia, duas completaram o Magistério e a formação em Psicologia, e duas são graduadas em Pedagogia. Todas fizeram cursos de especialização, sete delas na área de Educação Especial e duas em Psicopedagogia. Seis professoras fizeram cursos de aperfeiçoamento e supervisão técnica com psicanalistas do CPPL (Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem), no Recife; duas docentes participaram de cursos em educação especial oferecidos pelo Estado ou Prefeitura e uma professora participa das reuniões do Projeto Saúde na Escola¹.

Os professores sem experiência no trabalho com alunos autistas possuem em média 15 anos de docência. Quatro professores têm experiência – média de 4 anos - com alunos portadores de necessidades educacionais especiais (deficiência física, mental, síndrome de down, surdez, epilepsia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Todos são graduados em Pedagogia e três completaram também o Magistério. Seis professores são especialistas, nas áreas de Linguística (2 docentes), Educação (2), Gestão Escolar (1) e Psicopedagogia (1). No que tange à formação continuada em Educação Especial, dois docentes afirmam que essa se deu através da participação em congressos e palestras, dois cursaram uma disciplina de Educação Especial na Universidade Federal de Pernambuco e um participou de um curso de formação promovido pela rede municipal de educação. Outros dois professores não participaram de nenhum tipo de capacitação na área de educação especial.

O trabalho de campo constituiu-se de três momentos. No primeiro momento foi aplicado individualmente o instrumento do desenho-estória com tema entre os professores, desenvolvido por Tofolo (1990, citado por Martins, 1997) para o estudo das representações sociais. Em um segundo momento, solicitamos ao professor o preenchimento de um formulário de dados referentes à formação e atuação profissional, experiência com alunos portadores de necessidades especiais e com alunos diagnosticados autistas. No terceiro momento foram feitas entrevistas semiestruturadas com os professores. Essa modalidade de entrevista, tal como uma conversa, segue seu próprio curso, embora o entrevistador tenha em mente os tópicos que deseja abordar e os objetivos que pretende atingir. Os dados aqui apresentados referem-se apenas aqueles obtidos com as entrevistas.

Procedimento de análise

Foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin (1977). Nessa perspectiva, realiza-se inicialmente uma leitura flutuante das entrevistas, isto é, o pesquisador faz uma imersão no conjunto das informações obtidas, de forma a compreender a visão de mundo do entrevistado, sem encapsular os dados em categorias prévias. A partir da leitura cuidadosa de cada entrevista, identificam-se os principais temas trazidos pelos entrevistados, buscando-se localizar as concepções sobre o autismo e suas origens, imagens e metáforas associadas ao tema, polissemias, tensões e oposições de temas; movimentos de “familiarização” e “estranhamento”, ideias comuns e particulares aos grupos entrevistados. Da análise das entrevistas emergiram dois grandes temas de respostas: (a) teorias populares sobre a origem do autismo e (b) contexto de trabalho com a criança dita autista. Em cada classe, avaliamos os conteúdos envolvidos, os processos de ancoragem e objetivação e a função destes conteúdos (aproximação ou distanciamento).

Resultados e Discussão

Teorias populares sobre a origem do autismo

Neste ponto, os professores recorrem a hipóteses no âmbito orgânico, psicogênico e cognitivo, mas prevalecem incertezas em relação à origem do autismo e dificuldades de ancorá-lo em alguma categoria familiar, como as síndromes ou doenças.

1. Teoria orgânica

Eu creio que esteja já na... [risos]. Pelo que eu estudei, e pela experiência que eu tenho, que é só esse menino e o meu menino em casa, eu creio que seja alguma coisa na divisão celular.... no caso do meu menino, a gente tem alguns casos na família. De pessoas assim introvertidas. Agora, no caso dele, a mãe é muito esquisita, ela parece uma senhora de uma certa idade. Então talvez, o óvulo maduro demais, né, tenha acontecido isso. Eu já cheguei a ler estudos que o autismo dá mais em meninos e em famílias em que os pais têm um nível de inteligência um pouco avançado. Eu não acredito nisso não. Eu acho que é ali na concepção, na divisão celular que alguma coisinha desconecta e depois é muito difícil conectar novamente. (suj. 2, E. E.A.)

Eu acho que é tudo neurológico, eu acho que é tudo... de onde é que vem isso? É o pensamento, quer dizer, não tem essa ligação do pensamento, eu acho que ele não tem. Falar, eles poderiam até falar, porque dizem que é tudo perfeito, não é, garganta, é tudo perfeito. Agora o cérebro... não tem, tem alguma coisa que tá... não conecta bem ali, que eles não conseguem entender e conseguir verbalizar. Eu acho que é essa dificuldade

que eles têm, só neurônios mesmo. E que dizem que tem essa plasticidade, mas eu não vejo plasticidade num autismo. Eu vejo em outros, outros podem ser que tenham porque eles já falam um pouquinho, já têm uma compreensão de mundo melhor, não é. E outra coisa que eu acho que atrapalha muito é a família, que cuida dele como se ele fosse um bebê doente. Então isso atrapalha, ele não cresce. ... Se você sair da rotina eles entram em desespero. Eles ficam totalmente desconectados porque estão acostumados com aquela rotina. (suj. 4, E.E.A.)

A ideia de desconexão orgânica – seja da célula ou dos neurônios – nos remete à metáfora da “tomada desligada”, criada por Kanner. Uma criança desligada, desconectada do mundo das relações, sem energia vital. Aqui nos parece haver a alusão ao cérebro e ao organismo como uma máquina, que pode ser ligada ou desligada. A mesma professora que pensa as origens como uma desconexão cerebral (suj. 4, E.E.A.) comenta que seus alunos ficam “desconectados” quando não há uma rotina a ser seguida durante o dia. À falta de flexibilidade no comportamento e dificuldades em aprender ela relaciona a falta de plasticidade cerebral nos autistas. Tem-se assim uma alusão à vida mental como epifenômeno da atividade cerebral, como afirmam as teorias neurobiológicas do autismo.

Uma das professoras é também mãe de um adolescente que recebeu o diagnóstico de autismo. Ela recorda a hipótese de Kanner sobre os pais intelectuais, mas a rejeita, possivelmente pelo desconforto decorrente de se tomar tal hipótese como verdadeira. Recorre, assim, a uma explicação em nível genético.

Num estudo de Foster (2001), os sujeitos entrevistados localizam a doença mental no cérebro, o que a torna um tema delicado, inacessível e impenetrável, criando-se em torno dela uma aura de mistério. As explicações dessas duas professoras de nosso estudo também parecem seguir a mesma direção: ao mesmo tempo em que buscam esclarecer a origem, também preservam o mistério dos processos cerebrais, no nosso caso, expresso pelo desconhecimento dos mecanismos biológicos que levariam ao autismo. Como vimos, as dúvidas dos cientistas não são diferentes das dúvidas das professoras.

2. Teoria relacional

eu acho que foi uma forma de rejeição muito forte. Dos pais né. Porque pela experiência de diálogo que eu tenho com duas mães, que não queriam o filho, que não podia, tomava chá disso, chá daquilo, e deu no que deu. Acho que era uma rejeição muito forte. E que tem que ser ela mesma pra ajudar o filho dela. Claro que os pais devem ter contribuído né. Uma não podia ter porque o marido era casado, marido não, o pai da criança era casado, e não era pra ter filho. Ai nasce,

né. Quer dizer, ela engravida. Ai ela fica tomando remédio, usando [inaudível] usando não sei o quê pra esconder ... E sempre é a mulher que tem que.... tanto a rejeição muito forte por conta da mulher, quanto a mulher pra aceitar e dar força pra criança sobreviver agora, né. Porque o pai sempre não participa de nada. (suj. 1, E.E.A.)

Neste grupo há professoras que relacionam a origem do autismo infantil à falta de afeto suficiente, rejeição materna, intelectualização excessiva e frieza afetiva que levariam a dificuldades na relação mãe e bebê. Uma das professoras afirma que a vontade de viver de um ser humano depende do quanto sua mãe desejou que este vivesse. Os chamados autistas seriam então crianças que “murcharam” e se encolheram para o mundo por falta de amor.

A ideia de uma origem relacional para o autismo, que diz de falhas na relação entre a mãe (ou os pais) e seu bebê, já estava posta, ainda que de maneira hesitante, no pensamento de Kanner. Esse médico, em suas observações, destacou uma característica comum aos pais daquelas crianças tão singulares que chegaram à sua clínica: a frieza nas relações pessoais e a preocupação com temas abstratos, de ordem artística ou científica (Kanner, 1943/1997). Mesmo tendo optado por explicar o autismo a partir de uma incapacidade inata – assim, biologicamente prevista – para o contato afetivo habitual com as pessoas, a hipótese dos “pais intelectuais” e das “mães emocionalmente frias” fez escola, especialmente nas teorias psicanalíticas. As escolas psicanalíticas norte-americanas e inglesa são as principais defensoras da ideia de um fracasso na relação mãe-bebê, traduzido em termos de frieza, apatia e indiferença maternas, que repercutiriam numa falha na constituição de um sujeito psíquico (Andrade, 2005).

As teorias psicanalíticas contemporâneas fazem questão de frisar a diferença entre culpa e implicação dos pais no autismo do filho. Para os lacanianos, não são as mães reais, com sua devoção e sentimentos, sua encarnação em um papel social, que estão na base da eclosão do autismo, mas a função materna, função que as mães (ou os pais, ou outro cuidador) desconhecem exercer, qual seja, a de antecipar em seu bebê uma existência subjetiva e, num jogo de reconhecimentos recíprocos, serem parceiros do bebê na construção da imagem do corpo, primeiro tempo na constituição de um sujeito.

Quando ocorrem falhas radicais nessa função, aparecem os sinais de autismo. Responsabilizar uma mãe, para esses psicanalistas, é perguntar pela parte que lhe cabe na criação dos filhos e, sobretudo, engajá-la no resgate do que não pode acontecer quando seu filho era um bebê. Culpá-la é apoiar-se nos sinais que a cultura

convencionou chamar de imprescindíveis à maternidade: beijar, acarinhar, amar “loucamente” o seu filho. Uma mãe que não os demonstre suficientemente pode então ser culpada, e é esse o discurso que vem sendo sustentado por pediatras, educadores e pela mídia, na atualidade (Kupfer, 2001).

3. Teoria cognitiva

Porque se fala muito no neurológico, e eu não tenho essa compreensão. Eu acredito que se dê isso, muito mais do que no neurológico, se dê na cognição. Não, agora isso é uma visão minha, pedagógica. Claro que um neurologista vai ter outra visão. Mas eu acredito que com relação... é mais cognitiva com relação à compreensão. Você veja que eles têm uma aprendizagem num tempo e numa velocidade bem diferente da nossa. Quando a gente percebe, o menino tá lendo. Ele não precisou da gente ficar, em todas aquelas etapas de alfabetização, com ele ... Então eu acredito que é uma questão mais de cognição do que neurológica ... ele [falando do filho de Jô Soares] é super inteligente. Agora, qual foi a maneira dele se comunicar com o mundo? Através da pintura. Ele pinta divinamente. Agora, uma pessoa dessa, pode-se dizer que é deficiente? Ele lê, escreve, viaja, conhece tudo, tem um olhar pra o mundo que ele pinta como ele vê o mundo. Então cadê? O problema fisiológico, físico, neurológico, orgânico. Cadê? Onde é que tá? E isso é a grande interrogação com relação ao autista né? O que é o autismo? ... Não é uma doença, não é uma síndrome, não teve uma causa de se dizer todo autista é autista porque tem uma diferença de cromossomo, como o down. Então, na minha visão pedagógica ... é uma questão de cognição, de maneira de ver o mundo. (sujeito 6, E.E.A.)

Mais do que especular sobre a origem do autismo, essa professora o define como uma superdotação intelectual. Sua definição assemelha-se à atual especificação da síndrome de Asperger ou dos chamados “autistas de alto rendimento”, cuja inteligência está preservada e que apresentam algumas habilidades cognitivas precocemente, apesar de severos prejuízos nas habilidades de interação social (Ortega, 2008). Nesse relato, temos uma definição do autismo como uma forma diferente de ser e de compreender o mundo, que não se encaixa nas categorias de doença, síndrome ou deficiência. Parece estar em jogo, aqui, a ideia de uma “identidade autista”, que também é o centro do atual movimento pela neurodiversidade, conduzido por portadores de formas mais brandas de autismo (Ortega, 2008). Esse movimento, surgido a partir da criação do termo pela socióloga australiana Judith Singer, advoga que o autismo não é uma doença (e assim, não deve ser curada), e sim uma forma diferente de ser, calcada em uma conexão neurológica atípica.²

4. Incertezas

Na origem... assim, eu já li muito, mas assim, eu vou dar a minha opinião. Eu às vezes fico pensando assim: meu deus, o que será que pode acontecer pra poder... será genético ... aí eu fico pensando, é como uma síndrome. Porque tem o down, tem o pc, eu acho que é uma síndrome. Agora eu acho que eles são diferentes de todas as síndromes que tem. Porque assim, o down a gente sabe onde trabalhar, onde atuar, mas o autista geralmente eu faço meu planejamento pra ele e eu mudo. Tu tá entendendo? ... As outras, ... eu consigo entender a síndrome. ... mas o autista eu não consigo entender, embora todas as capacitações que eu fui que começam dizendo o que é o autismo, falando sobre o autismo, mas eu acho que é assim, é encantador, porque eu não consigo distinguir assim, na minha opinião, o porquê. (sujeito 5, E.E.A.)

As incertezas predominam entre os professores não experientes, pois quatro entre sete entrevistados desse grupo não sabem dizer o que poderia estar relacionado à origem do autismo. Aqui os sujeitos buscam apoiar-se em várias explicações, mas nenhuma parece ser satisfatória ou decisiva. Eles especulam sobre origens genéticas, traumas. Duas professoras definem o autismo pela negativa: não se encaixa nem no rótulo de doença nem no de síndrome, mas não sabem explicar bem por que, nem defini-lo em sua positividade. As falas ressaltam a dificuldade em ancorar o autismo em alguma categoria familiar.

No grupo de professoras experientes, quatro utilizam a hipótese etiológica de falhas relacionais, duas recorrem a hipóteses cerebrais, duas se mostram incertas e desconhecedoras das origens e uma fala de uma origem cognitiva. A influência do discurso psicanalítico faz com que o apelo a hipóteses relacionais seja mais popular nesse grupo do que o discurso das neurociências, embora esse último seja considerado predominante no cenário contemporâneo (Birman, 2001). As hipóteses das docentes fazem parte dos dois grandes modelos atuais de explicação do autismo, o biológico e o psicogênico.

Em suma, a maioria das respostas à pergunta “O que você imagina que está na origem do autismo?” expressa desconhecimento e incerteza, sendo essa a resposta mais frequente entre os sujeitos que não têm experiência no trabalho com crianças chamadas autistas. Em seguida, temos o recurso à hipótese de falhas nas primeiras relações entre mãe e bebê, e a hipótese biológica, ambas defendidas por professoras que possuem experiência nesse trabalho pedagógico.

Professores de ambos os grupos entrevistados compartilham a representação de um enclausuramento no autismo, um fechamento num mundo interior bastante imaginativo e quase à parte do mundo real. Esse

fechamento é relativizado pela concepção de que as crianças com autismo carregam possibilidades relacionais, sendo capazes de alternar (para alguns, voluntariamente) períodos de reclusão e contato social. A ideia de que crianças ditas autistas são dotadas de inteligência também circula entre os dois grupos de docentes.

A ideia de um autismo “rico” - versão que mais circula nos meios de comunicação de massa - traduzido como um encapsulamento num mundo interno fértil apesar de comum aos dois grupos - é mais forte entre os professores não experientes. Esses professores também têm mais incertezas quando questionados sobre a origem do autismo. São professores sem experiência direta com crianças ditas autistas que imaginam, ainda, o autismo como uma intensificação da experiência afetiva “normal”, como uma condição quantitativamente diferente da normalidade.

O autismo “pobre”, ligado a imagens de um mundo vazio, sem atividade inteligente, ou com uma inteligência “enciclopédica” e pouco funcional, é trazido à tona por professoras experientes. Algumas professoras desse grupo operam uma aproximação da condição autista à condição animal, pela suposição de serem as crianças “afeto puro” e pouca ou nenhuma racionalidade, delineando a colocação do “autista” enquanto um “alter”, um estrangeiro ao mundo cultural humano. Elas também trazem à cena a construção acerca de diversos “autismos”, enquanto níveis de comprometimento da interação social.

Contexto de trabalho com a criança dita autista

Quando relatam sua experiência com os chamados autistas, as professoras destacam que, para a sua prática, o mais importante foi observar os alunos e aprender com as mais experientes, isto é, os professores mais antigos da própria instituição, sendo o saber acadêmico de pouca ou nenhuma serventia.

Num domínio em que faltam respostas e sobram incertezas, as professoras que trabalham com crianças ditas autistas contam com o saber prático, testando possibilidades através do ensaio e erro. Nesse contexto elas também sentem que são os alunos que as ensinam, indicando o que funciona e o que não dá certo na situação pedagógica.

Mesmo reconhecendo que não existe um saber científico organizado que dê suporte ao trabalho pedagógico com esses alunos, as professoras consideram o saber acadêmico mais valioso que seu saber prático. Em várias falas, elas deixam claro o lugar de superioridade que atribuem ao discurso científico; com isso, exprimem incertezas quanto às suas próprias concepções sobre o autismo, qualificadas de “pobres” e “parciais”, uma vez que não se fundamentam em pesquisas científicas.

eu não vou muito pela questão organicista, sabe. Pela coisa do químico, sabe, não sei, não sei... porque eu

também nunca pesquisei. O que eu li, o que eu pesquisei é mais, é uma ideia minha, uma ideia muito minha. Pode ser muito pobre [risos], mas é uma ideia que eu tenho. (suj.9, E.E.A.)

Aos cientistas - e a entrevistadora é colocada nesse lugar, quando anuncia que é uma estudante de mestrado - cabe teorizar a respeito das origens do autismo, explicar sua complexidade e os mecanismos envolvidos em sua manifestação. Assim se exprime uma professora experiente, de escola regular: “*Pode ser que eu tenha dito besteira. Você que é pesquisadora [risos], mestrado, quem sabe. Poderia constatar esse tipo de coisa [origem do autismo]. É interessante, mas é um estudo muito longo*” (suj. 7, E.E.A.).

Tudo se passa como se houvesse uma dissociação entre os domínios da teoria e prática. Às professoras caberia a autoridade sobre o cotidiano, a prática escolar com os alunos, que é muito diferente do que os livros contam. O conhecimento acadêmico, de natureza predominantemente clínica, pouco ou nada serve ao fazer pedagógico, na visão das entrevistadas.

Quando eu fiz a especialização, quando o professor fez a relação, dizia: mas você pode fazer assim e assim. Mas era clínico, você recebe um aluno, é diferente de você estar com seis alunos dentro de uma sala e dar conta dos seis ao mesmo tempo, e você ter um e trabalhar. Então é diferente, então você tem um resultado que não é o real que dá nos livros, o real que o pessoal fala. (suj. 4, E.E.A.)

O meio científico também se encontra repleto de incertezas, e os professores percebem suas fragilidades. De onde se esperam as respostas, estas não vêm. Assim, é preciso inventar suas próprias ações.

Ele [aluno] falava a linguagem... aquela fala robotizada, apresentava muita ecolalia, né. Que ele não dizia “eu quero”, então a gente ficava dizendo assim: botava a mão dele aqui [com as mãos sobre o tórax] e fazia “eu”; umas coisas assim, tá entendendo, meio doida [risos] ... eu digo meio doida assim, brincando, mas tem muito da intuição. (suj. 3, E.E.A.)

Embora apresentem reservas quanto a enunciar qualquer saber mais geral sobre o autismo, deixando a tarefa para os cientistas, as professoras reconhecem possuir um saber do particular, das singularidades de cada aluno. Assim, à entrada de cada aluno novo na instituição, elas realizam um “estudo”, uma observação de cada criança, percebendo suas idiossincrasias. Esse conhecimento é tido como imprescindível para que elas possam descobrir maneiras de se aproximar e se relacionar com a criança.

A gente fala muito assim, quando você pega um autista, a primeira coisa que você tem que fazer é olhar as reações dele, né? De repente você pensa que você...

olha pra ele, ele tá observando. Se você não perceber as minúcias do que ele lhe mostra, você não começa a trabalhar com ele porque você... ele não, ele não estabelece, ele não permite que você estabeleça uma relação com ele. À medida que você vai se envolvendo, todas aquelas reações dele que você vai percebendo aos pouquinhos, aquelas minúcias, aí ele vai perceber que você se interessou por ele, aí ele vai permitindo que você participe, e de repente aquela relação se dá de uma forma normal. Eu falo com um, eu não vou citar o nome, como eu falo com todos os outros, e ele compreende. (suj. 6, E.E.A.)

No dia a dia com os alunos, as professoras têm a certeza de que eles compreendem tudo o que lhes é dito, sendo capazes de obedecer a comandos. No entanto, a grande dificuldade de expressão verbal dos alunos faz com que elas assumam a função de atribuir sentidos aos seus comportamentos, falando por eles, o que gera alguma angústia nas docentes.

É muito, assim, delicado e desgastante para as pessoas que estão em contato com ele. Porque a gente assume, de certa forma, a fala deles. A gente, assim, estabelece que ele está precisando disso e daquilo, quando, sei lá se está. Entendeu? A gente vai deduzindo, vai supondo, vai achando que tá assim, tá... Mas na verdade a gente fica sempre no, no, reticente, não há uma certeza a respeito disso. Porque você de repente, no, o olhar é vago, tá entendendo, e não há resposta, não há nenhum indício, nenhum indicador que você tenha certeza de que ele esteja querendo isso ou aquilo, sabe? (suj. 9, E.E.A.)

Que ela [aluna diagnosticada autista] veio pra gente, botava a testa na testa da gente assim, a gente diz que ela tá cumprimentando a gente, começa a dar significado a essas coisas, sabe? Porque senão a gente vai, vai entrar numa piração, né? Eu não sei se a gente dá esses significados por eles ou se é pra gente mesmo. (suj. 3, E.E.A.)

No relato da última docente revela-se o desconforto diante da incerteza quanto à interpretação dos comportamentos dos alunos, e a necessidade premente de significar, de nomear seus atos. Dar um sentido é inserir o comportamento antes estranho no âmbito do que é humano e culturalmente familiar. A situação de interpretar os atos da criança remete-nos à relação entre adulto e bebê, na qual os gestos, expressões e vocalizações do infans ganham forma e sentido na fala do adulto. Entretanto, já se esperava que essas crianças e adolescentes fossem intérpretes do mundo e não mais interpretadas.

Essa atribuição de sentidos, entretanto, nunca é total e completa. Sempre há comportamentos que escapam a uma apropriação pela palavra, permanecendo estranhos. Uma professora relata o seguinte, a respeito do comportamento de um ex-aluno: “*era um livro que*

ele botava aqui [põe as mãos espalmadas nas costas] e isso a gente não conseguiu dar significado nenhum, ele abria esse livro e botava nas costas, chega o livro ficava quente” (suj. 3, E.E.A.).

Esses momentos de “pôr em palavras” os gestos e vocalizações estranhas das crianças parecem ser críticos no que tange à dinâmica do estranhamento/familiarização. A nomeação traz pra perto, familiariza e ajuda a aplacar a angústia da incompreensão enquanto a impossibilidade de achar sentido, de achar um nome, distancia e provoca estranheza. Todavia, não parece que o familiar e o estranho sejam excludentes; ao contrário, toda situação supostamente traz marcas de ambos. Nomear um comportamento bizarro aproxima-o do que é familiar, mas não por completo, pois persiste a dúvida quanto à adequação da interpretação dada e a estranheza em relação à criança que não interpreta o mundo; por seu turno, quando faltam palavras pra significar um gesto estranho, esta alguma compreensão e empatia. Como por exemplo, a percepção de que colocar um livro nas costas é algo confortador para o aluno, embora seja um ato esquisito e não se saiba qual o sentido que isso tem para ele.

Conclusões

De maneira geral, existem incertezas e fluidez ao considerar o autismo uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em pensá-lo como um mergulho num mundo interno rico ou como um vazio interior; em acreditar que essas crianças apresentem uma inteligência acima da média ou uma deficiência intelectual. A própria localização do autismo - no campo da doença, loucura ou deficiência - é ambígua. Os professores constroem assim, “autismos”, num processo de conhecimento que se ancora em diversos repertórios, da psicanálise, neurociências, da linguagem midiática. Multiplicidade é o que existe no campo dos discursos científicos sobre o autismo, a ponto de autores como Leboyer (2007) comentarem que parecem existir tantas definições do autismo quanto são as teorias destinadas a abordá-lo.

No âmbito das representações sociais da doença mental, constata-se que as incertezas também proliferam no mundo dos especialistas; seus conceitos e teorias são alvo de um debate contínuo e sua compreensão da doença mental, sempre provisória. Numa pesquisa conduzida por Morant & Rose (2002), observou-se que 38% dentre sessenta profissionais de saúde mental franceses e ingleses entrevistados declaram-se ignorantes das causas da doença mental. Ao invés de representações unitárias da doença mental como “outra”, os autores encontraram representações diversificadas, perpassadas por muitas incertezas. A pesquisa deles sugere então

“que existe algo essencialmente intangível e impossível de ser compreendido sobre a doença mental, que escapa a uma ancoragem definitiva e gera um sentimento massivo de incerteza individual e coletiva” (Morant & Rose, 2002, p. 136).

Num cenário de incertezas, as professoras recorrem ao saber prático, posto em contradição ao saber científico. A relação entre representações e práticas sociais, saber científico versus senso comum, embora não tenha sido foco do presente artigo, merece aprofundamento em pesquisas futuras.

O autismo é loucura, doença ou deficiência? Qual a sua outra face? Entre os nossos entrevistados, não parece haver uma ancoragem estável para o conceito de autismo; ele não se encaixa confortavelmente no vocabulário da loucura/ doença mental, da doença orgânica/ síndrome nem no da deficiência. Essa dificuldade em positivar o autismo se encontra nos campos científico e no âmbito dos dispositivos de comunicação de massa.

Como lidar com a permanência do estranho nos processos de representação social, quando justamente uma de suas funções é a de familiarização e aproximação do objeto? Morant e Rose (2002) elaboram duas hipóteses, na tentativa de dar conta dessa situação teoricamente desafiadora, sem abrir mão do referencial da teoria das representações sociais. A primeira hipótese sugere que a não-familiaridade do objeto seja pensada como conteúdo. Nesse sentido, os processos representacionais construiriam a não familiaridade ao invés de reduzi-la, isto é, entender o outro como “alter”, como radicalmente diferente de mim, é, paradoxalmente, uma forma de compreendê-lo, de significá-lo. Constrói-se assim a representação de um outro cuja subjetividade é estranha e incompreensível e cujas ações são imprevisíveis. Numa segunda e mais radical hipótese, a alteridade emerge justamente da multiplicidade de significações, sendo pensada como um problema estrutural das representações. Em outras palavras, havendo um excesso de significados e uma confusão entre os mesmos, a representação é “fraturada” e o “outro” em jogo, resistente à classificação, torna-se uma forma poderosa de alteridade. Em suma, tomando de empréstimo o argumento de Morant e Rose (2002), podemos pensar que há algo de essencialmente intangível e impossível de compreender a respeito do autismo, e que impede o estabelecimento de significações estáveis e seguras.

Além de trazer à tona os conteúdos envolvidos nas representações sociais do autismo, nossa pesquisa evidenciou o caráter dinâmico, multifacetado e instável das mesmas. Markova (2006) destaca que os fenômenos sociais são multifacetados e qualquer tentativa de homogeneizar a diversidade em favor de uma teoria unificada é prejudicial à psicologia social. Pressupor fenômenos estáticos não ajuda a compreender as dinâmicas das ações sociais. Faz-se necessária uma teoria de conhecimento social que tenha o dinamismo como ponto de partida.

micadas das ações sociais. Faz-se necessária uma teoria de conhecimento social que tenha o dinamismo como ponto de partida.

Agradecimento

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida em fevereiro de 2009 junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio financeiro da **CAPES**.

Notas

- 1 Esse projeto foi criado pelas psicanalistas Anamaria Vasconcelos e Carmem Vasconcelos, do CEMPI (Centro Médico Psicopedagógico Infantil), recebe o apoio do Unicef desde 1999 e trabalha, através da capacitação de técnicos e professores, assim como da mobilização social, pela garantia de espaços adequados de escolarização, saúde e assistência social de crianças e adolescentes com transtornos invasivos de desenvolvimento. Atualmente, o trabalho é desenvolvido em quatro municípios: Recife, Olinda, Jaboatão dos Guararapes e Cabo de Santo Agostinho (Lima, 2004).
- 2 Para Ortega (2008) é paradoxal, nesse movimento, que o cerebralismo esteja na base da afirmação de uma identidade autista. O recurso a explicações cerebralistas para doenças mentais, em geral, pressupõe uma dessubjetivação (por exemplo, na interpretação da depressão exclusivamente nos termos de uma deficiência de serotonina, ocorre um distanciamento subjetivo em relação à “doença” que se restringe ao corpo). No movimento em defesa da neurodiversidade ocorre justo o oposto: a suposta origem cerebral do autismo implica uma marca identitária.

Referências

- Almeida, A. M. O. (2001). A pesquisa em representação social. *Ser Social*, 9(1), 129-158.
- Andrade, F. W. C. (2005). *Brilhando através das nuvens negras: há subjetividade na linguagem da “criança autista”?* Tese de Doutorado, Psicologia Cognitiva, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. E. B. (2006). *O tempo em ação: reflexões sobre o autismo infantil a partir do pensamento de Henri Bergson*. Tese de Doutorado, Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Birman, J. (2001). *Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cavalcanti, A. E. & Rocha, P. S. (2002). *Autismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Foster, J. (2001). Unification and differentiation: a study of the social representation of mental illness. *Papers on Social Representations*, 10(3), 1-18.
- Kanner, L. (1997). Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In P. Rocha (Org.), *Autismos* (pp. 11-170). São Paulo: Escuta. (Original publicado em 1943)

- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Leboyer, M. (2007). *Autismo infantil: fatos e modelos*. Campinas, SP: Papirus.
- Lima, S. (2004). *Saúde na escola: tempo de crescer*. Recife: UNICEF.
- Markova, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martins, R. C. (1997). O idoso e seu cotidiano no imaginário feminino de meia-idade: um estudo em representações sociais. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 39-47.
- Morant, N. & Rose, D. (2002). Loucura, multiplicidade e alteridade. In A. Arruda (Org.), *Representando a alteridade* (pp. 129-148). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, 14(2), 477-509. Acesso em 23 de janeiro, 2009, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=en&nrm=iso.
- Santos, M. F. S. (2005). A Teoria das Representações Sociais. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Orgs.), *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais* (pp. 15-38). Recife: Ed. Universitária da UFPE/ UFAL.
- Wachelke, J. F. R. (2005). O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para as representações sociais da loucura. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 313-320.

Recebido em: 28/11/2009

Revisão em: 24/01/2010

Aceite final em: 22/03/2010

Michele Araújo Santos é Mestre em Psicologia, psicóloga formada pela UFPE, e atualmente desenvolve atividades no âmbito da psicologia clínica e educacional. Endereço: Rua Quarenta e Oito, 895/502. Recife/PE, Brasil. CEP 52050-380. Email: michelemail_br@yahoo.com.br

Maria de Fátima de Souza Santos é professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Bolsista de Produtividade do CNPq. Email: mfsantos@ufpe.br

Como citar:

Santos, M. A. & Santos, M. F. S. (2011). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 364-372.