

Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas

SÍLVIA ESTER ORRÚ

Centro Universitário da Fundação de Ensino
Octavio Bastos, Brasil

Introdução

A teoria behaviorista tem como característica não tratar conceitos referentes aos estados mentais, abordando apenas comportamentos observáveis. Pavlov e Watson, em seus estudos e pesquisas a respeito do comportamento humano, contribuíram para o surgimento desta teoria pelo método de trabalho centrado na observação e na experiência laboratorial, onde os estados mentais são influenciados e se constituem de forma lógica a partir de disposições do comportamento.

Skinner (1904-1990), psicólogo americano, é um dos proponentes do behaviorismo com relação ao comportamento (observável) determinado pela sua relação com o meio químico, físico e social na forma de estímulos antecedentes como discriminativos de uma contingência e conseqüentes como reforço ou punição que fortalece ou enfraquece a freqüência de emissão do comportamento com a instituição do conceito de condicionamento operante, em que todo o comportamento fica sujeito a mecanismos de controle através de situações de reforço ou punições.

Para os behavioristas, o fator que determina o desenvolvimento e a aprendizagem como dois processos que se sobrepõe é a relação com o meio-ambiente. A aprendizagem é concebida como uma mudança observável nos comportamentos do indivíduo. A circunstância de aprendizagem envolve recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades e modelagem do comportamento do homem, por meio de manipulações de reforços, desconsiderando os elementos que não podem ser observados ou sujeitos a esse mesmo comportamento.

Nesta abordagem, a aprendizagem pode ser diretamente observável pelas respostas emitidas pelo aluno; o professor tem a função de manipular as condições do ambiente do aluno, este por sua vez assume o papel de receptor do conhecimento. A avaliação das metas de ensino é realizada a partir da média das respostas do aluno que são evidenciadas pelas mudanças ocorridas em seu comportamento.

Na Educação Especial o modelo comportamental está centrado na interdependência entre intervenção e avaliação, portanto, o diagnóstico é realizado mediante a observação das competências e

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/3 – 25 de febrero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



dificuldades apresentadas por meio de testes, com base em critério e observação do comportamento, que responderão ao que o aluno poderá ou não realizar.

A abordagem comportamental, em sua concepção mecanicista do mundo e do homem, compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos semelhantes onde à aprendizagem corresponde o desenvolvimento, e reciprocamente. Logo, o desenvolvimento é uma reação do sujeito aos estímulos do meio ambiente, similar a um reflexo mecânico da aprendizagem. Naturalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio e a educação é como um programa de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas.

Desta forma, quanto ao desenvolvimento da linguagem percebe-se o diálogo como cadeias complexas de comportamento verbal e relações de reciprocidade entre o aluno e seu professor, o aluno e seus colegas, sendo todas as ações reduzidas ao condicionamento do sujeito através de conteúdos selecionados pelo professor para a memorização reprodutiva de comportamentos, vazios de sentido e de significado.

Para Skinner, é possível controlar a evolução da aprendizagem do aluno por meio da apresentação das informações em períodos não longos, avaliando o mesmo a partir de sua participação ativa por meio de respostas reproduzidas, tendo como indicação de acerto ou erro a emissão imediata de um reforço.

Abordagem comportamental: uma forte tendência no trabalho com autistas

As primeiras pesquisas comportamentais, enfocando a criança com autismo foram as de Ferster (1961) e Ferster e DeMyer (1961, 1962), realizadas em laboratório, cuja contribuição foi explicitar, de forma concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento a partir de adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento dessas crianças. As muitas pesquisas publicadas a partir da década de 60 relataram diversos programas de intervenção que apresentavam os princípios da teoria de aprendizagem como aplicáveis não apenas a comportamentos simples, mas também a outros de natureza mais complexa e clinicamente significantes.

No trabalho com alunos autistas, Ferster (1961) discutiu a questão da aprendizagem do comportamento autista tendo como fundamento os pressupostos operantes que entendem que o comportamento é controlado por suas conseqüências e, em razão de variáveis históricas e ambientais, o comportamento da criança com autismo não é funcional. Segundo essa concepção, haveria uma relação mútua entre a baixa freqüência de respostas e a baixa freqüência de reforçadores condicionados e estímulos discriminativos, o que concordaria com o curso dos acontecimentos referentes à interação e à aquisição empobrecida e um tanto ineficaz.

Numa abordagem comportamental os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem a avaliação comportamental, treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos, tendo como objetivo a redução de comportamentos excessivos¹ e a ampliação da atenção do sujeito. Como procedimento do treinamento de

¹ Entendem-se, comportamentos estereotipados e fala ecológica acompanhados de falta de atenção.

comportamentos dos repertórios citados são utilizadas as ações de imitar e de observar instruções apresentadas (repertórios de apoio), nomeação, posse de objetos e descrição de ações diversas (verbais); reconhecimento das partes do corpo e discriminações perceptivo-motoras.

A ação de imitar sempre acontece a partir do modelo que é fornecido pelo professor, seguindo uma determinada seqüência. No treino das instruções verbais que visam ao aprendizado de responder a instruções simples e complexas; o professor induz o aluno a emitir as respostas desejadas por meio de pistas verbais que vão aos poucos se dissipando, conforme as respostas do aluno estiverem sob o controle das instruções que foram repassadas. Detalhando: o professor apresenta ao aluno blocos lógicos e lhe diz o nome de cada um deles. Solicita que o aluno pegue a forma que representa o quadrado. Na ausência da resposta correta, o professor ajuda o aluno a reconhecer a peça solicitada por meio de repetições verbais e indicações até que este seja capaz de pegá-la.

Para o analista do comportamento, o tratamento do autismo envolve um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem em conjunto com terapias médicas, seguindo os critérios funcionais e sociais, a fim de superar rótulos, diagnósticos ou resultados psicométricos que podem evidenciar imprecisão. As fases da terapia comportamental se dividem em: avaliação comportamental, seleção de metas e objetivos, elaboração de programas de tratamento e intervenção.

Enfim, todas as ações pretendidas por um professor na abordagem comportamental são farras de treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado. No trabalho com autistas o professor procura reduzir ao máximo a possibilidade de erro nas respostas de seu aluno, para que este não se encontre em situação de frustração. Ocorre que nestes pressupostos, próprios do behaviorismo, não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emanam o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado.

Os métodos educacionais fundamentados na teoria comportamental buscam o treino do sujeito a partir da emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções previamente colocadas. Posteriormente, ocorre a avaliação comportamental, mediante observação direta e com registros que demonstram a frequência dos comportamentos manifestados.

A abordagem histórico-cultural e a constituição da linguagem

Após anos de estudos sobre o comportamento, a personalidade e a constituição subjetiva da pessoa, os estudos da psicologia, numa perspectiva histórico-dialética do marxismo, têm procurado demonstrar que a gênese das funções psicológicas reside na interação sócio-cultural, e não em uma competência endógena. Vigotsky (1994), há mais de 50 anos, afirmava que o desenvolvimento cultural da criança se dá, primeiramente, em nível social e depois, em nível individual, no interior da própria criança. Ele assim explica esta gênese:

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (Vigotsky, 1994, p. 15).

Neste sentido:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotsky, 1994, p. 75).

Para Vigotsky as funções psicológicas superiores deveriam ser compreendidas nas relações sociais presentes na vida do indivíduo, sendo o homem participante do processo de criação de seu meio e não determinado por ele. Ele é um ser social e cultural numa história de desenvolvimento, que parte do interpessoal para o intrapessoal, tendo a linguagem como mediadora de todas suas relações.

Com relação à linguagem, esta é compreendida por Lúria (1987) como um sistema complexo de sinais convencionais que representam objetos, ações, características ou relações, possibilitando a transmissão de conhecimentos constituídos no processo histórico-social e de fundamental relevância no que condiz ao desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência do ser humano, sendo inclusive, como uma ponte do conhecimento sensorial para o racional; como um processo de contínua conscientização constituído por meio das formas sociais de vivências históricas humanas.

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo (Lúria, 1987, p. 81).

A afirmação de que o homem é um ser consciente de suas ações é aceita comumente; porém, embora enquanto ser ele seja o único que se encontra imerso num contexto histórico, social e cultural, de onde emergem sentidos e significados, há correntes de pensamentos que não raramente conflitam com tal posicionamento, alegando serem os motivos biológicos a melhor explicação para uma compreensão científica do comportamento do ser humano. O homem é o único ser capaz de assimilar a experiência que não é a sua própria e repassá-la para outros indivíduos de geração em geração. A imitação, portanto, é limitada na formação do comportamento do animal, sendo esta transmitida de maneira prática e direta advinda da própria experiência. No homem, porém, a transmissão da experiência ocorre de forma articulada pelas muitas informações presentes na história das gerações passadas. Dessa assimilação de experiências materiais ou intelectuais é que se caracteriza a história social do homem, de onde emana sua atividade consciente.

Desde a mais tenra idade a criança constrói seu comportamento a partir da influência do que acontece, assimilando habilidades diversas que foram construídas no processo da história social. Pela fala, as outras pessoas lhe repassam os conhecimentos rudimentares e num tempo vindouro, por meio da linguagem, assimila as mais importantes aquisições da humanidade no espaço escolar. Grande parte desses conhecimentos, habilidades e maneiras de proceder são o resultado de aquisições ocorridas pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Esse é o principal quesito que distingue a atividade consciente do homem do comportamento animal.

Por tempos, a psicologia não deu atenção merecida à linguagem como fator fundamental na formação dos processos mentais da criança. Eram atitudes baseadas no pensamento behaviorista orientado por Thorndike, Watson e Guthrie em que as formas complexas da atividade da criança tinham sua origem no convencimento de hábitos que determinavam a linguagem como um dos aspectos dos

hábitos motores sem qualquer relação específica com a conduta e formação intelectual. Juntamente com esta concepção mecanicista, surgiu o pensamento idealista que compreendia o desenvolvimento dos processos psíquicos como originários de uma fonte ou atividade interna onde a linguagem estava longe de fazer parte do complexo de atividade e desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. Contudo, no ano de 1934, Vigotsky apresenta a linguagem como decisiva na formação dos processos psíquicos, colocando em execução diversos experimentos referentes à formação da atenção ativa, processos de desenvolvimento da memória em que, por meio da aquisição da linguagem, a memorização torna-se ativa e voluntária.

Segundo a concepção marxista, a origem da linguagem está nas condições possibilitadas pelas relações sociais do trabalho, cujo início se refere ao período de passagem da história natural para a história humana, enfocando a necessidade de compartilhar e repassar às gerações informações e experiências assimiladas. A linguagem se transpõe em todos os campos da atividade consciente do homem proporcionando uma renovação superior aos processos psíquicos; reorganizando de maneira sólida os processos de percepção do mundo exterior e gerando outras leis dessa percepção. A linguagem, portanto, interfere e transforma no homem seus processos de atenção, proporcionando-lhe condições de regê-la com livre arbítrio. Ela também altera os processos de memória do homem, quando, apoiada nos processos do discurso, torna-se atividade mnemônica consciente, onde o homem dispõe de fins especiais referentes às ações de lembrar e de organizar o que deve ser lembrado, encontrando-se apto para ampliar seu volume de informações na memória e de se colocar de maneira arbitrária para o passado, a fim de selecionar nele, pelo processo de memorização, o que lhe é relevante em determinada circunstância.

É por meio da linguagem que o homem se aparta da experiência imediata e principia a imaginação, fato não existente com os animais. Pela linguagem são constituídas as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado que são aquisições muito importantes da história da humanidade, garantindo a passagem do sensorial para o racional. Da mesma forma, a linguagem contribui para transformações na reorganização da vivência emocional, o que gera um outro novo nível dos processos psíquicos.

Numa perspectiva dialética de desenvolvimento, o cognitivo, assim como todas as funções psicológicas superiores durante o processo de desenvolvimento se inter-relacionam como, por exemplo, a partir de uma revolução a linguagem passa a ser linguagem pensada e o pensamento torna-se pensamento verbal, de forma que a mesma opera em cima da organização do pensamento, dele também dependendo. Na essência da tese histórico-social no que diz respeito ao funcionamento psicológico do ser humano, este se constitui na inter-relação de diferentes funções, sendo que a linguagem desempenha um papel fundamental em todo o processo.

Vigotsky durante seus estudos concentrou-se no caráter histórico e social da mente do homem e nos mecanismos do tornar-se ser humano, procurando compor categorias e conceitos para a construção de uma teoria psicológica que respondesse a questões referentes ao psiquismo humano a partir da dialética.

A linguagem é, portanto, um instrumento da consciência com o atributo de compor, controlar e planejar o pensamento numa função de intercâmbio social. Os significados das palavras constituem a consciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que são constituídos no contexto interindividual. Desta maneira, perceberemos a existência das relações de interdependência entre pensamento e fala, entre a fala interior e a exterior, entre o sentido e o significado, entre o homem e o mundo.

Para Vigotsky a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas impregnada de atitude por parte do sujeito. Este processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, “o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” (Vigotsky, 2000, p. 485).

Os meios culturais, aqui em específico, a fala, não são externos às nossas mentes, ao contrário, eles se desenvolvem nelas, transformando-as. Assim uma criança que passou a dominar a linguagem como ferramenta cultural, jamais será a mesma novamente.

A teoria histórico-cultural aponta também para a mediação semiótica através do signo e o outro, como constitutivos do sujeito. A palavra é que vai constituindo as relações entre as pessoas, normatizando, conceituando o certo do errado, definindo verdades e mentiras, delimitando os discursos, distinguindo o normal do anormal, o deficiente do não deficiente. Enfoca que o homem participa de uma realidade social apenas por meio de interação entre sujeitos, sendo esta mediada pelos signos. Aponta horizontes de natureza prática, norteando argumentações tanto para a criança dita “normal” como para a “anormal”.

A abordagem histórico-cultural e o desenvolvimento da aprendizagem

Com relação à aprendizagem, esta ocorre mediante a transformação construtiva de pensamentos, sentimentos e ações, envolvendo uma interação entre conhecimentos preliminares e conhecimentos novos que constroem outros significados psicológicos, resultantes em outras ações, pensamento e linguagem.

Sobre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotsky diz que são coisas distintas e relacionadas, sendo preciso considerar o nível de desenvolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal ligado à capacidade de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitadas, indicando que a mesma poderá ser autônoma no porvir quando o nível de desenvolvimento da mesma permitir.

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação, resultam, então as zonas de desenvolvimento proximal. [...] Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (Vygotsky, 1994, pp. 118-119).

Vigotsky, estudando a questão da aprendizagem e sua influência no processo de desenvolvimento mental, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

...distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1994, p. 97).

Com relação às atividades escolares, a ação mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal desperta processos internos diversos e executa funções e processos até então não maduros no aluno, auxiliando o professor enquanto agente de mediações como um instrumento importante em seu trabalho, levando-se em conta as mediações histórico-culturais presentes nas situações e contextos escolares.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados como também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da própria linguagem em seu processo de ensino-aprendizagem tornando o conhecimento mais acessível. Ele atua como um agente de mediações entre o contato de seu aluno e a cultura que é desenvolvida na relação com os outros, proporcionando aquisição de conhecimentos a partir de circunstâncias diversas que geram a compreensão significativa. De acordo com Vigotsky:

La concepción del nivel actual y de la zona de desarrollo potencial se fundamenta en la idea sobre la ampliación de la zona de desarrollo próximo y la ampliación de las posibilidades potenciales del niño. (...) Esta idea, que demuestra el carácter dialéctico del proceso de desarrollo, se puso en práctica y continúa sirviendo a la causa del estudio y de la enseñanza de los niños anormales y al análisis de la efectividad del proceso pedagógico. Sus postulados llevaron a una nueva comprensión del problema de las interrelaciones de la enseñanza especial, diferenciada y oportuna y del desarrollo del niño anormal, lo que permitió entender de un nuevo modo el problema del diagnóstico, compensación y corrección de los diferentes defectos (1989, p. 300).

Para ele a criança se encontra exposta a inúmeros signos que necessitam ser interpretados e significados dentro de um contexto organizado por criações simbólicas inerentes a uma determinada cultura. Logo, além das condições genéticas e neurológicas que são imprescindíveis na transformação do indivíduo, também há uma solicitação para que o meio cultural proporcione à criança o desenvolvimento de perímetros de comunicação complexos e alternativos para a incorporação do conteúdo cultural, das capacidades e do conhecimento construído pelo homem na sociedade. Esses perímetros de comunicação progredem na mesma proporção que os perímetros neurológicos que têm, permitem o desenvolvimento gradual do pensamento e da linguagem como condições básicas para o indivíduo tomar significado do mundo no qual está inserido.

A partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, as atividades escolares passam a ter uma relação estreita com a compreensão da qualidade social do desenvolvimento humano e dos contextos escolares, por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades que se constroem no aluno com o auxílio de outra pessoa mais experiente, no caso, o professor. Após serem internalizadas, tais habilidades e capacidades se tornam conquistas independentes da criança. Importante também ressaltar que as interações constituídas entre a criança e o professor não se caracterizam como uma mediação estritamente harmoniosa, ao revés, podem se dar em meio a tensões e conflitos e, por isso, a mediação deve ser entendida como um processo complexo. A isto, se refere Vigotsky:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas fazem parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (1987, p. 50).

O processo de formação de conceitos pelo sujeito é fundamental para seu conhecimento do mundo, qualificando o real e seus significados. Neste sentido, Vigotsky traz relevantes contribuições para o ensino e as atividades escolares no desenvolvimento da consciência reflexiva do aluno, já que tais

processos são provenientes de conceitos surgidos ainda na infância, sendo as funções intelectuais básicas desenvolvidas na puberdade, onde as abstrações transcendem aos significados resultantes de suas experiências imediatas. Contudo, vale ressaltar que a relação entre o sujeito e o contexto se dá de maneira interdependente, dialética e contraditória, estando a apropriação dos significados subordinada aos contextos determinados, às atividades e à participação dos sujeitos.

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo, proporcionando e favorecendo a inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno, e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante em seu processo de conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo.

Abordagem histórico-cultural e o processo educacional de alunos com autismo

Tomando a obra de Vigotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deste aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, numa maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido.

O professor como agente de mediações deve explorar sua sensibilidade a fim de perceber quais são os significados construídos por seus alunos com referência aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos. Vigotsky (2000, p. 247) por meio de sua investigação afirma que:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de verbais mortos e vazios.

Com relação às alterações de conduta e de personalidade de crianças com autismo, distintos autores entre os anos 50 e 60 atribuíram maior relevância à síndrome, no que se refere a possuírem uma anomalia de compreensão lingüística (RUTTER, 1979), alterações relacionadas ao déficit simbólico, além de dificuldades na imitação e integração sensório-motora. Esta questão implica no repensar e no reorganizar a questão da educação do aluno com autismo, pois de acordo com os métodos baseados na concepção behaviorista, onde o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados, e sim, quando muito, memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações mecanizadas e, havendo verbalização, por vezes vazia de significados, de sentidos. Logo, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela

perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo ao ensino mecanizado de hábitos e à concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas aos conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor. Sob esta ótica, tal como nos diz Vigotsky (2000, p. 486) de maneira brilhante:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

As proposições de Vigotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição ("ser deficiente") deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo a esta pessoa o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico. Deste modo, esta pessoa passa a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência que devem ser encorajadas para serem o alicerce do desenvolvimento das funções superiores.

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotsky, podemos perceber que a realidade educacional em que vivemos muitas vezes impede a pessoa com necessidades especiais de se desenvolver plenamente, devido a conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. No entanto, se ela tiver acesso ao contato com o outro, e dispuser de orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo seu acesso à cultura que é produzida historicamente. Nos pressupostos de Vigotsky fica claro que a apropriação do conhecimento é construída de forma histórica e mediada em sua relação com o professor por meio da linguagem que é o cerne de tudo o que é social, que interage, que dialoga, que exerce cidadania. Igualmente, rejeita as posições dicotômicas de sua época relativas à Psicologia da Linguagem, caracterizada pelo racionalismo e empirismo, buscando uma concepção de psicologia que compreende o homem em sua totalidade, e uma educação em que se resguarda o espaço do sujeito. Enfatiza que o sentido para o homem se constrói na linguagem e que nela se encontram o diálogo e a interação onde estão presentes o sujeito e o outro, a todo instante.

Tomando esta concepção de linguagem como um processo de interação e construção do sujeito e, inclusive da própria linguagem em meio à formação social do indivíduo, mencionamos aqui a superficialidade do ensino da criança autista na escola no que se refere ao seu desenvolvimento da linguagem. No caso da criança autista que verbaliza, infelizmente, na maioria das vezes não é desenvolvida sua linguagem de forma adequada devido à ausência de se contextualizar a criança num ambiente natural em situações de interação social. Desta forma, as palavras ditas são reproduções do que foi ouvido, gerando a ecolalia que, por sua vez, não é preenchida de significados que possibilitam a compreensão, construção e apropriação do conhecimento. Para crianças autistas não-verbais a situação muitas vezes se agrava, pois não havendo linguagem oral a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário, perante as necessidades, e de segregação.

Sob as idéias de Vigotsky, são percebidas as intenções de uma concepção de linguagem que releve os diversos sentidos que uma determinada palavra pode encontrar na amplitude entre o verbal e o não

verbal, onde o movimento de elaboração do psiquismo humano é prioridade para os condicionamentos institucionais, sendo possível o desenvolvimento de uma proposta pedagógica não reducionista do potencial da criança autista e que se afasta dos atendimentos de origem behaviorista, e da acentuação de maneirismos produzidos pelas atuações mecanicistas, centradas no estímulo-resposta dos diversos profissionais que se encontram ao lado desta criança, pois a linguagem deve ser como um espaço que recobra o indivíduo enquanto sujeito como ser histórico e social.

Tendo em vista a importância da linguagem, cabe aqui colocarmos a razão de sermos seres sociais. As características do ser humano se desenvolvem no meio em que se desencadeia a vida do próprio homem, como ocorria nos povos primitivos e ainda hoje, mesmo considerando a evolução do próprio cérebro, no propósito de solucionar questões mais complexas. Logo, a linguagem tem mais uma vez seu papel memorável, já que a comunicação por meio dela e da emoção é um componente essencial para a evolução e adaptação do homem.

Assim, mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa que implicarão em desvantagens em sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas conseqüências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits.

La peculiaridad positiva del niño con deficiencias también se origina, en primer lugar, no porque en el desaparecen unas u otras funciones observadas en un niño normal, sino porque esta desaparición de la funciones hace que surjan nuevas formaciones que representan, en su unidad, una reacción de la personalidad ante la deficiencia, la compensación en el proceso de desarrollo. Si un niño ciego o sordo alcanza en el desarrollo lo mismo que un niño normal, entonces los niños con deficiencia lo alcanzan de un modo diferente, por otra vía, con otros medios y para el pedagogo es muy importante conocer la peculiaridad de la vía por la cual el debe conducir al niño. La ley de la transformación del menos de la deficiencia en el más de la compensación proporciona la clave para llegar a esa peculiaridad (Vigotsky, 1989, p. 7).

No caso de pessoas com autismo, numa perspectiva de desenvolvimento e educação tradicional centrada na doença ou nos sintomas, suas condições normalmente encontradas envolvem dificuldades de aprendizagem, interação e comunicação, gerando certa complexidade no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo educador. Porém, mesmo em tais circunstâncias, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador, e da ação mediadora dos signos. Na abordagem histórico-cultural encontramos um entendimento mais amplo e de expressiva clareza sobre a dialética do interior e do exterior, a partir da interação verbal como mediadora.

Nessa perspectiva, o objetivo educacional é o desenvolvimento da linguagem da criança autista como atividade constitutiva do sujeito a partir da mediação exercida pelo professor numa perspectiva não reduzida de simples troca de informações ou de comunicação mecanizada, mas em situações dialógicas com significado cultural. Um trabalho educativo a partir da relação com o outro, em busca da construção deste sujeito que está imerso na cultura de uma sociedade que através da mediação pelo outro, por meio da linguagem, proporcione à criança autista ser reconhecida como sujeito que, dentro de suas possibilidades e recursos utilizados, também interage.

O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra em todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido. É pela linguagem que o aluno com autismo em seu processo de aprendizagem sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação esta, em geral, tão comprometida em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano a partir das experiências vivenciadas nas relações sociais de onde os conceitos são formulados.

O professor que trabalha junto a seu aluno com autismo, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem, contribuirá como agente de mediações para a reconstituição e a melhora da vivência emocional de seu aluno, para que seu ser, muitas vezes revelado em suas ações, transcenda as reações afetivas imediatas para outras mais duradouras. Semelhantemente, a linguagem contribuirá para a compreensão e o estabelecimento de regras que são formuladas nas relações com o outro, no contexto real e natural e por meio do diálogo. Sob uma metodologia de ensino fundamentada na perspectiva do desenvolvimento da linguagem o aluno com autismo passa a ser compreendido de uma outra forma e isso implica ações diferenciadas por parte dos professores que também se transformam a partir de novos princípios que regem seu papel de agentes de mediação. Deste modo, instrumentos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem deste aluno, tal como a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa², também devem sofrer modificações em sua maneira de serem utilizados, pois eles serão determinantes nesse processo, como instrumentos inseridos no contexto onde as relações sociais e a aprendizagem significativa acontecem.

Conclusão

Procuramos neste trabalho retratar a pessoa com autismo e sua trajetória, enquanto aluno passivo, em uma educação submersa por longo período nas concepções fundamentadas no behaviorismo que também influíram consideravelmente no que se refere ao diagnóstico, tratamento e educação de pessoas com autismo, baseados em fatores biológicos que estão condicionados aos sintomas próprios da síndrome do autismo.

Abordamos a teoria histórico-cultural de Vigotsky como referencial teórico, acreditando que a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos. Igualmente, não concebemos a pessoa com autismo como a representação de uma máquina, nem tão somente como um organismo, mas sim como um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação.

Nesta perspectiva teórica, a linguagem exerce papel e função inigualável, concebendo o ser humano como um ser eminentemente simbólico, sendo a linguagem a responsável pelo processo de

² Recurso essencialmente utilizado no método TEACCH cuja fundamentação metodológica é baseada na abordagem comportamental.

mudança de funções psicológicas interpessoais em intramentais, constituindo dessa forma o pensamento, a consciência e as outras funções psíquicas superiores, próprias da espécie humana.

Bibliografia

- FARAH, L. S. D., e GOLDENBERG, M. (2001): "O autismo entre dois pontos", in: *Revista CEFAC On line – Atualização científica em fonoaudiologia*, n.º 31, 3, pp. 19-26. Disponível em: <http://www.cefac.br/revista/revista31/Artigo%202.pdf>. Acesso em agosto de 2005.
- FERSTER, C. B. (1961): *Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children*. Cbild Dev.
- FERSTER, C. B., e DeMYER, M. K. (1961): *The Development of Performances in Autistic Children in Anaautomatically Controlled Environment*. J. Cbronic Di.
- (1962): *A Method for the Experimental Analysis of the Behavior of Autistic Children*. Am J. Orthopsychiat.
- FREIRE, I. R. (1997): *Raízes psicológicas*. Petrópolis: Vozes.
- LURIA, A. R. (1979): *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicología*, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (1987): *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- RUTTER, M. (1983): *Cognitive Deficits in the Pathogenesis os Autism*. J. Child Psychol. Psychiat.
- (1979): "Linguagem Disorder and Infantile Autism", in: RUTTER, M. e SCHOPLER, E.: *Autism: a Reappraisal of Concepts and Treatment*, pp. 85-103. New York: Plenum Press.
- SKINNER, B. F. (1974): *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- VIGOTSKY, L. S. (1987): *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1989): *Obras Completas – Fundamentos de Defectologia*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- (1994/1998): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2000): *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WATSON, J. B. (1925): *Behaviorism*. New York: People's Institute.