

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS

CORPO E PERCEPÇÕES NO ESPECTRO AUTISTA

GOIÂNIA-GO

2015

ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS

CORPO E PERCEPÇÕES NO ESPECTRO AUTISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da prof^a Dra. Glacy Queirós de Roure.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

GOIÂNIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

F866c Freitas, Ana Beatriz Machado de.
Corpo e percepções no espectro autista [manuscrito] / Ana Beatriz Machado de Freitas – Goiânia, 2015.
150 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Glacy Queirós de Roure”.

Bibliografia.

1. Autismo. 2. Percepção. 3. Fenomenologia. 4. Educação especial. I. Título.

CDU 616.89-008.484(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS

CORPO E PERCEPÇÕES NO ESPECTRO AUTISTA

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Glacy Queirós de Roure.

Aprovada em 26 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA



Profª Dra. Glacy Queirós de Roure (Orientadora)



Profª Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini - UFG



Profª Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra - UFG



Profª. Dra. Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio - PUC Goiás



Profª Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira - PUC Goiás

*Aos leitores – sem vocês nenhuma obra se inteira
corpo próprio.*

Aos que se dedicam à Educação Especial.

*Aos seres especiais da minha história, que muito me
educaram e educam no ensinar a perceber.*

AGRADECIMENTOS

À Força Vital, que alimenta as necessidades físicas, emocionais, intuitivas e espirituais.

Aos ancestrais e à Natureza, pelo caminho e inspirações até aqui.

À minha mãe, Lúcia Machado de Freitas, pelo amor e inenarrável presença interna.

A meu pai, José André Freitas, pelo amor e desmedida compreensão e paciência.

À minha orientadora, prof^a Dra. Glacy Queirós de Roure, por acreditar na viabilidade desta obra e pela disciplina “Tópicos em Psicologia: infância, cinema e cultura”.

Aos professores da banca de qualificação e da banca examinadora, professores doutores Elcie Salzano Masini, Marcos Aurélio Fernandes, Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, Claudia Regina de Oliveira Zanini, Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio e Teresa Cristina Barbo Siqueira, por aceitarem o convite de primeiros leitores e assim contribuírem nesta construção.

Aos professores e colegas dos cursos de pós-graduação em Educação *stricto sensu* em Educação da PUC Goiás e da UFG, pela jornada de convivência e aprendizado, em especial às colegas Marluce Zacariotti e Tatiana Carilly.

Aos colegas de trabalho e ex-alunos da PUC Goiás, pelo acolhimento, respeito e oportunidade de crescimento profissional, pessoal e como doutoranda, quando atuei como professora convidada na graduação (pelo Departamento de Educação-EDU) e na extensão (no Programa de Referência em Inclusão Social - PRIS).

Aos amigos, pelo constante incentivo e bom humor.

Ao meu primo Rogério Ruas Machado, por dividirmos delícias e agruras de um processo de doutorado.

Aos tantos sujeitos que bibliograficamente conheci e com quem estreitei laços de interlocução e admiração (Maurice Merleau-Ponty, em especial): com vocês, principalmente com vocês, foi possível Perceber.

*“Se cada dia cai
dentro de cada noite,
há um poço
onde a claridade está presa.*

*Há que sentar-se na beira
do poço da sombra
e pescar luz caída
com paciência.”*

(Pablo Neruda)

RESUMO

A proposta desta tese insere-se na compreensão de que pessoas com algum tipo de comprometimento sensorial - entre elas, as pessoas com espectro do autismo - percebem o mundo de forma qualitativamente diferenciada. Todavia, o conhecimento e a relevância da dimensão perceptiva pouco são destacados na Educação, mesmo nos estudos e formações pedagógicas concernentes à Educação Especial. Este estudo objetiva desvelar modos de percepção característicos do espectro autista, predominantemente a partir da perspectiva de quem o apresenta, ou seja, pelo viés da existência. Compõe-se de um estudo bibliográfico que abrange quatro capítulos. O primeiro vai ao universo da Educação Especial e traz as concepções de desenvolvimento humano que tradicionalmente nortearam esse campo e a relevância dos princípios da nova defectologia defendidos por L.S. Vygotsky. Constata-se que à corporeidade é ainda conferido pouco destaque, para além do viés organicista. O segundo capítulo detém-se nos estudos sobre percepção nas condições de deficiência ou alterações sensoriais percorridos sob o referencial fenomenológico do filósofo Maurice Merleau-Ponty, que ressalta a imprescindibilidade do corpo no fenômeno do perceber. O terceiro capítulo abarca o espectro autista na literatura científica: as divergências sobre as (in)determinações na etiologia e nas propostas de intervenção. Acena-se a possibilidade de leitura do espectro a partir de um olhar fenomenológico. O quarto capítulo é centrado em autorrelatos de pessoas com espectro autista, principalmente os da bibliografia de Temple Grandin, no que concerne a descrições relativas ao corpo no perceber. São destacados dois subtemas: vias sensoriais e corpo; e corporeidade e pensamento. Os testemunhos referentes a esses subtemas são trazidos ao diálogo com a perspectiva fenomenológica, especialmente com a obra de Merleau-Ponty, que confere principal subsídio à leitura teórica que se empreende. Metodologicamente a tese busca, em seu percurso, fidelidade aos princípios da fenomenologia, no compromisso de tentar desvelar o fenômeno a partir da maneira como ele se apresenta e suscita contínuas interrogações à pesquisadora sobre aspectos ainda não refletidos e, por isso, postos em diálogo com a fundamentação teórica até que o qualitativo do proposto à investigação se apresente em essência. No presente trabalho sobressai a dimensão do corpo próprio como essencial na compreensão dos modos de perceber do espectro autista e de suas possibilidades/impossibilidades de relação com o mundo. A dificuldade de auto-organização do corpo como esquema (unidade) que se faz sentido, intenção e estética comunicante – dificuldade acentuada pela assincronia entre as vias sensoriais – repercute no habitar do corpo no mundo, na percepção/leitura dessa mesma unidade de sentido no outro e nas situações vividas. Por conseguinte, repercute no qualitativo das interações.

Palavras-chave: Fenomenologia. Percepção. Educação Especial. Corpo. Autismo.

ABSTRACT

This thesis understands that people with sensory impairments - including people with autism spectrum disorder - perceive the world in a qualitatively different way. However, the knowledge and the relevance of the perceptual dimension are little highlighted in the education area, even in studies and pedagogical training concerning Special Education. This study aims at investigating insights related to the autistic spectrum, primarily from the autistic people's perspective, that is, through living experience. This is a bibliographic review comprising four chapters. The first chapter discusses the special education presenting ideas on human development typically found in this field as well as their relevance according to L.S. Vygotsky's defectology principles. We learned that little emphasis is placed on its corporeal nature extrapolating its organic property. The second chapter focuses on studies about the perception over sensorial alterations or deficiencies in light of Maurice Merleau-Ponty's phenomenology references, to whom the body is intrinsically linked to the phenomenon of perception. The third chapter describes the autistic spectrum in scientific literature: clashing ideas regarding the (in)determinations in etiology and intervention alternatives. We contemplate the possibility of reading such spectrum from a phenomenological outlook. The fourth chapter centers around testimonies from people with autism spectrum disorder, mostly those stemming from Temple Grandin's biography regarding corporeal descriptions of perception. Two sub-themes surface: sensorial pathways and the body; corporeality and thinking. The testimonies related to these sub-themes are analyzed in light of the phenomenological perspective, with special attention to Merleau-Ponty's work, which corroborates our study. Our study, methodologically speaking, is faithful to the phenomenology principles in an attempt to understand the phenomenon from its manifestation bringing about endless issues regarding unreflected aspects, and, thus, enabling theory-based discussion that leads to its proposed 'essence'. The present study highlights the dimension of one's own body as a key element to understand the perception of the autistic spectrum as well as its possibilities / impossibilities towards the world. Body's self-organization problems, i.e., concerning the body schema (as a unit) which expresses itself as meaning, intention, aesthetics and communication – a difficulty intensified by asynchrony among sensory pathways - affects the body's inhabitation of the world, the perception / reading of this same unit in the others and in living situations. Therefore, it affects the quality of the interactions.

Keywords: Phenomenology. Perception. Special Education. Body. Autism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. ENTRELACES ENTRE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS	20
1.1 SOBRE AS EXPERIÊNCIAS	20
1.2 CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	25
1.3 TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
1.4 LACUNAS	37
2. CORPOREIDADE, PERCEPÇÕES E SENSORIALIDADE	44
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E PERCEPÇÃO	44
2.2 PERCEPÇÃO COMO EXPERIÊNCIA PRIMEIRA	48
2.2.1 Aquém do <i>cogito</i> cartesiano e além do sensório	50
2.3 CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS	54
2.3.1 Corporeidade na surdez	55
2.3.2 Corporeidade na ausência da visão.....	62
2.3.3 Diferenciais nas múltiplas alterações	70
3 AUTISMO: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO SABER DO CORPO	78
3.1 SOBRE O DIAGNÓSTICO E CARACTERIZAÇÃO	78
3.2 PROPOSIÇÕES DE INTERVENÇÃO	89
3.2.1 O método TEACCH – indo ao encontro	89
3.2.2 Enfoques desenvolvimentistas - indo de encontro	91
3.3 O LUGAR DO CORPO	95
4 NA ESPESSURA DO ESPECTRO	104
4.1 TEMPLE GRANDIN NA HISTÓRIA DO AUTISMO.....	105
4.2 DESCREVENDO PERCEPÇÕES	106
4.2.1 Vias sensoriais e corpo	108
4.2.2 Corporeidade e pensamento	121
CONSIDERAÇÕES DE UMA ARQUEOLOGIA	131
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

A proposta desta tese insere-se na compreensão de que pessoas com algum tipo de comprometimento sensorial - entre elas, as pessoas com espectro autista - percebem o mundo de forma qualitativamente diferenciada em relação àquelas sem essas alterações. A relevância desta compreensão aparece ainda pouco notada e referida, mesmo no campo da Educação Especial.

Como docente em cursos de formação e capacitação pedagógica voltados à perspectiva da educação inclusiva, venho constatando que as propostas curriculares costumam focar o estudo das deficiências, suas características clínicas e o uso de recursos pedagógicos que compensem diretamente a perda biológica de uma função (como a Libras para suprir a ausência da fala no surdo e o Braille para possibilitar leitura à pessoa cega). Recai-se, assim, na instrumentalização, como se bastassem conhecimentos sobre critérios diagnósticos e o provimento de recursos específicos, conforme a confirmação da suspeita, para “lidar” com o aluno considerado com deficiência.

Apesar dos méritos que a perspectiva da educação inclusiva trouxe em relação à conquista de direitos das pessoas com deficiência, de serem escolarizadas sob condições de igualdade em relação às demais pessoas, o discurso deixa a impressão de que todos podem aprender da mesma forma; a diferença seria a necessidade do provimento de acessibilidade física e de determinados recursos materiais e humanos (intérpretes, guias-intérpretes). Depreende-se que obstáculos à aprendizagem seriam superados basicamente a partir do provimento material, externo, à medida que os recursos favorecessem a máxima de aproximação do referencial de normalidade. Não estaria ainda prevalecendo o olhar para um padrão a ser alcançado?

É ascendente o reconhecimento de que pessoas com deficiência podem descobrir, desenvolver e ampliar potenciais, bem como atuar no meio sociocultural de forma produtiva e criativa com o máximo de autonomia, valendo-se de recursos técnicos, tecnológicos e humanos que sejam necessários para tal. No último século intensificou-se o desenvolvimento de recursos e técnicas para minimizar, corrigir, suprir ou curar problemas do organismo. Mendes (2006, p. 387) lembra que “na [segunda] metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra”.

A educação dessas pessoas no Ocidente ocorreu e vem ocorrendo, ao longo da história, em instituições especializadas, distintas da escola comum, sob forte influência do campo médico (KASSAR, 1999). Até hoje essa influência é marcante e as condições de doença e deficiência aparecem quase como sinônimas. Todavia, enquanto a doença é passível de cura, na deficiência permanece a marca, a visibilidade da “imperfeição”. Na educação isso aparece sob os rótulos de atraso no desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, que seriam consequências diretas e óbvias do corpo “anormal”. Empreendem-se, para “corrigi-lo”, tentativas de normalização, seja por parte de instituições especializadas, seja pela educação especial como modalidade que transversaliza o ensino regular oferecendo suporte às necessidades específicas. Denota-se o pressuposto de que o desenvolvimento humano “voltaria ao normal” se determinada função fosse minimizada e ignora-se o que Vygotsky enfatizava no início do século XX: o desenvolvimento humano de pessoas com algum tipo de comprometimento orgânico processa-se de um modo qualitativamente diferente, uma vez que o aparato biológico reconfigura-se de modo a compensar o déficit (VYGOTSKY, 1993)¹. Não se trata, portanto, de um corpo que seria igual ao dos demais, exceto na localização do que lhe falta, e sim de um corpo que se (re)constitui - como um todo, e não só na função “perdida” - de um modo peculiar.

A corporeidade do aprendiz - com ou sem algum tipo de deficiência (física, sensorial, intelectual) - não costuma ser abordada nos cursos de formação pedagógica, mesmo os centrados na Educação Especial. Talvez o saber decorrente da percepção do corpo ainda não tenha merecido a devida atenção por passar à “normalidade” como invisível ou pouco relevante na consideração do ser que aprende. Há aspectos aos quais o interlocutor nem sempre está suficientemente atento - ao modo de olhar, de se movimentar, de perceber, comunicar e de se relacionar com o mundo -, por vezes mais significativos que a literalidade da fala. Uma criança com características autistas que acompanhei durante o mestrado mostrou sutilezas de percepção e comunicação às quais só me atentei posteriormente, ao assistir a filmagem e constatar minha cegueira diante do que a criança percebia e, por sua corporeidade, expressava (FREITAS, 2005).

Em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty sublinha que “a experiência motora de nosso corpo [...] nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto, uma

¹ A obra consultada – *The Fundamentals of Defectology* – é o segundo volume da coleção *Trabalhos Completos de Vygotsky*, publicados em língua inglesa em 1993. Trata-se da tradução do volume V da série publicada em Moscou, entre 1982 e 1984 e se refere ao coletivo de trabalhos que L. S. Vygotsky publicou nas décadas de 1920 e 1930 no âmbito da defectologia, termo utilizado na época, na Rússia, para a referência ao estudo das condições humanas de deficiência; aproxima-se do significado contemporâneo de Educação Especial.

‘praktogonisia’ que deve ser reconhecida como original e talvez como originária” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 195)². E nesse “original” exprime um modo de existir. Certamente o desenvolvimento de funções psíquicas superiores – tais como memória, atenção, cognição, linguagem - demanda privilégio em qualquer corporeidade, pois, como assinala Vygotsky (1991, 1993), são elas que fazem realmente diferença na compensação de conseqüências decorrentes de um problema orgânico. Acrescento, todavia, que esse desenvolvimento não pode ser desvinculado do espaço primeiro que o possibilita, isto é, do corpo, não enquanto somatório de órgãos e funções biológicas, mas como expressão característica de um perceber/existir.

Trata-se muito mais do distintivo de olhares do que a preservação ou não do sentido visual (capacidade biológica de enxergar); muito mais a sensibilidade em relação ao universo sonoro (tons, musicalidade, ritmos) do que a funcionalidade do sistema auditivo; o qualitativo do movimento e do toque, o que reverbera para o sujeito daquilo que é experienciado, o que as intenções dizem e fazem revelar para o mundo como paisagem percebida e do mundo para o sujeito³. É esta a acepção de corpo que defendo e que prefiro tratar por corporeidade, para evitar a correlação com o viés organicista.

Merleau-Ponty assinala que existe uma consciência perceptiva. Ao enunciá-la, não propõe cisão com o intelecto; pelo contrário, “busco somente fazer ver o laço por assim dizer orgânico entre a percepção e a inteligência” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 55). O laço, portanto, já existe, uma vez que o ser humano só conhece - e, antes, só existe - a partir de uma referência perceptual na concretude do mundo. O problema é que o retorno a esse solo de possibilidade, à relação do sujeito que percebe com o percebido, não tem merecido visibilidade, importância. Em geral, as reflexões se dão sobre o já pensado, e não por decorrência da admiração perante um ainda não refletido⁴. É comum, por exemplo, discorrer sobre os construtos de deficiência: a surdez, a cegueira, o autismo, a síndrome de Down, entre outras. Mas como transcorrem as existências dos sujeitos que vivem sob essas condições? Como sentem e se relacionam com o mundo?

A literatura acadêmica referente aos estudos da percepção de pessoas com deficiências sensoriais – cegas, surdas e surdocegas – vem mostrando que essas condições específicas de

² A obra *Fenomenologia da Percepção* foi publicada em 1945. A fonte consultada data de 2011. Por se tratar de um clássico, faço a referência no formato (1945/2011).

³ “O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 6).

⁴ Para Merleau-Ponty (1945/2011, p. 10), “admirar-se diante do mundo” (expressão de Eugen Fink, assistente de Husserl) é o que melhor expressa a redução fenomenológica, que é o movimento do sujeito voltar às coisas mesmas, despidas do já pensado a respeito delas, para que se façam aparecer.

corpo implicam diferenciais perceptivos (PORTO, 2002; DONATO, 2012; MASINI, 1994, 2003; MASINI et al., 2012; MARQUES, 2007, 2008). Outros trabalhos, ainda que não fundamentados teoricamente em Merleau-Ponty como os dos autores citados, também sugerem que a condição de deficiência traz diferenciais na sensibilidade, na maneira de estabelecer relações e de entrar em comunicação com o ambiente físico e humano; e a invisibilidade social dessas peculiaridades compromete o sucesso no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem escolar. É o que revelam os trabalhos de Campello (2008), Orrú (2009) e Galvão (2010).

O autismo não é elencado entre as condições de deficiências sensoriais (na acepção de perda ou baixo funcionamento de um ou mais sentidos), mas, sem dúvida, nele figuram-se alterações sensoriais importantes. Schopler, Mesibov e Shea (2004) elevam o autismo como, basicamente, um quadro de desorganização sensorial; por causa dela decorreriam comportamentos típicos do espectro, como as obsessividades/ repetitividades de movimentos, a hipersensibilidade a certos cheiros, alimentos e texturas, a recusa ao contato físico, a irritabilidade em ambientes ruidosos, entre outros. Já Greenspan e Wieder (2006) vêem esses comportamentos como consequência da falta de estruturas neurobiológicas inatas responsáveis pela interação socioafetiva; assim, caberia investimento na compensação dessa carência primária. Não obstante, esses autores ressaltam que a intervenção envolve e deve ser acompanhada de terapias de integração sensorial. São duas perspectivas distintas: a primeira defende a estruturação de ambientes de modo a causar o mínimo de impacto à sensorialidade dos autistas, ao passo que a segunda aposta na dessensibilização em contextos naturais e em convivência nos espaços socioculturais comuns.

Mas o que diriam/dizem os autistas? Não estritamente em relação às propostas educacionais ou terapêuticas de intervenção, mas, em sentido lato, como se percebem? Sentem-se suficientemente “vistos” em seu modo de perceber? Este modo seria imutável, requerendo apenas que o meio a ele se adapte? Por outro lado, não haveríamos também de interrogar se a insistência em desconstruí-lo pelas referências de uma “normalidade” não seria violar um modo de perceber?

O objetivo desta tese é desvendar qualitativos da percepção (modos de perceber) característicos do espectro autista pela perspectiva do corpo, ou seja, prioritariamente pela perspectiva de quem os experiencia. A proposta é desafiadora, pois são recentes as publicações cujos autores sejam autistas (ou que assim o declarem) e é comum pairar a dúvida se essa autoria é legítima. Se o espectro caracteriza-se, em linhas gerais, por limitações

significativas na capacidade de estabelecer interações e de se comunicar, como esperar que uma pessoa com autismo revele sua percepção de forma que nos seja acessível?

Por outro lado, essa dificuldade adviria somente da nebulosidade do espectro ou do embotamento da percepção “normal”? Vale lembrar que a surdocegueira tinha o estigma do inacessível, da permanência do indivíduo em um mundo de trevas, até Helen Keller ter se tornado símbolo mundial de possibilidade (concretizada) de superação, muito além de qualquer expectativa. No autismo, Temple Grandin faz-se notar com semelhante destaque. Cientista respeitada, Ph.D em Ciência Animal, desenvolveu equipamentos, realiza assessoria e palestras, escreve livros e artigos científicos concernentes à sua competência acadêmica e frequentemente assinala seu sucesso profissional à condição pessoal de ser autista, às características quanto ao pensar e ao perceber. Autorreflexões como essas eram consideradas até bem pouco tempo impensáveis para uma pessoa diagnosticada autista.

Certamente essas duas mulheres não constituem amostra de uma maioria, mas presentificam potenciais. Suas trajetórias de exceção questionam e rompem teorias diagnósticas e prognósticas, e dessas rupturas essas pessoas puderam dar seu testemunho por meio do trabalho e de escritos. Neles está presente o diferencial – e os desafios - de ser e se relacionar em um mundo que não lhes é acessível e compreensível de maneira similar ao percebido pela maioria das pessoas, em virtude de peculiaridades e possibilidades de experiência acedidas pelo corpo.

A perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty constitui-se a principal interlocutora deste trabalho, no referencial teórico e subsídio às reflexões, uma vez que esse autor enfoca a percepção como fenômeno fundante da existência. Empreender o estudo por essa visão fenomenológica implica, pois, perscrutar o sentir, o modo como o sujeito se percebe e, ao mesmo tempo - utilizando uma linguagem do filósofo –, qual a fisionomia do mundo para o ser que percebe.

Parto da hipótese⁵ de que pessoas com comprometimento na sensorialidade percebem e se relacionam com o mundo por uma estética diferenciada, por outro modo de perceber as coisas como ordenadas e adequadas. Trabalhos acadêmicos como os de Marques (2007), Porto (2002) e Masini et al. (2012) a corroboram e também se apoiam na obra do fenomenólogo francês, especialmente na *Fenomenologia da percepção*. Desde o título, é

⁵ Adoto o termo hipótese em concordância com o argumento de Moreira (2004). Essa autora comenta que a palavra hipótese costuma ser recusada por pesquisadores da linha fenomenológica sob o argumento de que se vincula à tradição positivista de pesquisa. A autora, entretanto, considera seu uso válido e afirmativo da imbricação homem-mundo, pois não há consciência “pura”, sem enraizamento em alguma coisa, nem neutralidade em uma investigação. Uma vez que o pesquisador também é “mundano”, parte de conjecturas que decorreram primeiramente de uma experiência, de algo que apareceu a ele como fenômeno.

sugestiva a interlocução com a abordagem desse pensador; por exemplo: *A percepção do corpo próprio e o “ser surdo”* (MARQUES, 2007), *A corporeidade do cego* (PORTO, 2002), *Perceber: raiz do conhecimento* (MASINI et al., 2012). Nas obras desses autores estão presentes testemunhos de pessoas cegas, surdas e surdocegas que dizem de si, da experiência própria de viverem a condição. Em relação ao autismo nessa perspectiva teórica, sobressai a dissertação de Vanessa Marocco (2012), porém com predominância de relatos de professores de alunos com autismo e de observações desses alunos realizadas e registradas em diário pela referida pesquisadora.

Em congruência com o referencial, procurei tecer um percurso fenomenológico na metodologia de trabalho, ou seja, ancorado em princípios dessa perspectiva filosófica, tais como: a suspensão do já conhecido ou já determinado (*epoché*); o compromisso de “ir às coisas mesmas”, como diz Merleau-Ponty (1945/2011), isto é, de descrevê-las como se apresentam, sem por em jogo na descrição os *a priori*; a ciência da indissociabilidade consciência-mundo; a certeza de que o desvelamento de um fenômeno é sempre o desvelar de uma complexidade e sempre implica o pesquisador, na intenção e nas experiências; o interrogar como início e reinício no percurso proposto.

No prefácio da *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty afirma que “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 2). Não preconiza, entretanto, um roteiro predeterminado, com sequência de procedimentos válidos em caráter universal, como o seria na clássica objetividade da ciência. A fenomenologia, ao contrário desta, como postulam Husserl (2001) e Merleau-Ponty (1945/2011), não pretende explicar nem analisar, mas descrever o fenômeno. Para tanto, é preciso por em suspenso as explicações e análises que seriam “naturais”, preestabelecidas, seja pela ciência ou pelo cotidiano, e ater-se ao fenômeno como ele se apresenta. Vem a este encontro a reflexão de Masini (1994):

[...] fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas cingir-se a regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno (fenômeno entendido como aquilo que se mostra como é, ou que se mostra a si mesmo). Não existe “o” ou “um” método fenomenológico, mas uma atitude – atitude do ser humano para compreender o que se mostra, livre de preconceitos ou de definições.

O rigor está fundamentalmente no diferencial de atitude. Bueno (2003, p. 24) também corrobora a assertiva ao ressaltar a diferença entre atitude natural (ou dogmática) e a atitude fenomenológica: a primeira “[...] parte de uma objetividade dada, sem questionamento [...]”,

ao passo que a segunda “[...] parte do questionamento da objetividade e a relaciona com a vivência que se dá”. Husserl (2001) fala em atitude ou reflexão fenomenológica transcendental, em contraposição à atitude ou reflexão natural. A primeira não visa à explicação desta última, que seria o “estado primitivo”, “[...] mas sim observá-la e explicar seu conteúdo”. Isso exige, segundo o filósofo, um novo “estado intencional”, que só é alcançado pela experiência descritiva do fenômeno, na qual está imbuída a atitude “desinteressada de expectador” (HUSSERL, 2001, p. 52-53)⁶.

Não há, nesse processo, ruptura de uma consciência com o mundo e que se postaria absoluta. Transcendência, em Husserl (2001), supõe uma atitude nova; muda-se o “estado intencional” para com “a coisa”, quando o fenômeno é posto em suspensão⁷ - diz Husserl (2001), em *epoché* - dos preconceitos, do já dito, para ser descrito: “aos olhos do filósofo que medita, a *εποχή* fenomenológica põe em destaque uma esfera nova e infinita de existência que pode atingir uma experiência nova, a experiência transcendental” (HUSSERL, 2001, p. 46). Tal experiência não rompe com o mundo; na verdade, confirma o laço com ele. Na fenomenologia, “o verdadeiro *Cogito* [...] não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento com um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’”(MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 9).

Depreendo que o desvencilhar dos preconceitos não sugira, pois, neutralidade, posto que é ilusória. As predefinições do conhecimento formal e do cotidiano estão presentes, haja vista que estão no mundo, assim como nele estão o pesquisador e o fenômeno. O desafio está em justamente não estar a serviço da ratificação do conhecido e de deter-se no fenômeno tal qual ele se apresenta. Configuraria-se, então, a *epochè* ou redução fenomenológica, assim sintetizada por Bueno (2003, p. 25):

A *epochè* (ou redução fenomenológica) é uma palavra grega que significa “suspensão”, “cessação”, ou seja, a colocação entre parênteses de todo interesse “naturalmente” orientado. Para a fenomenologia, a *epochè* consiste em deixar de lado todos os nossos preconceitos, numa suspensão provisória dos nossos julgamentos, para assim poder apreender as “coisas em si”.

⁶ A “explicação” pretendida (do conteúdo) não é a identificada com o confirmativo da ciência e para a ciência; é a advinda da reflexão fenomenológica transcendental; transcendente porque se despe dos preconceitos e pressupostos sobre o fenômeno. E o “desinteresse de expectador” concerne à não identificação com o preestabelecido, e não ao desligamento da consciência em relação ao mundo que a eximiria de reexames e críticas. Husserl (2001, p. 53) assinala que esse desdobramento está sujeito a uma nova reflexão e esta, por sua vez, deve ser submetida a uma nova atitude “desinteressada”.

⁷ “Esses estados de consciência são também chamados de estados *intencionais*. A palavra *intencionalidade* não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter em sua qualidade de *cogito* seu *cogitatum* em si mesma” (HUSSERL, 2001, p. 51).

O pesquisador tem, como afirma Boemer (1994, p. 85), um pré-reflexivo; “o que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar, pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas”. No caso desta tese, não é pretendida a confirmação ou negação de critérios diagnósticos ou de teorias sobre o autismo. A intenção é descrever como o mundo se apresenta à pessoa autista, prioritariamente pela perspectiva de quem o é (isto é, do lugar da existência), sem julgamentos do que diz ou diria um discurso externo a respeito. Importa o estabelecimento de um diálogo com os dizeres do corpo que percebe e daí se produzam reflexões. Como afirma Marocco (2012) na referência a sujeitos autistas, no título de sua dissertação, são “*modos de perceber*”.

Para esse alcance ou aproximação, é impossível, nessa perspectiva, não navegar na complexidade do fenômeno, no que também se diz “sobre ele” na história, na cultura e no pensamento científico, incluindo a trajetória da pesquisadora. O *status* de fenômeno pressupõe adentrar essa complexidade. Caso contrário, bastaria elencar um “caso” ou “fato” e apresentar registros de observação. As conclusões seriam psicológicas, pontos de vista “colhidos”, sem implicar qualquer intersubjetividade, qualquer engajamento de quem pesquisa, tampouco referências da história, da cultura e de conhecimentos.

Na realidade, nada está desvinculado de uma experiência dialética homem-mundo. Afinal, “[...] as ideias só existem porque são ideias sobre as coisas. Consciência e fenômeno não existem separados um do outro. É impossível alguém ter uma ideia de outro que não envolva o mundo” (BUENO, 2003, p. 32). A autora citada reporta-se a Husserl (2011), no princípio de que toda consciência é consciência de alguma coisa.

Há aí uma coisa que a *εποχη* concernente à existência do mundo não poderia mudar: é que as múltiplas *cogitationes* que se relacionam ao “mundo” contêm, *nelas mesmas*, essa relação; assim, por exemplo, a percepção dessa mesa é, tanto como depois, percepção *dessa mesa*. Dessa forma, todo estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência *de* alguma coisa; qualquer que seja a existência real desse objeto e seja qual for a abstenção que eu faça, na atitude transcendental que é minha, da posição dessa existência e de todos os atos da atitude natural (HUSSERL, 2011, p. 50).

Merleau-Ponty (1945/2011, p. 12) que acrescenta que “as essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência, assim como a rede traz do fundo do mar os peixes e as águas palpitantes”. Por certo esse movimento trará certas “respostas”, ou melhor, olhares, leituras, mas também interrogações. Aliás, interrogar é sempre o renovado ponto de partida e perfaz o percurso fenomenológico.

Boemer (1994, p. 85) assinala que a investigação fenomenológica parte de uma interrogação, ao invés de um problema. Do problema costuma-se esperar respostas aos fatos, ao passo que “o pesquisador em fenomenologia segue outro caminho, pois não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer definição do fenômeno *a priori*. [...] O pesquisador tem uma interrogação e vai percorrê-la buscando sua compreensão”. Assim, prossegue a autora, aquilo que o pesquisador interroga precisa se apresentar com um fenômeno a ser desvelado, não como um fato a ser respondido. Há ainda que se ter clareza de que o desvelamento é parcial; desvelam-se facetas e “[...] a cada desvelamento há um velamento nele contido” (BOEMER, 1994, p. 87)⁸.

Nesta tese, parto da seguinte interrogação: de que modos a condição de ser autista – de um corpo que se faz existente sob características autistas - intervém na maneira de perceber e se relacionar no mundo? Essa interrogação conduz o percurso, naturalmente gerando outras ao longo da tese. Se é verdade que interrogar já é um pensar, logo penso no porquê dessa interrogação. Impossível não identificar uma conexão com a existência, com minha experiência, não somente com autistas, mas, de forma mais ampla, na Educação Especial. Se eu substituísse “condição de ser autista” por “condição de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência”, seria também um fenômeno com o qual venho me deparando e que gera inquietações devido à invisibilidade do trato à questão.

A seguir, parece-me absurdo que a interrogação persista, parta de quem atua há quase quinze anos na Educação Especial. Teoricamente eu estaria no terreno das “respostas”, mas não. O fenômeno insiste em, como diz Boemer (1994), pedir uma iluminação. Não obstante, pude desvelar no solo da Educação Especial concepções desenvolvimento humano constituintes desse campo e que prosseguem constitutivas dos olhares que se endereçam a educandos com deficiência quanto às expectativas de possibilidades de superação. Mas, do modelo médico à atual proposta de educação inclusiva e ao valioso resgate da literatura de Vygotsky sobre os fundamentos da nova defectologia⁹, as questões do corpo (para além do organicismo) ainda aparecem marginais. Discorro a respeito no capítulo primeiro.

Diante das lacunas, “consulto” a experiência dos sujeitos. O que dizem pessoas que apresentam deficiência acerca de sua condição? Quando propus a formulação referente à

⁸ Merleau-Ponty comenta que Husserl sempre se interroga sobre a possibilidade de redução e que o maior ensinamento dela “[...] é a impossibilidade de uma redução completa” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 10).

⁹ Vygotsky faz críticas ao que chama de “velha defectologia”, isto é, ao estudo do desenvolvimento e da educação das pessoas com deficiência centrado nos *deficit*. Para o autor, o compromisso da nova defectologia consistiria em nortear os estudos pelas possibilidades de compensação dos “defeitos” (limitações biológicas), o que se daria pela cultura, pelo que o meio sociocultural pudesse empreender para propiciar as condições mais favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos (VYGOTSKY, 1993).

pessoa autista, imaginei o desvelar de uma complexidade sensorial. Cogitava que a perda ou alteração de sentidos afetaria o modo de perceber, ou melhor, seria um alicerce para modos distintos de perceber, talvez inimagináveis para pessoas que não compartilham da mesma condição. Na literatura acadêmica são encontrados testemunhos de pessoas cegas, surdas, surdocegas e de pesquisadores cujos trabalhos enfocam a corporeidade de sujeitos com esses comprometimentos. De fato, diferenciais significativos foram descritos, o que subsidiou o capítulo dois.

Mas, e os autistas? Descubro que muito se diz sobre autismo na literatura científica, desde conceituações e critérios diagnósticos até propostas de intervenção educacional (todos importantes por levarem em consideração a sensorialidade, o que rendeu reflexões no terceiro capítulo), mas pouco se encontram autistas que dizem de si, como autores ou sujeitos/participantes de trabalhos publicados, e o próprio autismo quase não é abordado sob a perspectiva da corporeidade, que transcende a fisiologia dos órgãos sensoriais. Pouco ainda se conhece sobre o espectro – com universalidade de certezas - e menos ainda sobre os autistas. Esse navegar se dá predominantemente no *logos* da ciência, do “no dizer sobre”.

A autoria de sujeitos com autismo é um fenômeno bastante recente, ao menos para o público. Até bem recentemente na história essa possibilidade era sequer cogitada. Imbuída no diagnóstico já estaria a incapacidade do sujeito de se comunicar e ainda mais a de escrever a respeito de si. Nas últimas duas décadas houve emergência de entrevistas, vídeos, filmes, livros e sites em que essas pessoas aparecem como protagonistas, algumas com fama mundial por seu ativismo ou publicações, como Temple Grandin, Donna Williams e Jim Sinclair, além de jovens que vêm chamando atenção de estudiosos, como Carly Fleischmann e Tito Mukhopadhyay¹⁰.

Temple Grandin, como autista, diz de si. E mais: diz da história do autismo, tanto pelo pioneirismo e extensão de sua obra (na literatura) quanto pelo destaque pessoal e profissional alcançado, e ainda por ter se tornado pesquisadora autodidata sobre autismo. Nisso, faz referência às próprias experiências e às de outras pessoas autistas em que revela a diversidade e os qualitativos do espectro, ou seja, a diversidade dos modos de perceber. Esses motivos e o acesso bibliográfico levaram-me à eleição de seus escritos para descrição e submissão ao diálogo com as indagações da tese e com os autores do referencial, especialmente com Merleau-Ponty, etapa que perfaz o quarto capítulo.

¹⁰ Pormenores das histórias de Carly e Tito são referidos nesta tese (HISTÓRIA DE CARLY, 2011; MUKERJEE, 2004), bem como referências a Donna Williams e a Jim Sinclair (GRANDIN, 2006; WILLIAMS, 2015; SINCLAIR [entre 2000 e 2013]).

Nas Considerações, retorno à interrogação inicial e busco sintetizar o que pôde ser interpretado, “visível no invisível” a partir dos estudos e das interlocuções e reflexões suscitadas deste estudo bibliográfico em diálogo. Como todo fenômeno dado à percepção, há limites, pois o que se oculta/desoculta também se dá sob um horizonte perceptivo; contudo, o que foi aclarado acena suscitar pesquisas para desvelamento de outros tantos irrefletidos e é nesse movimento que as pesquisas fazem sentido, quando se corporificam quadro, mas, sobretudo, quando dos quadros despontam-se olhares para transcendências.

1 ENTRELACES ENTRE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS

Neste capítulo apresento como se desenhou esta proposta de estudo, na problematização gestada entre as experiências profissionais e os estudos no campo da educação da pessoa com deficiência. Em relação a estes últimos, são comentadas as visões de desenvolvimento humano subjacentes às propostas educacionais e ressaltadas as contribuições da teoria histórico-cultural, particularmente as do psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky no âmbito da defectologia.

1.1 SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

Meu primeiro contato com a Educação Especial aconteceu no período de graduação, de forma indireta: primeiramente, ao assistir a um seminário sobre o assunto; depois, pelo ingresso em um curso de Libras, por incentivo de colega que o ministrava. A grade curricular do curso de Pedagogia não contemplava o estudo sobre alunos especiais. Já na especialização em Psicopedagogia foram ministrados módulos que enfocavam a educação da pessoa com deficiência e o término do curso coincidiu com um convite para trabalhar em uma clínica-escola voltada ao atendimento a pessoas com deficiência múltipla (física e intelectual e, em alguns casos, sensorial associada). Após três anos nesse estabelecimento, trabalhei por dez anos em uma instituição filantrópica conveniada que atendia público semelhante.

Dessa trajetória, destaco dois “recortes” mais diretamente relacionados à motivação deste estudo: a sensação de “estrangeiridade” em um espaço social predominantemente regido pelas inter-relações de educandos com deficiência e a recorrente frustração – velada ou manifesta – dos professores quanto ao potencial de aprendizagem de educandos com deficiência intelectual e múltipla a partir de intervenções pedagógicas.

Na clínica-escola, os consultórios (clínica) eram separados do espaço correspondente à área “escolar” onde os alunos desempenhavam atividades diversas - artesanato, estimulação lúdica e sensorial, atividades físicas e de vida diária, teatro, trabalhos manuais e algumas de cunho acadêmico (pré-alfabetização). Era nítida a fronteira entre os dois espaços – “escola” e “clínica”. No primeiro, a sensação era a de passar a um ambiente socioculturalmente distinto quanto à (des)preocupação com o tempo, com o ideal de perfeição das atividades e com a fruição de sensações. Embora houvesse manutenção de um quadro de rotina, as inter-relações que os educandos estabeleciam no espaço físico e com os colegas e adultos responsáveis eram respeitadas, bem como o tempo pessoal de realização do que era proposto. Os alunos

demonstravam satisfação, autonomia, iniciativa e dialogavam muito mais entre si e com os profissionais; mostravam-se seguros e travessos, rindo ao mostrar o que as outras pessoas não percebiam nem desconfiavam. Essas “outras pessoas” éramos nós, os membros da equipe multiprofissional. Como, investidos do profissionalismo, da pressuposta competência de olhar onisciente, não víamos? Nos consultórios, esses mesmos alunos se mostravam diferentes: sua corporeidade expressava-se com timidez e insegurança, como em um espaço estrangeiro que não lhes convidava à espontaneidade. Nós, profissionais, víamos isso, mas não enxergávamos além, o porquê da discrepância.

Aos poucos, deixei a segurança que “meu” espaço me proporcionava e passei a atender na “escola” e mais informalmente, participando da rotina dos grupos. Nesta inversão me senti inicialmente desconfortável, também como estrangeira. Estava no espaço “deles”. Tive de aprender a ser/estar na “cultura” da escola e minha corporeidade sofreu mudanças: aprendi a observar, a dar mais atenção a sinais não verbais (a maioria não verbalizava ou o fazia restritamente), a rir com frequência do inesperado, a sentar no chão, usar roupas mais informais, deitar e conversar no colchonete, não resistir ao ser trazida por um autista para ficar junto com ele à janela fitando uma direção... . Enfim, situações que foram rompendo minha timidez e insegurança como profissional iniciante.

Mais ainda, desconstruíam-se estereótipos sociais/acadêmicos do que seria portar-se como “bom” profissional, tais como: organizar sistematicamente sessões ou situações de aprendizagem em ambientes planejados e com tempo definido, prever certo alcance de respostas, com certa progressão e com poucas margens para discontinuidades, ou seja, planejar para o outro tão somente a viabilidade de assimilação da “minha cultura”, num processo de via de mão única em que somente ele tivesse de se (re)dirigir.

Na segunda instituição a escolaridade era formalmente nuclear, uma vez que o convênio se dava com as Secretarias de Educação e o direito aos atendimentos clínicos dependia da frequência letiva. Entretanto, no cotidiano institucional a esfera pedagógica aparecia eclipsada para as famílias e mesmo para os educadores quanto à sua potencial importância, aspecto que ressaltar em minha pesquisa de mestrado (FREITAS, 2005). Por que as evoluções ou os retrocessos costumavam ser atribuídos às intervenções clínicas e/ou às condições inerentes à deficiência do educando? Se uma aluna se comportava bem, isso se deveria ao “grau de autismo”, como dizia a professora? Se estava mais agitada ou sonolenta seria apenas “por causa” dos remédios que tomara? Quem eram aqueles alunos? Pacientes sob predeterminações de um diagnóstico? A tão propalada mediação não seria em nada constitutiva das variações de comportamento e dos modos de relacionar? O desenvolvimento

humano de uma criança especial não estaria, de antemão, sendo reduzido a um desenvolvimento “que não desenvolve”, isto é, não prospectivo, predeterminado por um diagnóstico?

Padilha (2003) faz uma crítica às práticas pedagógicas que indevidamente associam Educação Especial à Educação Infantil, principalmente quando os alunos apresentam comprometimento neurológico e/ou cognitivo. Essa associação está fundada na crença de que alunos com deficiência intelectual seriam eternas crianças, por terem a “mente infantil” em relação à idade cronológica. No caso da escola da instituição referida (FREITAS, 2005), a faixa etária atendida correspondia à da Educação infantil, de modo que não era tão evidente a discrepância. Entretanto, as propostas de brincadeiras ou de uso dos brinquedos para crianças de 5/6 anos apareciam limitadas; previa-se o uso para coordenação olho-mão ou preensão do objeto. Questionei se essa infantilização indevida não estaria corroborando a permanência do estigma da dificuldade ou deficiência de aprendizagem, sob a concepção de que a capacidade de aprender estaria condicionada por um patamar de desenvolvimento cognitivo. Por esse viés, a educação do aluno com deficiência intelectual seria sempre limitada, pois seu desenvolvimento não ultrapassaria as condições de apreender o “concreto” (FREITAS, 2005).

Essa tendência é histórica (e não só na Educação Especial) e se alicerça em concepções inatistas e/ou cognitivistas da psicologia, área do conhecimento que tradicionalmente orienta as tendências pedagógicas. Ao discorrer sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, Kassir (1999) destaca que esse campo de atuação constituiu-se, no século XX, sob forte tendência da psicometria, no diagnóstico, e da noção de ortopedia quanto à reabilitação. Em relação a esta última, entendia-se que as classes ou escolas especiais deveriam corrigir as funções em déficit a fim habilitar ou reabilitar o indivíduo para algo. Prevalencia, em suma, o referencial (modelo) médico.

Jannuzzi (2012) detalha que os resultados bem sucedidos das intervenções ganharam repercussão científica desde o século XIX, com destaque para os trabalhos de Jean Marc Itard (1774-1838), na França, seu discípulo Edouard Séguin (1812-1880) e depois Maria Montessori, na Itália (1870-1952), e Ovídio Decroly (1871-1932). Itard propôs-se a educar o menino Victor, de Aveyron (nome do bosque onde foi encontrado), considerado ineducável por estudiosos da época devido ao histórico exclusivo de vida “selvagem”. Entretanto, como médico do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris e na crença de que é no seio da sociedade que o homem se desenvolve, Itard, com auxílio de madame Guérin, empenhou-se na educação do menor, em que utilizou “[...] procedimentos experimentais com base em

discriminações perceptivas, de desenvolvimento dos órgãos sensoriais [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 28). Nessa esteira, o discípulo Séguin valorizou

[...] a iniciativa, a educação utilitária, a inter-relação entre escola e vida, princípios retomados no início do século XX pelos educadores da Escola Nova e seguidos na educação do anormal, pela já citada Montessori e por Ovídio Decroly (1871-1932), também médico (JANNUZZI, 2012, p. 28).

Em um levantamento histórico sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, Januzzi (2012) aponta o quanto foi marcante a presença da medicina nesse âmbito. Desde as inspeções escolares de eugenia, no fim do século XIX e início do século XX, os médicos eram os principais responsáveis pelas diretrizes, critérios diagnósticos e de avaliação e também pelo encaminhamento dos que deviam ser habilitados/reabilitados. Este último procedimento aconteceria fora do convívio dos “normais”, ou seja, fora do que se considerava escola (ao menos uma escola saneada, saudável). Provavelmente o desconhecimento atual que o campo pedagógico comum apresenta em relação à área da Educação Especial tenha aí suas raízes. Os “especiais”, antes ditos “anormais”, seriam caso exclusivamente de saúde.

Em relação a esse contexto, Jannuzzi (2012) faz referência a uma obra emblemática de Basílio de Magalhães, publicada em 1913, intitulada: *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da Pátria brasileira*. Em linhas gerais, o autor (médico) faz referências às fases e responsabilidades do diagnóstico e da educação, com prioridade para os médicos, nessas atribuições ou diretrizes, e auxílio de pedagogos. A “seleção” basearia-se na ciência psicométrica (Estava em voga a escala de Alfred Binet para mensurar o desenvolvimento do intelecto). As intervenções educacionais também deveriam seguir, segundo Magalhães, o receituário do eminente médico psicólogo francês, que englobava:

[...] treino para distinguir diversos objetos; repetição de palavras, números, etc., em ordem crescente de complexidade; a brincadeira de estátua, em que se treinaria a capacidade de permanecer em movimento na mesma posição durante tempo crescente etc. Isto para os [então considerados] anormais incompletos que de certa forma poderiam receber instrução literária. Os completos deveriam ser instruídos nas coisas elementares: vestir, comer, hábitos de higiene etc. e se possível fazer também trabalhos manuais (JANNUZZI, 2012, p. 40).

Este histórico pode soar distante, com linguagem de um preconceito hoje superado, mas na realidade esses princípios ainda permeiam a Educação Especial, sobretudo aquela voltada para a pessoa com deficiência intelectual e múltipla ou com transtornos do desenvolvimento, como o autismo. Nas instituições contemporâneas consideradas especializadas coexistem escola e clínica, com o *status* desta última como determinadora e orientadora das diretrizes, ou seja, como setor predominantemente “pensante”, em contraponto a um pedagógico que, enquanto aguarda diretrizes clínicas, organiza o “fazer”: propõe atividades para que os educandos se ocupem, melhorem a destreza motora, agucem a sensibilidade dos órgãos dos sentidos e desempenhem, se possível, algum ofício exclusivamente manual. Não há, pois, nessa concepção, um sujeito que possa se desenvolver intelectualmente, mas funções a serem habilitadas/reabilitadas.

Kassar (1999) e Padilha (2001), em suas pesquisas, constataram um descrédito que circula nos discursos referentes à educação de pessoas com deficiência intelectual com relação à sua capacidade de aprender ou à potencialidade para avanços cognitivos abstratos. Para as mais comprometidas, até se questiona a necessidade de escolarização que transcenda o âmbito funcional/ocupacional. O discurso sociocultural a esse respeito é tão marcante que circula fortemente até entre profissionais de instituições especializadas e nos argumentos dos familiares dos educandos (KASSAR, 1999; PADILHA, 2001). As autoras mostram que subjaz a crença de que o dano neurológico é irreparável ou irreversível, principalmente passada a fase da primeira infância do sujeito, e mesmo quando as aprendizagens são evidenciadas, são atribuídas a algo fortuito, quase milagroso, ou por insistência de uma determinada pessoa que “extraíu” um potencial de um sujeito inerte, incapaz de um papel ativo no próprio desenvolvimento.

Minha pesquisa de mestrado corroborou essas constatações. Profissionais clínicos, professores e familiares atribuíam tanto os avanços quanto as oscilações de humor e as mudanças de comportamento ou no corpo da criança (postura, jeito de caminhar) à deficiência em si (FREITAS, 2005). Até para os profissionais (professores e clínicos) o papel da própria mediação/intervenção que exerciam para com o sujeito não lhes aparecia consciente como tal, como constitutivo das mudanças na expressão subjetiva do outro. Assim, também não se verificavam mudanças nas práticas ou nas atitudes, salvo se decorressem de pareceres médicos, os quais se restringiam a apontar o “nível de deficiência”, a dosagem dos medicamentos e o encaminhamento para outro especialista da Saúde.

Questionava-me se esse “ciclo” não estaria retroalimentando a condição e o estigma de deficiência. A constatação de pertencer ao ciclo também me inquietava, a sensação de

cúmplice, mesmo em um cenário cujos discursos tanto defendiam os princípios da educação inclusiva, principalmente entre os pedagogos, e criticavam o determinismo do modelo médico na Educação Especial. Talvez as rupturas com as tradicionais concepções de desenvolvimento humano não tenham se efetivado na prática. Talvez nem seja um problema de desconexão teoria-prática. Percebo que toda prática não se efetiva descolada de pressupostos, inclusive os de senso comum; assim como não é possível que se teorize algo desvinculado de uma prática existente, ainda que seja para desconstruí-la e inventar outra. Pensar é uma prática. Na Psicologia e na Educação, para falar dos campos de conhecimento mais afins, estudam-se teorias produzidas, o que é muito diferente de dizer que estudantes e profissionais dessas áreas produzam pensamento, ou seja, realmente teorizem a partir de um enraizamento “de corpo”, nas experiências próprias (profissionais, acadêmicas, pessoais).

Não estou fora do desafio. Dessas reflexões, sinto-me impelida a revisitar as tradicionais concepções de desenvolvimento humano - ambientalismo e organicismo -, sua presença na Educação Especial e a recente tendência de compreensão do desenvolvimento ancorada na perspectiva histórico-cultural.

1.2 CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, a educação da pessoa com deficiência é documentada muito mais como registro de práticas do que de propostas ou fundamentações teóricas. Marcada pelo signo da doença/anormalidade, foi e ainda tem sido norteadada pelo campo da saúde, particularmente pela Medicina. No século XX a Psicologia intensificou sua influência à medida que se consolidava como campo científico e se desdobrava em diferentes teorias explicativas do comportamento e da psique, ao mesmo tempo que desenvolvia instrumentos. Entretanto, no início daquele século Vygotsky (1993) alertava que o chamado, na época, campo da defectologia (correspondente, hoje, à Educação Especial) continuava fortemente marcado pela tendência organicista. Nesta, é possível situar tanto o preformismo inatista - isto é, a crença de que o sujeito nasceria com habilidades ou *deficit* predeterminados, cujo desenvolver basicamente dependeria do amadurecimento biológico - quanto um interacionismo que valoriza a ação do sujeito como construtiva do próprio desenvolvimento, porém entendida como propiciadora de um amadurecer de estruturas orgânicas para crescente adaptação.

Sobre esse interacionismo, Werner (2001, p. 71) resume:

A cada modificação no meio - ou mesmo no interior do sujeito - surge a necessidade de um reajustamento de conduta quando desequilibrada frente à referida mudança. Através de um processo de equilibração progressivo e contínuo, o sujeito tende a passar de um estado inferior para outro superior de equilíbrio; o que implica o desenvolvimento de estrutura, cuja evolução é garantida pelo mecanismo de auto-regulação.

Eis o princípio, como sustenta Werner (2001), da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Não se pode dizer que a concepção piagetiana é idêntica à de precursores da psicologia que acreditavam em um pré-formismo. Como menciona Vygotsky (1993), estes pareciam conceber a criança como adultos em miniatura. À medida que se desenvolvessem fisicamente, as estruturas cognitivas espontaneamente amadureceriam, pois ali já se encontrariam biologicamente prontas para tal. Nesse raciocínio estaria coerente Basílio de Magalhães, ao se referir a certos casos de anormalidades mentais que impossibilitariam a adaptação ao meio (JANNUZZI, 2012, p. 38), já que não haveria estrutura a ser amadurecida.

Piaget não compartilha desse fatalismo inatista e o conjunto de sua obra destaca-se por conceber a criança como sujeito que pensa sob lógicas distintas conforme a faixa etária; a inteligência, a seu ver, é construída, não está pré-formada para desabrochar. Em *O nascimento da inteligência da criança* (PIAGET, 1971/1986) é justamente feita a crítica ao preformismo: Piaget ressalta que a inteligência se constrói à medida que os dados da experiência do sujeito são incorporados a partir do meio (assimilação); ao mesmo tempo, essa interação o leva a se acomodar ao ambiente para poder se adaptar. O fundo organicista, contudo, não é abandonado; ao contrário, é a referência:

O organismo é um ciclo de processos físico-químicos e cinéticos que, em relação constante com o meio, se engendram uns aos outros. [...] Suponhamos que se produz uma variação no meio que transforma .x em .x: Ou o organismo não se adapta e há a ruptura do ciclo, ou há adaptação, o que quer dizer que o ciclo da organização se modificou, voltando a fechar-se sobre ele próprio: [...]. Esta definição aplica-se também à própria inteligência. A inteligência é, de facto assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido, reduzindo assim o Universo às suas próprias noções, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas, nos dois casos a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à actividade do sujeito (PIAGET, 1971/1986, p. 18-19).

Nessa perspectiva, portanto, sem a construção de uma estrutura cognitiva, outras mais complexas não poderão se desenvolver; é preciso uma condição estruturada para que novos

esquemas se incorporem e assim se dê a adaptação. Depreende-se que o aprendizado dependa do qualitativo de desenvolvimento da estrutura intelectual. Tal premissa leva, por exemplo, à constância do uso de materiais e das atividades que envolvem manipulação de objetos (“concretas”) na educação de crianças com deficiência intelectual, fato criticado por Vygotsky (1991, p. 76), uma vez que assim não se propiciam situações de aprendizagem que possam impeli-las a ir além do desenvolvimento real, para potencializá-lo; elas são postas submissas ao que seria o nível da estrutura cognitiva, segundo determinados testes.

Acreditava-se há algum tempo que, pelo uso de testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados. O erro deste ponto de vista foi descoberto mais cedo na prática do que na teoria [...]. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato - falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKY, 1991, p. 75-76)¹¹.

Tunes (1992), pesquisadora em Educação Especial, assinala que essa perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano pode ser chamada de interacionismo biopsicológico, que é distinto do paralelismo biopsicológico. Neste último, os aspectos estritamente biológicos são estudados separadamente dos psicológicos, numa nítida distinção organismo (soma)/mente. Já o interacionismo, como diz o próprio nome, considera o entrelaçamento dos planos biológico e psíquico, porém há o permanecimento da premissa de que o amadurecimento biológico funda a possibilidade do segundo.

A visão ambientalista também é historicamente influente na educação da pessoa com deficiência. As primeiras tentativas de educabilidade assentaram-se no pressuposto de que o ambiente seria capaz de reverter danos biológicos e que o sujeito é capaz de aprender mediante recursos e intervenções apropriadas e planejadas. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como responsividade a estímulos e ao condicionamento do meio. A psicologia comportamental (behaviorista) funda-se nesse pressuposto e continua com forte influência na Educação Especial:

¹¹ O termo “crianças retardadas” (constante na citação) reflete a denominação empregada na época em que a obra foi escrita (primeiras décadas do século XX); refere-se às pessoas que hoje são denominadas deficientes intelectuais.

Na Educação Especial constata-se que as práticas pedagógicas são, predominantemente, comportamentais, elegendo como pedagógico o treinamento de habilidades e comportamentos.

Entre as técnicas empregadas destaca-se a Análise de Tarefas, que desmembra o comportamento final desejado em pequenos passos – do mais simples ao mais complexo - facilitadores da aprendizagem (WERNER, 2001, p. 69).

Sobre a Análise de Tarefas, esta foi desenvolvida metodologicamente por B. F. Skinner (1953/2003). Seus princípios inspiraram, por exemplo, a Análise Comportamental Aplicada (em inglês, ABA), uma estratégia metodológica voltada predominantemente à educação de autistas empregada na atualidade. Braga-Keynon, Keynon e Miguel (2005, p. 148) a exemplificam:

Cada nova habilidade é ensinada (geralmente em uma situação de um aluno com um professor) via a apresentação de uma instrução ou dica, e às vezes o professor auxilia a criança, seguindo uma hierarquia de ajuda pré-estabelecida. As respostas corretas são seguidas por conseqüências que no passado serviram de conseqüências reforçadoras, ou seja, conseqüências que aumentaram a freqüência do comportamento. É muito importante fazer com que o aprender em si torne-se gostoso (reforçador). As respostas problemáticas (tais como agressões, destruições do ambiente, autolesão, respostas estereotipadas, etc.) não são reforçadas, o que exige uma habilidade e treino especial por parte do profissional. As tentativas de ensino são repetidas muitas vezes, até que a criança atinja o critério de aprendizagem estabelecido (geralmente envolve a demonstração de uma habilidade específica por repetidas vezes, sem erros).

Bem antes da sistematização do behaviorismo por Skinner (1953/2003), com os conceitos de reforço positivo e negativo e sua aplicação pedagógica no condicionamento e direcionamento do ambiente para a obtenção de resultados preestabelecidos, o princípio de que o ambiente é fundamental na educação do indivíduo já era enunciado. Lembremos que Itard apostou nessa perspectiva no desafio de educar Victor (JANNUZZI, 2012). E Decroly e Montessori também nortearam suas propostas de intervenção pedagógica para crianças com e sem deficiência a partir dessa referência: por exemplo, na organização de ambientes e materiais didáticos convidativos à ação criativa e espontânea para o desenvolvimento da autonomia (ELIAS, 2000). A diferença para Skinner está no fato de que esses últimos educadores mencionados valorizavam, como Piaget, a ação da criança sobre o meio. A estruturação do ambiente não estaria a serviço de um condicionamento, mas sim do favorecimento da expressão criativa e de um fazer cada vez mais autônomo.

Nota-se, portanto, que há diferenças em um mesmo âmbito - ambientalismo ou organicismo - e que necessariamente essas duas tendências não se opõem. É inclusive comum,

hoje em dia, a assertiva de que tantos os fatores orgânicos quanto os ambientais influenciam o desenvolvimento humano, o que pode sugerir que esta discussão esteja superada. Todavia, como alerta Tunes (1992), apenas a ideia de influência mútua, dos aspectos biológicos sobre os psíquicos ou vice-versa, desemboca na perspectiva de somatório de conhecimentos de diferentes áreas, os quais, justapostos, permitiriam melhor compreensão do homem. Por essa razão, somente considerar a importância das duas esferas e de sua influência mútua (interacionismo biopsicológico) não traz um paradigma distinto e holístico de compreensão do desenvolvimento humano. Pensar holisticamente o desenvolvimento humano, na compreensão dessa autora, é superar dualismo corpo/mente; supõe admitir que os planos biológico e psíquico são esferas distintas e que se influenciam mutuamente; porém, mais do que isso, é considerar que constituem uma unidade dialética.

O psicológico passa a ser visto na sua união com o orgânico: um fenômeno psíquico não existe por si só; ele é sempre e apenas o momento necessário de um processo psicofisiológico completo. É como se não houvesse dois objetos distintos de investigação – o corpo e a mente - mas um único objeto, a saber, o **corpo pensante** (TUNES, 1992, p. 15, grifo nosso).

Esse entendimento também não esgota a perspectiva. Se essa unidade dialética é a “molécula” do desenvolvimento, como afirma Tunes (1992), tampouco se pode subentender que exista uma relação direta de causa-efeito entre os aspectos bio e psíquico, como se estes fossem abstrações. A interrogação dessa autora é: o que torna possível, concretamente, essa indissociabilidade da “molécula”, na espécie humana?

Tunes (1992) corrobora a hipótese filogenética dos naturalistas Wallace e Bates, contemporâneos de Darwin, por ela mencionados, no que tange ao entendimento de que a evolução da espécie *Homo sapiens*, por sua complexidade, não poderia ser explicada pela mutação biológica dos genes e sua seleção e transmissão; algo mais seria transmitido através de gerações: a complexidade do funcionamento psíquico, que necessariamente se produz na cultura e na dinâmica das interações sociais. Haveria, pois, além da herança natural, uma “herança social” Nesse sentido, conclui a autora, “[...] o cérebro só é funcionalmente forjado no seio da cultura” (TUNES, 1992, p. 17). Nisso, assume sua concordância com os fundamentos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e destaca as contribuições da obra de Vygotsky, sobretudo a relevância dada por ele à atividade humana (trabalho) na constituição do psiquismo.

Na mesma direção, Angel Pino discorre sobre o papel central da cultura no desenvolvimento da espécie humana, a partir dos estudos de Vygotsky. Pino ressalta que a

distinção que o psicólogo bielorusso faz entre funções psicológicas elementares e superiores não é uma questão de uso terminológico, mas epistemológico, de compreensão do desenvolvimento do homem (PINO, 2005). O autor comenta que Vygotsky também retoma a filogênese do *Homo sapiens* e, ao fazê-lo, assinala que o percurso evolutivo dessa espécie é peculiar,

[...] pois não é ditado unicamente pelas leis da natureza, mas, cada vez mais, pelas leis da história humana; história constituída das transformações que o homem opera na natureza visando a fazer dela o seu novo meio natural. O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É a essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte da história da *natureza* (PINO, 2005, p. 29-30, grifo do autor).

Sob esses princípios, ganha sustentabilidade a seguinte lei geral de desenvolvimento do homem na cultura, formulada por Vygotsky: todas as funções psíquicas superiores, isto é, aquelas constituídas na e pela cultura - englobam tanto o domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural, como a linguagem a leitura, a escrita e o cálculo, quanto as funções cognitivas tradicionalmente denominadas na psicologia como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, entre outras - acontecem primeiramente entre pessoas, ou seja, em um plano social, depois se convertem em categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1931/2013)¹².

Há, portanto, uma sociogênese do desenvolvimento que é típica da espécie humana (VIGOTSKI, 1931/2013). Na mesma obra, ele argumenta que o tipo biológico do homem primitivo não se difere do homem moderno, mesmo o mais “culto”. Biologicamente, o sistema nervoso central é o mesmo. Não foi desenvolvida outra estrutura biológica que justificasse a evolução do *Homo sapiens*. Isso seria uma evidência de que o plano natural, em si mesmo, não é a única linha responsável pelo desenvolvimento humano.

Apesar de Vygotsky ter feito essas considerações nas primeiras décadas do século XX, elas continuam válidas e até, na atualidade, sob condições de comprovação científica. Pino (2005, p. 47) assinala que,

¹² Esta referência é da versão digitalizada de *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, que compõe as *Obras escogidas III*, de L.S. Vygotsky, e está disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/63231716/III-Historia-Del-Desarrollo-de-Las-Func-Vygotsky>>. A obra original foi publicada em 1931 e meu acesso à versão digitalizada data de 2013.

[...] embora ainda não haja evidências a respeito da maneira como a experiência cultural da humanidade afeta sua evolução genética e neurológica, a ideia de que o curso que segue essa evolução tem muito a ver com a experiência cultural dos povos parece ser uma hipótese científica cada vez mais plausível.

Aplicando isso a cada ser humano singular e concreto, poder-se-ia dizer que o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura.

Esse autor observa, contudo, que essas marcas não desabrocham naturalmente no indivíduo, ou seja, as funções culturais não estão “instaladas” (PINO, 2005). O que está na genética humana é a potencialidade para o desenvolvimento, mas, para que este ocorra, é preciso que haja condições que transcendam o plano da natureza, mesmo porque a gênese dessas funções não é biológica, é da ordem da sociogênese.

Vygotsky faz o percurso filogenético para mostrar que na ontogênese também se depreendem duas linhas responsáveis pelo desenvolvimento e que se entrelaçam: a biológica (natural) e a cultural; e à medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, mais este último prepondera, de modo que o processo biológico é cada vez mais historicamente condicionado (VIGOTSKI, 1931/2013). Não há, todavia, desaparecimento das funções naturais e a distinção entre funções elementares (naturais) e superiores (culturais) é referida pelo autor em outras obras (VYGOTSKY, 1991, 1993). Pino (2005, p. 53) também assinala que: “Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores nem estas são simples manifestações daquelas”.

Essa observação é importante, porque Vygotsky costuma ser referido no meio pedagógico como o psicólogo que valoriza as interações sociais, que as consideraria tão fundamentais e decisivas para o desenvolvimento dos sujeitos que, por meio delas, obstáculos de qualquer ordem seriam superados. Esse entendimento, porém, não abarca a sua teoria de desenvolvimento humano nem leva em conta a complexidade e as diferenças do desenvolvimento do sujeito que apresenta algum tipo de deficiência, as quais foram estudadas por esse psicólogo.

Como Vygotsky tem sido uma destacada referência na Pedagogia, seus pressupostos teóricos são também incorporados à Educação Especial no Brasil, principalmente na atualidade, em que a perspectiva dessa modalidade de Educação é proposta sob princípios da educação inclusiva, ou seja, da escolaridade preferencial entre os pares sem deficiência, transcorrida no contexto socioeducacional comum.

1.3 TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atual momento histórico figura-se promissor à visibilidade social e à conquista de direitos por parte de minorias historicamente marginalizadas, o que vem acontecendo justamente porque esses segmentos se fortaleceram em organizações na sociedade. Essas organizações afirmam uma identidade centrada em uma condição ou atributo comum, tais como: cor, etnia, deficiência, característica cognitiva, cultura, situação socioeconômica, entre outros. Mendes (2006) destaca que na década de 1960 intensificaram-se os movimentos sociais pelos direitos humanos e desde então solidificou-se uma base moral para a reivindicação de direitos de grupos populacionais com *status* social minoritário, entre eles, as pessoas com deficiência.

Em relação à história da Educação Especial no Brasil, entidades filantrópicas como as APAEs e a Sociedade Pestalozzi tiveram e continuam a ter um papel majoritário na educação de pessoas com deficiência, assistência e locus de sociabilidade, o que foi fundamental diante da falta de políticas públicas. Januzzi (2012) assinala que o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão federal destinado a ditar políticas nesse âmbito, foi criado somente em 1973 e em razão de movimentos nacionais e internacionais.

Contemporaneamente, na Educação Especial, defende-se o princípio da educação inclusiva, isto é, a defesa de que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente (ou sempre, no entendimento de alguns) em salas de aula comuns, no convívio com os pares. O meio social, por sua vez, precisa necessariamente prover condições – ambientais, materiais e humanas - para que as pessoas com deficiência desenvolvam suas potencialidades e com autonomia. Estes postulados figuram no documento “Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1998).

A referida Declaração, firmada em 1994, é uma marco na educação mundial, pela abrangência da proposta e dos delegados que a assinaram (representantes de 88 países). A denominação “educação inclusiva”, constante no documento, refere-se à perspectiva segundo a qual os sistemas educacionais devem garantir condições para que todos tenham acesso à escola comum e nela permaneçam aprendendo com qualidade junto com seus pares. Esse “todos” não diz respeito apenas às crianças com deficiência, mas a quaisquer situações de exclusão social, histórica e cultural. Portanto, abrange crianças superdotadas, de rua, trabalhadoras, as oriundas de população nômade, as pertencentes a minorias linguísticas ou étnicas ou a grupos marginalizados (UNESCO, 1998). O termo “necessidades educacionais

especiais” é empregado na Declaração na referência a crianças e jovens com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. E para atendê-los – nessa perspectiva inclusiva - as escolas devem receber suporte extra (adaptações, atendimentos especializados), rede de apoio na comunidade e atenção das políticas públicas que levem em consideração as diferenças (UNESCO, 1998)¹³.

Inverte-se, assim, a lógica que historicamente norteou a Educação (comum e Especial): a exigência de adaptação prévia do indivíduo em desvantagem em relação à maioria para que, posteriormente, se ele alcançasse certo nível de aprendizagem, fosse (re)integrado à escola ou classe comum de seus pares. Na perspectiva inclusiva é o meio social que deve se estruturar para atender à diversidade humana provendo meios para a garantia do convívio e das possibilidades aprendizagem com todos.

A Declaração de Salamanca tem sido diretriz para orientações das políticas educacionais dos países signatários. No caso do Brasil, o documento aparece como orientador da educação de um público delimitado, o da Educação Especial – educandos com deficiência, com transtornos do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação - e as expressões educação inclusiva e inclusão social são comumente utilizadas na referência a pessoas com deficiência, como se constata nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010).

No âmbito teórico, as discussões deslocaram-se do referencial predominantemente médico para o pedagógico-social. Nem por isso há consenso sobre o processo de efetivar a inclusão; ainda que haja anuência com os princípios, polarizam-se as discussões: há os que defendem radicalmente a inclusão educacional, isto é, a irrestrita inserção e participação do aluno na rotina acadêmica da escola comum, independente de quaisquer comprometimentos físicos, intelectuais ou comportamentais, como Mantoan (2003), e há os que ponderam que as escolas especiais não são necessariamente segregadoras. Carvalho (2005), por exemplo, pontua que o desmonte das instituições/serviços de educação especial representa um

¹³ Mendes (2006) comenta que os princípios da perspectiva da educação inclusiva não são originários de grandes organizações internacionais, tampouco da década de 1990, ainda que a Declaração de Salamanca culmine como marco mundial mais representativo. Desde o final da década de 1960 propunha-se a *normalização*, que “[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389). Originou-se em países escandinavos, como crítica à institucionalização, e difundiu-se por países europeus e da América do Norte. A autora lembra, também, que a denominação necessidades educacionais especiais foi documentada pela primeira vez na Inglaterra em 1979 no Relatório Warnock, elaborado para rever o atendimento a pessoas com deficiência naquele país.

equivoco, pois estes são lugares de referência (social, afetiva, educativa) para os sujeitos e suas famílias, onde se sentem pertencentes.

A Declaração de Salamanca também não radicaliza. Nela está postulado o direito das famílias de escolher a provisão educacional para os filhos, bem como contém a ressalva de que a educação no convívio com todos é sugerida, mas não imposta - deve acontecer sempre que possível (UNESCO, 1998). Mendes (2006) situa a polêmica como originária do debate político-educacional nos Estados Unidos, país onde duas tendências aparecem como polos de destaque: os adeptos da *full inclusion*, isto é, da inclusão irrestrita dos alunos nas salas de aula comum, e os que se autodenominam inclusionistas e admitem possibilidades de suporte, classes, recursos e mesmo ambientes diferenciados de auxílio na escolarização (ainda que defendam que esta se dê em classe comum). Essa autora critica os rumos que a discussão tem tomado no Brasil, semelhante ao norte-americano, com mais embates do que debates, sem que sirvam à reflexão para repensar o sistema educacional do país, para que se constitua inclusivo (suficiente ao atendimento qualitativo às necessidades de todos).

Nesse bojo, o discurso oficial tenta “[...] impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento [...]” (MENDES, 2006, p. 400). Assim, prossegue a autora, na referida página, produz “[...] divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil”.

Entendo que essa consideração se faz imprescindível na realidade brasileira, uma vez que o poder público historicamente pouco assumiu a responsabilidade pela educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Associações de pais e entidades filantrópicas foram fundadas com o empenho de familiares e amigos em torno de uma causa para fortalecimento mútuo, justamente, como destaca Jannuzzi (2012), devido à omissão governamental. Trata-se, portanto, de uma conquista histórica e é compreensível que a iminência do fechamento dessas instituições ou da proibição de funcionarem como escolas cause apreensão e soe como imposição de um modelo único de proposta de escolaridade ditada como “melhor”, à semelhança da criticada imposição de um padrão de normalidade.

A esse respeito, é impossível nada dizer do que me diz. Ponho agora provisoriamente os “dizeres sobre” em suspensão e me detenho ao que me apresenta: percebo a recorrência de assistência insuficiente das escolas comuns aos educandos “especiais”, principalmente àqueles com deficiência intelectual mais severa, com transtornos do desenvolvimento (como o autismo) e aos que demandam múltiplos serviços da área da saúde (fisioterapia

fonoaudiologia, terapia ocupacional e afins), como é o caso de alunos com paralisia cerebral em grau de maior comprometimento físico. Percebo também, para estes, que a multiplicidade de recursos e atendimentos se faz necessária e que na maioria das vezes só é alcançada, em um mesmo espaço físico, em uma instituição especializada.

Por outro lado, é essa necessidade que eclipsa a Pedagogia em relação ao campo da Saúde, inclusive dentro dessas instituições. Assim, a educação inclusiva (estritamente considerando a escolarização com garantias de acesso, permanência na escola e a assistência quantitativa e qualitativa às necessidades de aprendizado) aparece ainda como não efetivada, nem nos ambientes educacionais “comuns” nem nos “especiais”. Em ambos, de algum modo subjaz a correlação deficiência-doença: o que um “aluno” que necessita de tantos atendimentos clínicos poderia aprender? Quem necessita ser atendido pela Saúde é um doente, um paciente. Doentes não vão à escola, não teriam condições para tal. Seus corpos revelam uma condição não saudável, incapacitante ou pelo menos bastante limitante para a aprendizagem.

Não haveria então, como obstáculo à perspectiva inclusiva, uma dimensão relacionada ao que se mostra visível no corpo, ou ao olhar endereçado ao corpo de alguns, olhar que já lhes determina os “lugares” (físicos, psíquicos e socioculturais) e as possibilidades?¹⁴

Volto às tendências na Educação Especial no Brasil. A primeira, mais geral, é a proposta político-educacional influenciada pelos ditames mundiais, com as polêmicas advindas. Outra tendência, no âmbito desta, é a intensificação dos estudos ancorados na psicologia histórico-cultural. O conceito de zona proximal de desenvolvimento, de Vygotsky, é retomado para justificar ou enfatizar a importância do aprendizado no coletivo e na diversidade: em colaboração com pares cujo desenvolvimento encontra-se mais avançado, a criança apresenta um potencial de desempenho que, se deixada sozinha a resolver uma tarefa, não conseguiria (VYGOTSKY, 1991).

Os estudos desse autor sobre defectologia (VYGOTSKY, 1993), apesar de ainda não traduzidos para o português, começam a ser referidos e destaca-se a importância conferida à cultura quanto à provisão de recursos – humanos, materiais e linguísticos - para que o sujeito supere as limitações do organismo, desempenhe ações com o máximo de potencial e autonomia e se socialize em equidade de condições com seus pares. Daí a necessidade de atendimentos educacionais especializados (previstos na Declaração de Salamanca e na

¹⁴ Em relação às pessoas com espectro autista, a corporeidade tende a trazer um “espanto” em acréscimo: a “incongruência”, posta ao observador, de uma aparência esteticamente sem anormalidades, e muitas vezes dentro do padrão de beleza dominante na cultura, em contraste com o que os modos de interação manifestam; estariam em desacordo com o que se espera das possibilidades sugeridas na aparência.

legislação educacional brasileira) que contemplem, por exemplo, a Libras para o surdo, o domínio do Braille por cegos e deficientes com baixa visão, os recursos de comunicação alternativa e/ou suplementar para educandos com paralisia cerebral, entre outros.

Na postulação desses preceitos, todavia, ainda pouco se discute a compreensão de desenvolvimento humano do autor e das particularidades que ele aponta no campo da defectologia. Além disso, no afã da crítica ao paradigma médico, a perspectiva da inclusão, entendida como “modelo social”, confere pouca importância ao plano elementar (funções biológicas), sob o argumento de que este não é determinante do desenvolvimento e seria potencializado pelo aprendizado na diversidade (MANTOAN, 2003). Ainda que a afirmativa não esteja incorreta, é preciso lembrar que pela teoria histórico-cultural não há desenvolvimento de funções sociogênicas (superiores) sem a materialidade de um corpo, e que o desenvolvimento humano é um entrelace de funções biológicas e culturais, sendo que as primeiras são transformadas, mas não desaparecem da constituição.

Em suas obras (VYGOTSKY, 1991, 1993; VIGOTSKI, 1931/2013), Vygotsky tece descrições e discussões filogenéticas e ontogenéticas que se referem à dimensão orgânica e não olvida sua importância. Ele observa, por exemplo, que o desenvolvimento da pessoa com algum tipo de deficiência não é o desenvolvimento normal “menos” um órgão ou função; na realidade, o “defeito” orgânico provoca uma reestruturação do organismo e repercute na personalidade. Portanto, há implicações nas duas linhas de desenvolvimento: na biológica e na cultural (VYGOTSKY, 1993).

Em outra obra (VIGOTSKI, 1931/2013), o psicólogo comenta que no processo de desenvolvimento da criança “normal” o entrelaçamento entre as funções naturais e culturais aparece fusionado e indissociável, diferentemente do que se observa em crianças com deficiência. Por essa razão, nestas crianças estaria a chave para se compreender o desenvolvimento humano; afinal, nelas está mais nítida a distinção entre as “linhas”.

Vigotski (1931/2013) observa ainda que não se deve esquecer que a cultura está adaptada apenas para pessoas sem deficiências. Portanto, quem as apresenta enfrentará desafios para se enraizar na cultura, não enfrentados pelas demais pessoas. E o sucesso dependerá, sim, como destaca o autor nos escritos sobre defectologia, das condições culturais proporcionadas, mas também da reserva pessoal de compensação e da extensão do dano orgânico (VYGOTSKY, 1993).

Acrescento, no enredar dessa complexidade, a pertinência das relações afetivas, das emoções sentidas e significadas no meio social e que se convertem em maior ou menor fortalecimento psíquico e de alguma forma repercutem no funcionamento neuropsicológico.

Na atualidade, biólogos como Humberto Maturana e neurologistas como Oliver Sacks e António Damásio vêm ressaltando o papel das emoções no desenvolvimento humano, inclusive conferindo-lhe regência de outros processos psíquicos “racionais”, como a atenção e a tomada de decisões (SACKS, 1995; MATURANA, 2001; DAMÁSIO, 2004). Damásio (2004) destaca que as emoções ou estados físicos como dor ou mal-estar impactam primariamente no corpo, por isso ele é o fundo das representações; assim, sublinha que não existe mente “desencarnada”.

1.4 LACUNAS

Nesse panorama histórico, vislumbro que muito se avançou no último século no que tange às discussões referentes à normalidade/deficiência. Já não parece tão necessário “provar” que a eficiência humana sob condições de comprometimento orgânico seja real e possível, principalmente se o meio sociocultural oferecer recursos – de acessibilidade física, técnica e humana – para o desempenho de funções com autonomia, tanto para a independência pessoal quanto para a participação ativa em sociedade.

A discursividade atual traz a condição de deficiência centrada na potencialidade, até mesmo ao ponto de por em questionamento esta denominação (deficiência), tal qual Vygotsky e contemporâneos questionavam o termo defectologia. As comunidades surdas, por exemplo, assumem-se como cultura e recusam a designação “deficiente”, por compreenderem que a surdez determina uma diferença linguística e cultural. Marques (2007, 2008) diz mais: refere que há um “corpo surdo” que percebe o mundo de uma maneira peculiar, comparado à percepção dos ouvintes. Outros trabalhos nos dão pistas nesse sentido, como os de Masini (1994, 2012a) e Porto (2002) sobre a percepção do deficiente visual, que também sugere-se diferenciada.

Pessoas cujo organismo foi afetado na sensorialidade (GRANDIN, 1992, 1995; SILVA, 2002; TAYLOR, 2008; JACOB, 2012) também testemunham que se sentem estranhas na cultura por perceberem o mundo de um modo distinto e não se virem compreendidas em seu modo de perceber, que é o peculiar pelo qual o corpo se exprime para conhecer. Minha experiência profissional corrobora essas pesquisas e testemunhos e me leva a questionar se a inclusão educacional não estaria sendo contraditória ao propor a “vinda” dos excluídos para um determinado modo de organização e funcionamento social, que seria a “normalidade” dominante. Afinal, defender a importância do aprender com outros “mais desenvolvidos” e contar com apoio de recursos materiais específicos de acessibilidade não

significaria ter ainda a referência do “normal” como prioritária? Defende-se que o meio precisa se reestruturar em função do sujeito, mas esta reestruturação não é feita para que o “diferente” fique o mais próximo do modelo “normal”?

Vygotsky supervaloriza o papel da cultura no desenvolvimento, na formação da personalidade e do psiquismo tipicamente humano, caracterizado pelas funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a linguagem. Somente elas articulariam no psiquismo o processo de compensação, ou seja, a reestrutura do organismo frente aos limites decorrentes de uma deficiência biológica (VYGOTSKY, 1993). Esse psicólogo não despreza o plano mais “concreto” das funções elementares, mesmo porque, em sua teoria, esta é a base “material”; apenas não discorreu com ênfase sobre o papel dessas funções no desenvolvimento, o que pode deixar a impressão de que sejam menos importantes.

Considero, contudo, que o plano das funções elementares - que corresponde mais diretamente à organicidade, aos níveis sensorio e motor – merece um olhar mais detalhado, não como um retorno ao modelo médico, no diagnóstico de funcionalidades, e sim quanto à potencialidade física e estética de configurar um corpo que exprime modos de perceber e de se relacionar com o mundo que, a nós, constituídos por outra corporeidade e sob determinadas referências socioculturais de “normalidade”, não se fazem evidentes.

No ensino superior e em cursos de formação docente é notória a preocupação dos acadêmicos com o domínio de técnicas, recursos e metodologias diferenciadas para “lidar” com o aluno com deficiência e em tomar conhecimento de características que permitam inferir diagnósticos. Sutilezas de percepção pouco são enfocadas nem se costuma indagar sobre elas. Se a discussão tange esse aspecto, o diferencial é abordado no enfoque da substituição ou hiperdesenvolvimento de uma habilidade ou órgão, em detrimento do que está comprometido. Explica-se, por exemplo, que a pessoa cega compensa sua deficiência pelo hiperdesenvolvimento do tato e assim “enxerga com as mãos”, mas dificilmente discute-se a peculiaridade desse “enxergar”, como se fosse exatamente a mesma coisa que “enxergar com os olhos”.

Masini (2012a, p. 31-32), ao fazer um levantamento bibliográfico sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência visual, constatou que o que se dizia a respeito ancorava-se em padrões das pessoas videntes; encontrou expressões como “empobrecimento de imagens” e “utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização de situações”, o que a fez questionar se essas assertivas estariam se referindo à deficiência da pessoa ou às condições educacionais que não estariam propiciando a apropriação. Essa pesquisadora lembra que:

Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira. A criança surda dirige e passeia o olhar para saber sobre as pessoas e objetos que a rodeiam de modo diferente da criança que dispõe da visão e também da audição. A visão nada seria para a criança surda, se não fosse certo uso que ela faz do olhar. O seu estilo de fixar, contemplar, perscrutar, comparar vai revelando novos aspectos dos objetos e do seu próprio corpo, ao encontrar diferentes maneiras de explorá-los, compondo sua experiência perceptiva (MASINI, 2012b, p. 24).

A fenomenologia merleau-pontyana confere destaque ao corpo como lugar primeiro de existência, de ser e estar no mundo, ou seja, de perceber (MERLEAU- PONTY, 1945/2011). No entanto, as referências ao corpo não se confundem com estruturas e funcionalidades orgânicas; expressam a consideração de um todo perceptual que possibilita o existir e configura, na interação com o meio, características peculiares de apreensão do ambiente/contexto/realidade presentemente percebida – que o autor refere como “mundo”. Desenha-se, pois, um horizonte que leva a constituição de determinados referenciais que tornam possível o conhecer sob certa perspectiva, e não sob outra. Considero, por isso, pertinente a discussão sobre os caminhos do perceber sob esse referencial teórico, uma vez que pouco se aborda a relevância desse viés.

A concepção de corpo como organicidade não está superada e persiste a preocupação de normalizá-lo, até na intenção de incluir (a um mundo não organizado majoritariamente por e para “corpos” menos comuns), na intervenção localizada em funções e na desconsideração de uma totalidade que percebe, sente, desenvolve-se, interage no mundo e o conhece.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2010) apresenta 348 trabalhos sob as palavras-chave “deficiência” e “percepção”; no portal de periódicos da Capes (BRASIL, 2014), uma centena a mais é referendada. Poucos, porém, partem da corporeidade. O termo “percepção” acaba assumindo uma conotação intelectual, de opinião ou reflexão sobre algo. Segundo Merleau-Ponty (1945/2011), o perceber antecede qualquer pensamento, corresponde à experiência primeira do ser no mundo, ao saber que não provém do *cogito* que oferece respostas ou parâmetros classificatórios e categorizáveis.

Nem por isso me desprendo de princípios da “nova defectologia”, como enunciados por Vygotsky e seus contemporâneos. Antes, revelo acordo na assertiva de que “[...] a criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares, mas é uma criança que se desenvolve diferente” (VYGOTSKY, 1993, p. 31). Essa noção determina, segundo o psicólogo, mudanças na base metodológica e filosófica no campo da defectologia e também nas atitudes, pois tradicionalmente a condição de deficiência era analisada apenas como uma questão de menos *versus* mais, ou seja, sob comparação

quantitativa com o tipo normal, de modo que o sujeito em condição de “defeito” estaria sempre em desvantagem, sob qualquer avaliação.

A “nova defectologia”, sustenta Vygotsky (1993), ancora-se no princípio da compensação formulado por Adler, segundo o qual o organismo necessariamente se reestrutura sob outras bases e processos quando acometido por um dano.

Todo o sistema adaptativo é reestruturado em novas bases quando o defeito destrói o equilíbrio que existe entre as funções adaptativas; então, todo o sistema tende para um novo equilíbrio. A compensação, a reação do indivíduo frente a um defeito, inicia um novo processo de retomada do desenvolvimento - que substitui, reconstrói uma nova estrutura, e estabiliza as funções psicológicas (VYGOTSKY, 1993, p. 34, tradução nossa)¹⁵.

Há, pois, um movimento natural do organismo rumo ao empreendimento de forças voltadas à superação, à conquista da função em falta ou em déficit, como nos seguintes exemplos:

Uma criança cega desenvolve uma superestrutura psicológica no enredo de sua visão prejudicada com apenas um objetivo em mente: substituir a visão. Usando todos os meios possíveis à sua disposição, uma criança surda trabalha maneiras de superar o isolamento e a solidão causados por sua surdez. Até agora temos negligenciado estas forças psicológicas. Não temos levado em conta o desejo com o qual uma criança se esforça para ser saudável e plenamente aceita socialmente. Um defeito tem sido estaticamente visto, como um defeito, meramente, como algo “menor” (VYGOTSKY, 1993, p. 57, tradução nossa)¹⁶.

Assim, o “defeito” não seria somente uma limitação; também é visto como possuidor de uma “força positiva”, propulsora do desenvolvimento, que tem sempre como fim último superar as limitações. Além disso, para Adler, a cultura contribuiria para esse movimento, ao proporcionar as condições instrumentais para a superação das consequências psicológicas das desvantagens acarretadas pelo déficit orgânico, fato que, em princípio, traria ao sujeito um sentimento de menos-valia¹⁷ (VYGOTSKY, 1993).

¹⁵ “The entire adaptive system is restructured on new bases when the defect destroys the equilibrium that exists among the adaptive functions; then, the whole system tends toward a new equilibrium. Compensation, the individual’s reaction to a defect, initiates new roundabout developmental process – it replaces, rebuilds a new structure, and stabilizes psychological functions”.

¹⁶ “A blind child develops a psychological superstructure circumventing his impaired vision with only one goal in mind: to replace sight. Using every possible means available to him, a deaf child works out ways to overcome the isolation and seclusion caused by his deafness. Up to now we have neglected these psychological powers. We have not taken into account the desire with which such a child struggles to be healthy and fully accepted socially. A defect has been statically viewed as merely a defect, a minus”.

¹⁷ Na versão dos *Fundamentos da Defectologia* (VYGOTSKY, 1993) é também usual o termo *overcompensation*. Depreende-se o “over” pelo que Adler enaltece quanto ao duplo papel da cultura na determinação do “defeito” (dos prejuízos sociais e da viabilidade de compensação, e ainda pelo fato de o processo compensatório se dar duplamente: em termos orgânicos (físicos) e psicológicos (superação do sentimento de menos-valia).

Vygotsky (1993) concorda com esse duplo papel da cultura na determinação do desenvolvimento da pessoa com deficiência – primeiramente, em condicioná-la como desvantagem em relação aos pares, já que a sociedade não está estruturada de antemão para impulsionar constituições diferenciadas; depois, por outro lado, em determinar a reversão dessa desvantagem ao promover meios para que a compensação se dê. Entretanto, o psicólogo bielorrusso pondera que nem sempre se verifica o sentimento de menos-valia, pois este também depende do meio cultural, que até pode enaltecer aquela condição humana diferenciada. Ele também discorda de Adler quanto à assertiva de que a compensação, por estar naturalmente dirigida à superação dos limites físicos, perspectivaría o sucesso. Para Vygotsky (1993), embora o defeito gere a propensão do organismo a superá-lo, a certeza de efetivação não é uma garantia; há também que se considerar os seguintes fatores: o suporte do meio, principalmente o educacional; a reserva individual de compensação¹⁸ e a extensão do comprometimento orgânico.

Em suma, em Vygotsky, a dupla determinação da cultura no desenvolvimento não supõe determinismo, nem quanto às consequências potencialmente negativas (como o sentimento de menos-valia) nem quanto às consequências mais promissoras do empreendimento de recursos para compensação. As condições históricas e culturais imbricadas no desenvolvimento de cada sujeito, que constituem a sociogênese de seu desenvolvimento humano, irão fundamentar o qualitativo do processo compensatório. O autor traz o exemplo da perda visual: em certas culturas a cegueira tem um cunho místico; nesses contextos, as pessoas desprovidas de visão, ao invés de serem marginalizadas ou consideradas incapazes, têm um *status* social de respeitabilidade e de potencialidade presumida de transcendência, de “enxergar além” (VYGOTSKY, 1993).

A rota compensatória de reequilíbrio orgânico segue, portanto, uma orientação sociopsicológica. No caso da cegueira, não é a perda de visão, em si mesma, que determina o hiperdesenvolvimento de outro órgão ou a suposta maior capacidade inata de memória. Na realidade, o movimento compensatório direciona-se a ter acesso à experiência social das pessoas videntes e é isso que leva a pessoa cega a se concentrar em sensações táteis e acústicas para poder adquirir conhecimento do mundo e interagir. O domínio da linguagem

¹⁸ Vygotsky não conceitua “reserva de compensação” e quando a menciona o faz juntamente com a referência à “extensão do defeito”. Da leitura de seus trabalhos sobre defectologia e do conhecimento de sua perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano, infiro que a reserva de compensação se apresenta sugestiva de situar-se como fruto da dialética entre a extensão do defeito e as possibilidades compensatórias proporcionadas pela cultura. Nessa complexidade organismo-cultura, de como a personalidade se desenvolve nessa dinâmica, nas condições materiais e orgânicas que podem ser mais ou então menos favoráveis, desenvolveria-se a reserva, o potencial para compensar o defeito. Trataria-se de um processo histórico e passível de mudanças ao longo da vida do indivíduo.

como “ferramenta” psíquica, isto é, como instrumento constitutivo e organizador do pensamento, é decisivo no desenvolvimento, e não o refinamento tátil; daí a importância decisiva do código Braille (VYGOTSKY, 1993).

Vygotsky chama atenção para que não se compreenda compensação como substituição de um órgão pelo outro e ressalta a importância de o pedagogo que atua no campo da defectologia conhecer sobre desenvolvimento humano, pois quem se adentra neste campo depara-se com “[...] características particulares de diferentes tipos de desenvolvimento” e isso representa “[...] uma enorme diversidade de formas, quase um número ilimitado de tipos” (VYGOTSKY, 1993, p. 30-31, tradução nossa)¹⁹.

Apesar da enunciação desses princípios, seria um grande erro, como afirma o psicólogo, pensar que a nova defectologia está completa. Um problema prático, segundo ele, é a descoberta de leis de diversidade, como a da compensação (ou supercompensação). Sobre esta, postula, em síntese:

- que o sucesso depende do que a cultura pode proporcionar para que o sujeito alcance um qualitativo de desenvolvimento idêntico ao de seus pares, à medida que ela se entrelaça cada vez mais à dimensão biológica e passa a condicioná-la com mais intensidade, como em qualquer ser humano;

- esse alcance implica potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são as tipicamente humanas, sociogeneticamente determinadas (pelo aprendizado na cultura); daí a relevância do papel do pedagogo;

- ainda que o alcance qualitativo de desenvolvimento de uma criança acometida por um déficit biológico possa ser equiparado ao de seus pares, os meios para esse alcance não são os mesmos, pois a presença do defeito biológico acarreta processos de desenvolvimento diferenciados;

- apesar da preponderância da cultura no desenvolvimento, o sucesso depende também da extensão do comprometimento orgânico e da reserva pessoal de compensação.

Minha proposição, em acréscimo (de novo, pondo o “já dito” em provisória suspensão), é a seguinte: se não houver atenção e correspondência à percepção desse sujeito, o alcance da compensação é prejudicado. Isso em relação a todos os aspectos referidos: ao provimento dos recursos adequados, à potencialização das funções superiores e à discriminação dos meios necessários e suficientes para o desenvolvimento e aproveitamento da reserva de compensação.

¹⁹ “[...] particular characteristics of different types of development” [...] “an enormous diversity of forms, almost a limitless number of types.”

Não me refiro nem à percepção reflexa nem àquela já condicionada pelo intelecto (o perceber que se confunde com o pensar sobre). Refiro-me às experiências sentidas pelo corpo na relação com o mundo. Apesar da crescente tendência do plano biológico à “conversão”, no dizer de Pino (2005), ou seja, à subordinação cultural (à medida que a socialização se intensifica), percebo que o corpo continua a trazer algo de si, de sua gênese, que segue pertinente no processo de desenvolvimento humano – mesmo porque não traz consigo somente a dimensão biológica, mas o amálgama com emoções e com a culturalização que o transforma.

Não trago a proposição de outra defectologia, mas de discorrer sobre a pertinência de questões concernentes à percepção e ao corpo para fundamentar teorias e atitudes sobre esse campo de estudo. Percepção que transcende o amadurecimento fisiológico e das funções reflexas e está aquém, porém fundante de qualquer racionalidade. Nesse sentido, a fenomenologia de Merleau-Ponty presta-se a reflexões pertinentes para a discussão. E talvez Vygotsky já tenha acenado a zona proximal para a discussão desta temática, quem sabe apontando a possibilidade de enunciação de uma “lei” concernente à particularidade dos “corpos”, uma vez que sublinha, em seus escritos sobre defectologia (VYGOTSKY, 1993), que as pessoas cujo desenvolvimento orgânico transcorre diferentemente em razão de um “defeito” terão seu desenvolvimento psíquico e mesmo de personalidade diferenciados qualitativamente.

2 CORPOREIDADE E PERCEPÇÃO NAS DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS

Neste capítulo discorro sobre corpo e percepção e suas relações com a corporeidade afetada por comprometimentos sensoriais. O espectro autista convida a este percorrer. Afinal, tanto em testemunhos de autistas quanto na literatura sobre o espectro, são destacadas as alterações sensoriais - táteis, auditivas, visuais, gustativas e olfativas, principalmente as três primeiras -, o que me leva à seguinte indagação: haveria aspectos comuns, no tocante à percepção, entre pessoas com autismo e pessoas com algum tipo de deficiência sensorial (surdez, cegueira, surdocegueira)?

Antes da descrição das especificidades dessas percepções, situo o leitor nos meandros teóricos concernentes ao fenômeno perceber.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E PERCEPÇÃO

Compreendendo o desenvolvimento humano no enfoque histórico-cultural, entende-se que a percepção pode ser situada entre as funções psicológicas superiores, ou seja, entre aquelas tipicamente humanas, constituídas na cultura. Se Vygotsky a elenca entre estas (VYGOTSKY, 1991), depreende-se que não se refere ao perceber instintivo, quase confundido com sensação, como a percepção de um ruído ou de um sabor. Não é essa a percepção da espécie humana, como distintiva das demais espécies. O ser humano atribui sentido (pessoal) e significado sociocultural ao que percebe. Assim, logo confere signos, estabelece associações significante-significado.

O homem, ao perceber um ruído, o relaciona com um parâmetro da cultura e estabelece um série de relações (cognitivas e afetivas) a partir disso. Por exemplo, o ruído é o de um avião que está perto de aterrisar no aeroporto que está localizado próximo. Ou: o ruído é de uma sirene que provavelmente provém de uma ambulância que está se dirigindo a um hospital conduzindo acidentados do trânsito. E então vêm à mente todas as relações, de memória e imaginárias, socioculturais e pessoais que esses eventos – a partir do ruído percebido - possam evocar.

Para quem não apresenta comprometimento nos órgãos dos sentidos esse aprendizado ocorre de forma relativamente espontânea, sem que haja necessidade, por parte dos adultos ou das crianças mais velhas, de ensinarem de maneira intensa ou sistemática como se usa e para que serve cada objeto do cotidiano e o que cada palavra pronunciada ou som significa ou evoca. Na brincadeira infantil, a criança já demonstra esse conhecimento, de modo que as

simbolizações não ocorrem por acaso nem desprovidas de um nexos cultural de referência. No uso do brinquedos e nas interações, no decorrer da brincadeira, a criança não só representa situações características do seu contexto sociocultural como também, nas recriações, vivencia o hipotético, o que deseja ou que perspectiva, sempre a partir do referencial da cultura (VYGOTSKY, 1991).

O aprendizado é facilitado se a criança, além do intelecto, tiver a visão e a audição preservadas. Enxergar facilita a orientação no espaço, o dirigir-se ao outro e o reconhecimento imediato do ambiente físico e dos objetos. E quando a criança apresenta surdez, enfrenta a barreira linguística, de ser mais difícil a interatividade com seus pares da cultura dominante (cultura ouvinte). Além disso, muitos signos visuais e sonoros são informativos do cotidiano (como semáforos, placas de sinalização, escritas e sons de veículos) e de comunicação de massa. A música, por exemplo, é presença comum em entretenimentos sociais e de veiculação de cultura, além de ser constitutiva de sensibilizações.

Portanto, o comprometimento sensorial tem impacto no transcurso do desenvolvimento, não estritamente pelo déficit no organismo, mas pelas consequências de prejuízo social decorrentes. A diferenciação apresenta-se mais expressiva em razão da incompatibilidade da cultura em poder assegurar, de imediato, condições para impulsionar e ampliar o desenvolvimento com a mesma suficiência e consonância com que corresponde às pessoas sem deficiência. Por isso, as linhas do desenvolvimento – biológica e cultural – não se entrelaçam tão espontaneamente, o que retarda a constituição das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1993).

Para Vygotsky (1993), a “velha” defectologia equivocava-se em concentrar-se no déficit e atribuí-lo ao organismo, quando as razões para a insuficiência de desempenho (ou os tão referidos, na atualidade, “atrasos no desenvolvimento”) tinham raízes sociais. A prova disso é que, uma vez proporcionadas as condições para a supercompensação - vistas como o aprendizado na vida em sociedade, entre humanos, daquilo que pode desenvolver as funções psíquicas superiores -, promoveria-se o entrelaçamento dos planos biológico e cultural, com crescente tendência ao predomínio do último sobre o primeiro na determinação do processo de desenvolvimento.

Concretizada essa viabilidade, poder-se-ia dizer, então, que não há diferença no processo, para pessoas com e sem deficiência, com referência à seguinte “lei”: ambas estão subordinadas à sociogênese para o alcance das potencialidades tipicamente humanas, expressas pelas funções psicológicas superiores. Essas funções são gestadas em uma cultura e se produzem nas relações sociais, entre pessoas; depois, convertem-se em ferramentas

intrapicológicas, isto é, modificam o próprio pensamento (VIGOTSKI, 1931/2013; VYGOTSKY, 1991). É o caso da memória (voluntária e com relação significante-significado), da linguagem (constitutiva do pensamento) e da percepção (consciente e imbuída de significações socioculturais).

Coerentemente, o autor pontua que Louis Braille contribuiu muito mais com a educação dos cegos com a proposição do alfabeto para os cegos do que séculos de uma educação centrada no treino da sensibilidade perceptiva dos órgãos dos sentidos (VYGOTSKY, 1993). Enquanto o alfabeto Braille possibilita um aceder cognitivo, à leitura, à escrita, ao domínio de um código (linguagem), a educação restrita ao sensorio desconsidera o potencial psíquico da pessoa cega. A compensação é equivocadamente concebida como substituição de órgãos, como se educar um cego corresponderesse a ensinar a “ver com as mãos”. Não se considera, aí, a percepção como construção cognitiva nem socialmente determinada, mas estritamente vinculada ao plano elementar.

Nesse prisma, Vygotsky é um crítico da educação centrada na perceptualidade, quando restrita à dimensão sensorio-motora. De fato, uma educação sob esse enfoque perde de vista a constituição do humano, centra-se no defeito e ainda procura “revertê-lo” como se o sujeito fosse o próprio déficit ou por ele predeterminado. Não obstante, Vygotsky assinala que o conhecimento dos processos elementares, orgânicos, é importante para a compreensão do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1931/2013), o que também é coerente, pois eles são constitutivos deste e, no caso de pessoas com deficiência, mostram os caminhos que se evidenciam à compensação.

Daí em diante Vygotsky deu ênfase à elevação da constituição das funções psíquicas superiores e ao papel da educação no processo. Não detalhou metodologicamente a atuação no percurso da convergência do predomínio do biológico para o predomínio da linha cultural como impulsionadora do desenvolvimento nem discorreu sobre o conceito de reserva de compensação e como este estaria envolvido.

Esta lacuna teórica persiste na atualidade: ou se estudam as deficiências e sua caracterização, deixando-se claro que essa configuração inata determina certos comportamentos e certos tipos de aprendizagem/não aprendizagem (mais entendidos como responsividade), ou então, quando a ênfase recai no modelo social em oposição ao modelo médico, salientam-se os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva.

Mas de onde parte a idealização desses recursos? Por que alguns e não outros? Importa lembrar que a cultura é desenhada por e para “normais”, para um tipo humano padrão. Esse tipo estaria suficientemente apto, por seu próprio saber de experiência, a (re)desenhar-se na

perspectiva do outro? Fazendo uma analogia com a colonização, interrogo: uma pátria estruturada por quem coloniza teria o mesmo enraizamento de uma pátria fundada por quem é da própria terra?

Valentin Haüy e Louis Braille eram cegos; Anne Sullivan, professora da surdocega Hellen Keller, possuía baixa visão; as línguas de sinais desenvolveram-se como idiomas nas comunidades surdas. São exemplos que sugerem que o sucesso dos recursos materiais e dos modos de ensinar foi possível por terem partido da percepção de pessoas cujo desenvolvimento transcorreu de forma diferenciada, afetado por comprometimento biológico. Mais do que o sucesso de um conhecimento, foi, em primeiro lugar, fruto de um saber.

Fernández (2001) faz uma distinção entre os dois termos: o saber passa pelo corpo, ao passo que o conhecimento não. Como exemplifica a autora, não se confia em quem diz que conhece como se dirige um carro, e sim em quem afirma que sabe dirigir (FERNÁNDEZ, 2001). No conhecimento, apenas o intelecto está envolvido; o sujeito acumula conhecimentos sobre algo. No saber é imprescindível a experiência, o por em jogo o próprio corpo.

Merleau-Ponty (1945/2011) também ressalta o saber experimentado – pelo corpo - e o diferencia do provindo do intelecto: “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e esta vida nas coisas não tem nada em comum com a construção dos objetos científicos” (MERLEAU-PONTY (1945/2011, p. 252).

No transcurso desta tese, emprego a palavra corporeidade em virtude do explicitado na Introdução, para evitar a redução do entendimento de corpo à organicidade, uma vez que na literatura o conceito é constantemente identificado como organismo físico e no âmbito médico. Convém acrescentar que esta foi também uma preocupação de Comin e Amorim (2008), que realizaram uma revisão bibliográfica sobre o termo na literatura científica. Os autores consultaram as bases de dados *PsycInfo*, *Medline*, *SciELO* e *Lilacs* demarcando o período 1970 a 2005. Propositadamente não utilizaram a palavra “corpo”, uma vez que esta sugeriria a emergência de trabalhos com enfoque estritamente orgânico; assim, empregaram: “corporeidade”, “*corporeality*”, “*corporality*” e “*embodiment*”; incluíram, ainda, “dialogismo”. Mesmo assim, “vale frisar que se encontrou um enorme quantidade de estudos fundamentados na herança do modelo médico que abordam a corporeidade de um modo biologizante, em termos de capacidades, incapacidades e doenças físicas” (COMIN; AMORIM, 2008, p. 199). Outros trabalhos foram excluídos da análise por não abrangerem aspectos relacionais (com o outro) ou contextuais, ou então por apresentarem enfoque estritamente psicoterapêutico.

Sob os critérios referidos, os autores catalogaram onze artigos, oito deles da área de

Psicologia. Chamaram atenção dos analistas a presença de reflexões advindas da filosofia como embasamento e a recorrência da fenomenologia merleau-pontiana. Outro destaque foi a ausência de definição clara de corporeidade. Há diálogos com o termo, mas somente uma autora, Ymiracy Polak, da área de Enfermagem, propôs uma definição, também sob inspiração de Merleau-Ponty:

Para mim, *corporeidade* é mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas o processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história (POLAK, 1996, p. 119, grifo da autora).

Essa definição me apraz, uma vez que subentende-se um corpo em constante potencialidade de transformação, o que é coerente, pois, uma vez que as “coisas” no mundo - os cenários, as pessoas, as relações e os eventos - se modificam e trancorrem, o sujeito que os percebe, sendo parte deles, também tende a se modificar. Sua história pessoal - sua existência - faz-se nesse transcurso em um quadro sociocultural, de alguma forma.

2.2 PERCEPÇÃO COMO EXPERIÊNCIA PRIMEIRA

Na referência à percepção como função psicológica superior, em que o sujeito significa o que vê, sente e nota, já estabelecendo conexões com a cultura, com o meio social e com a história de vida e também com demais funções, como a memória, a atenção e a linguagem, prevalece a compreensão do processo como operação cognitiva, que se converte em uma leitura racional ou reflexão sobre algo. Nesse nível, não há diferenças entre pessoas com e sem deficiência/alteração sensorial. Ambas são igualmente capazes de perceber, quanto a essa possibilidade de abstração, desde que sua história pessoal tenha se constituído em cultura e sociedade humanas.

Compreende-se, por isso, que uma percepção não pode ser qualificada como deficitária em relação a outras nem pode ser universalizada. Pesquisas de Luria (1990) que envolveram testes de percepção demonstraram que os participantes associavam as figuras apresentadas com as referências de seu contexto sociocultural. Assim, a identificação da imagem de um triângulo como tal, por exemplo, não era óbvia para todos. Em certas culturas não há esse vocábulo nem a referência a abstrações geométricas. Foi mais fácil aos indivíduos pertencentes a esses povos encontrarem semelhanças da figura com instrumentos ou adereços

comuns em seu meio e desconhecidos na cultura do aplicador do teste.

No mesmo trabalho, o neuropsicólogo demonstrou que a gradação de cores (tonalidades) não é uma percepção óbvia; também depende do histórico das experiências culturais. Alguns participantes agruparam as colorações sob a referência de como as tonalidades eram comumente escolhidas na atividade de costura em suas comunidades. Era-lhes desconhecida a “lógica” da gradação do verde mais claro para o mais escuro, por exemplo (LURIA, 1990).

Poderia-se concluir que há povos mais desenvolvidos intelectualmente, em detrimento de outros (e aí o sucesso nos testes psicológicos seriam o comprobatório), assim como também poderia-se afirmar, pela “velha defectologia”, que deficientes sensoriais “não conseguem perceber adequadamente”. Mas o fato é que os testes baseiam-se em uma única lógica cultural quanto à estrutura, recursos e critérios de avaliação, não sendo, portanto, instrumentos válidos para atestar capacidades universais. Daí a crítica de Luria à psicologia da forma (LURIA, 1990).

Merleau-Ponty (1945/2011) também critica a pretensão de universalidade dessa vertente psicológica; segundo ele, não existe, por exemplo, cor vermelha como um universal. O tamanho, os contornos e a textura dos objetos em que essa cor está presente determinam percepções distintas desse matiz e estas também dependem não só do sentido visual, mas de toda interação de todo o corpo com determinada paisagem.

A coisa visual aparece quando meu olhar, seguindo as indicações do espetáculo e reunindo as luzes e as sombras que estão ali esparsas, chega à superfície iluminada como àquilo que a luz manifesta. Meu olhar “sabe” aquilo que significa tal mancha de luz em tal contexto, ele compreende a lógica da iluminação. Mais geralmente, existe uma lógica do mundo que meu corpo inteiro esposa e pela qual coisas intersensoriais se tornam possíveis para nós. Meu corpo, enquanto é capaz de sinergia, sabe o que significa para o conjunto de minha experiência tal cor a mais ou a menos, de um só golpe ele apreende sua incidência na apresentação e o sentido do objeto (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 437).

O filósofo prossegue dizendo que os sentidos permitem uma montagem geral, a capacidade de “assumir qualquer constelação visual dada” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 437). Presume-se que a ausência ou alteração dos sentidos implique diferenciais perceptivos, não como déficits de uma função elementar, mas quanto à diferença nessa “montagem geral”. De que modo o corpo de uma pessoa cega assumiria a percepção de um universo (constelação) que é dado predominantemente à visualidade?

A diferença entre pessoas com e sem alteração sensorial quanto à percepção, que aqui é posta, é aquela concernente à configuração do corpo e aos impactos fisiológico e sociopsicológico desse corpo no mundo em que ele se enraíza ou tenta se enraizar, antecedente ao primado da racionalidade, como sugere Merleau-Ponty (1945/2011).

Essa premissa pode parecer utópica, pois, como humanos culturalizados na sociedade moderna, cada vez mais “pensamos” de imediato o que percebemos, sobretudo à medida que nos tornamos adultos e com as referências das significações já internalizadas como parte de nosso conhecimento e história. Assim, o momento “primeiro”, do impacto do corpo em um contexto, pode parecer inexistente, ou ainda, próprio de uma época da vida, como a infância ou de uma eventual experiência de vivenciar um universo cultural distinto do próprio. Todavia, para as pessoas que apresentam comprometimento na sensorialidade (perda ou alteração significativa), a cultura “normal” constantemente impacta. Assim, nelas mais distintamente é possível discriminar a relevância do perceber como impacto primeiro, embora dependamos muito mais de seus testemunhos do que de nossas observações.

Temple Grandin declara que não tinha ideia de que suas experiências sensoriais eram diferentes das de outras pessoas. Como exemplo, menciona que se incomodava muito com ruídos de fundo do ambiente, mesmo que fossem baixos; não conseguia destacá-los da “figura”, ou seja, da fala de seu interlocutor direto, pessoalmente ou ao telefone. Ainda sente essa dificuldade em lugares barulhentos (GRANDIN, 2006). Na mesma obra, essa autora cita que outros autistas são especialmente sensíveis à iluminação fluorescente, a ponto de o ambiente se revelar fluido, sem contornos; outros recusam-se a caminhar na grama ou a mastigar determinado tipo de alimento devido à sensação desagradável provocada, como o cheiro da grama e ou textura do alimento em questão.

Na literatura acadêmica referente a percepções por pessoas com deficiência, a obra de Merleau-Ponty, especialmente a *Fenomenologia da Percepção* (MERLEAU-PONTY, 1945/2011), aparece como principal subsídio teórico e é aqui também priorizada como interlocutora. Por esse motivo, cabe detalhar como esse filósofo concebe o fenômeno do perceber.

2.2.1 Aquém do *cogito* cartesiano e além do sensório

Mencionei que na perspectiva de Merleau-Ponty a percepção “antecede” o *cogito*, pois seria impossível pensar sobre si e sobre o mundo sem a referência primeira do perceber, de habitar um contexto percebido, o que só é possível por meio do corpo (MERLEAU-PONTY,

1945/2011). Importa esclarecer que a crítica do autor procede na referência ao *cogito* cartesiano, que é uma “apreensão psíquica”: “Foi neste cogito de um instante que Descartes pensou quando disse que estou certo de existir durante o tempo que penso nisso. [...] Põe-se externo às coisas e busca igualmente uma essência, um ideal nos objetos” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 57-58). Assim, não deixa espaço à dúvida.

Merleau-Ponty defende outro sentido de *cogito* (o perceptivo), o único, a seu ver, sólido: o que se manifesta pela dúvida, pela incerteza, as quais advêm justamente do engajamento no objeto (MERLEAU-PONTY, 1990). Decorre, portanto, da experiência de percebê-lo, de encarnar-se na realidade percebida e admirar-se dela. Esse “irrefletido” é experiência originária, condição para que a inteligência se dê; mais ainda, esta só pode existir devido ao laço com o percebido. Eis o desafio da fenomenologia, de “retornar às coisas mesmas”:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala* e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 4, grifo do autor).

Tanto o intelectualismo quanto o empirismo são posições criticadas pelo fenomenólogo. A última por centrar-se nas impressões sensoriais como vias de conhecimento que apreenderiam o real; portanto, a verdade dependeria do que as impressões representassem para cada um, ou seja, recairia-se no subjetivismo: “O sensualismo reduz o mundo, observando que, no final das contas, nós só temos estados de nós mesmos” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 13). Além disso, presume-se falsamente que a percepção iniciaria-se em órgãos específicos dos sentidos, quando na verdade, como postula o fenomenólogo, a percepção se dá pelo corpo (como um todo). As impressões sensoriais, individualmente, seriam o “final”, o resultado, e não o início da percepção.

Masini (1994) corrobora que, no empirismo,

A faculdade cognoscitiva do homem é vista como tabula rasa e a realidade do mundo é que predomina. O marco inicial do conhecimento é a sensação, definida como ação pontual exercida sobre o corpo e concebida por via de abstração: por um lado a anatomia e a fisiologia formando uma representação do corpo, um conjunto de processos orgânicos (suscetíveis de serem ativados por um estímulo externo) que subentende um percurso anatômico, ligando um receptor a determinado posto de registro; por outro lado o estímulo agindo por propriedades que a química e a física definem objetivamente. Assim, o mundo externo age sobre os sentidos de modo fragmentário e a interioridade do ser fica reduzida às propriedades do objeto transformadas nas qualidades experimentadas como funções orgânicas.

Em sua crítica, Merleau-Ponty (1945/2011) assinala que as sensações não estão regidas por leis fisiológicas, apenas, mas também psicológicas; e entre elas a relação é de entrelaçamento, não de sobreposição:

Uma análise mais exata mostra que os dois tipos de funções se entrecruzam. O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem aliás uma simples ocasião para o todo se constituir. O acontecimento elementar já está revestido de um sentido, e a função superior só realizará um modo de existência mais integrado ou uma adaptação mais aceitável, utilizado e sublimando as operações subordinadas. Reciprocamente, a experiência sensível é um processo vital, assim como a procriação, a respiração ou o crescimento (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 31).

Ao dizer que o acontecimento elementar já está revestido de um sentido, o filósofo insinua que neste plano – o da experiência sensível – já ocorre uma percepção, que se dá em um contexto e dela emergiu um sentido. É essa a experiência primeira, que reverbera e retorna aos órgãos dos sentidos.

O autor postula que só é possível perceber a partir do corpo e critica a associação que se faz entre percepção e sensorialidade pura, como se a soma das sensações apreendidas no ambiente correspondesse à percepção. Para o filósofo, o processo é inverso: quando o sujeito percebe, o corpo, por inteiro, está envolvido e então decorre a sensação de estar (de algum modo) no mundo. Nessa percepção primeira não estão ainda discriminadas as sensações em cada órgão, muito menos há racionalização. Como a percepção se dá pelo todo e sempre na relação com algo, exclui-se a possibilidade de apreensão de um *quale* sensorial neutro e que pudesse ser traduzido como conhecimento objetivo.

A experiência perceptiva não se confunde também, por isso, com o conhecimento intelectualmente formulado. Antes de qualquer conceituação, formulação matemática ou denominação geográfica, ou seja, antes que aspectos do mundo sejam passíveis de serem conhecidos “em si”, como realidades objetivas, opera-se um sentir da paisagem e da disposição espacial das coisas no mundo. É isso que permite e projeta a consciência, inclusive a possibilidade de perceber-se como sujeito que percebe, como no seguinte exemplo:

A visão já é habitada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência. O puro *quale* só nos seria dado se o mundo fosse um espetáculo e o corpo próprio um mecanismo do qual um espírito imparcial toma conhecimento [...] O sentir, ao contrário, investe a qualidade de um valor vital; primeiramente apreende em sua significação para nós, para esta massa pesada que é nosso corpo, e daí provém que ele sempre comporte uma referência ao corpo [...] . O sentir é essa comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua

espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço do conhecimento procurará decompor (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 83-84).

Ao falar em “esforço”, o filósofo sugere que a pretensão da objetividade existe, é buscada pelo intelecto a partir do solo perceptivo, mas seu completo alcance é ilusório, uma vez que o meio pelo qual a percepção é possível, ou seja, o corpo, está inserido no mundo.

A dimensão subjetiva, por outro lado, não se confunde com subjetivismo. O fenomenólogo assinala que considerar o mundo como produto das sensações ou de estados sensíveis é outro equívoco. O mundo já preexiste ao sujeito, está enraizado numa espacialidade e numa temporalidade e se apresenta sob uma fisionomia, um horizonte perceptivo. Este horizonte traz uma forma, denota uma história e sugere continuidades. Convoca, por isso, o sujeito a “habitá-lo”, de modo que o campo perceptivo faça-se *sentido* para ele (na dupla acepção do termo: fisiológica e psicológica). Cabe lembrar, contudo, “nosso corpo não tem o poder de fazer-nos ver aquilo que não existe; ele pode apenas fazer-nos crer que nós o vemos” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 55).

A possibilidade de perceber se dá pela interação com o percebido, razão pela qual a fenomenologia recusa-se a compreender um corpo abstrato (supostamente universal) ou como centrado a um “para si”, pois “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 114). Nessa perspectiva, é o corpo que torna possível ao sujeito “*ser uma experiência*” e “comunicar interiormente com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 142, grifo do autor), à medida que vislumbra, desloca-se, projeta-se em relação a algo, entranhando-se nos objetos e constituindo-se com eles. Assim, compreender o corpo supõe compreendê-lo em relação a algo, pois somente assim ele se faz existente e faz as coisas do mundo existirem para o sujeito, como objetos que querem “dizer” algo.

Em suma, trata-se de olhar para o fenômeno e não para partes que se associam. Por essa razão, o corpo, na fenomenologia, não se confunde com a dimensão orgânica, historicamente relegada a uma condição de inferioridade, fraco em relação à alma ou submisso à razão, tampouco justificam-se pretensões de explicá-lo exclusivamente pela fisiologia, ou então pela psicologia.

Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais podem-se entrelaçar porque não há um só movimento em um corpo vivo que seja um caso absoluto às intenções psíquicas, nenhum só ato psíquico que não tenha encontrado seu

germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 130).

Contemporaneamente, encontram-se nos trabalhos do biólogo Humberto Maturana fundamentos de uma biologia do conhecimento fortemente ancorada na percepção (MATURANA, 2001). Tal como Merleau-Ponty, concebe o corpo (nas palavras do autor, “corporalidade”) como a via possível para o conhecer; não que o conhecimento esteja no corpo (em determinados órgãos ou funções fisiológicas), mas se dá a partir das relações que este estabelece (MATURANA, 2001). O biólogo acrescenta que a qualidade do observado ou percebido depende de uma correlação interna biologicamente possível.

Depreendo que quando a sensorialidade aparece comprometida ou desorganizada em relação aos padrões de normalidade orgânica, acarreta diferenciais significativos no plano perceptivo e nas interações com o mundo. O problema é que muitos diferenciais não são visíveis ou presumíveis ao observador (externo), de modo que é acrescido um desafio: dar visibilidade dessa percepção aos “normais”. Estudos feitos a partir de testemunhos de pessoas com deficiência parecem ser o meio mais próximo de acedê-la; eles ajudam a compreender nuances da percepção, em que dimensões fisiológicas e psicológicas imbricam-se como corporeidade e produzem emoções, tecendo um solo de conhecimento do mundo.

2.3 CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS

Viu-se que o desenvolvimento humano produz-se no entrelaçamento entre os planos biológico e cultural. Pino (2005) sublinha que o “humano” não supõe negação da natureza, e sim potencialidade para transformá-la e transformar-se a partir dela. Nessa peculiaridade, diz esse autor, consoante a Vygotsky (PINO, 2005), produz-se uma consciência e uma forma de existência que caracteriza a espécie: a existência simbólica. Ao simbolizar, o homem veicula elementos e significações da cultura, ao mesmo tempo que produz sentidos; ou seja, desenvolve-se como ser subjetivo.

Assim, ainda que contextos e constituições biológicas se assemelhem, há o diferencial da individualidade, o modo particular como cada um subjetiva a realidade. Por isso, qualquer pretensão de uniformizar seres humanos a partir de um atributo ou referência comum corre risco de equívocos. Em artigo recente, comento que “não há, ‘o’ surdo”, ‘o’ cego”, ‘o’ deficiente; existem pessoas” (FREITAS, 2014, p. 147). Entretanto, sendo o corpo tanto a via quanto a expressão da subjetividade, entende-se que a constituição subjetiva torna-se possível pelas potencialidades oferecidas por ele, por sua “montagem”.

A experiência do corpo próprio ensina a enraizar o espaço na existência – ser corpo é estar unido a um mundo. Assim, dispor de todos os órgãos dos sentidos é diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de se relacionar. Isto assinala a importância de retomar o estilo dos movimentos e atitudes das pessoas com deficiências sensoriais. Relacionar-se com essa pessoa, em situações pessoais, ou profissionais, tomando como modelo a maneira da pessoa normal, é desconsiderar seu corpo. Isso poderá fazer com que se sinta desrespeitada, não aproveitando e proporcionando o desenvolvimento de suas possibilidades, levando-a a sofrimentos e, talvez, a distorções e fragmentações de si mesma, naquilo que compreende e na forma de relacionar-se (MASINI, 2002, p. 18).

Essa mesma autora assinala que a presença do corpo supõe envolvimento com a cultura, uma vez que estamos todos cercados de objetos que têm a marca humana (portanto, cultural), sendo o primeiro deles o corpo do outro. Por esse motivo, a percepção não é o somatório de dados descontextualizados, mas uma experiência singular que se refere a conteúdos particulares percebidos no entrelaçamento com a função simbólica.

Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma, a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes, quando fragmentados (dissociados da função simbólica), de nada adiantam.

Para compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de se relacionar no mundo que a cerca, cumpre considerar sempre suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva.

Uma criança, por exemplo, que nunca enxergou, tem uma experiência perceptiva diferente daquela que ficou cega nos primeiros anos de vida (MASINI, 2003, p. 40-41).

Assim, as narrativas a seguir citadas, de (ou sobre) pessoas com comprometimentos sensoriais não sugerem que devam ser tomadas como referenciais para se uniformizar subjetividades. São, na realidade, comuns quanto ao ponto de partida – ou seja, a percepção a partir das possibilidades do corpo - para que desenvolvimentos (existências) e potencialidades de conhecer se constituam.

2.3.1 Corporeidade na surdez

Em nossa sociedade, a perda da audição não costuma ser encarada como uma deficiência altamente comprometedora da vida “normal”. O avanço tecnológico expresso nos aparelhos auditivos e na possibilidade de implante coclear apontam para o crescimento da

viabilidade de minoração ou de superação da perda auditiva. Quando a surdez é total, as línguas de sinais assumem o papel funcional da fala. Portanto, socialmente as compensações apresentam-se, em princípio, de mais fácil alcance.

No início do século passado, Vygotsky alertava que, em termos de prejuízos sociais, uma pessoa surda estaria muito mais vulnerável do que uma pessoa cega, devido à privação do acesso à linguagem. Por isso, defendia a insistência do aprendizado da linguagem oral. A seu ver, ainda que as línguas sinalizadas cumprissem a função linguística, a socialização seria restrita a quem as dominasse, ou seja, a uma minoria (VYGOTSKY, 1993). É necessário situar que, nessa época, a oralização era proposta dominante para a educação de surdos, inclusive internacionalmente firmada (pelo Congresso de Milão)²⁰. Somente a partir da década de 1960 ganhou expressividade a reivindicação das comunidades surdas de exercerem o direito de se comunicar em sua língua natural, que é como consideram o idioma produzido pela via gestual. Pode-se dizer que essa reivindicação assinala o direito de terem sua corporeidade reconhecida e respeitada.

A tese de Rodrigo Rosso Marques versa sobre a constituição do corpo da pessoa surda (MARQUES, 2008). Segundo o pesquisador, a corporeidade desenhada no “mundo de silêncio” confunde-se com o próprio ser corpo, uma vez que, pela referência fenomenológica merleupontiana, ele não está primeiro no espaço, o corpo é o próprio espaço. Difícil, pois, para o ouvinte, cujo corpo é diferente, situar-se na mesma perspectiva. Daí atitudes como o histórico silenciamento da língua natural dos surdos e a imposição da filosofia oralista por séculos. Ainda hoje, privilegiar a oralidade e só empregar os sinais como derradeiro “recurso” costuma ser a discursividade dominante no campo da Saúde (MARQUES, 2008; MOURA, 2002). Esta última autora, fonoaudióloga, assinala a dificuldade geral que os ouvintes têm de suportar a diferença e por isso acabam impedindo que as pessoas com surdez atinjam objetivos de vida por seus próprios meios, “[...] pela simples razão de desejarmos que eles se constituam à nossa semelhança” (MOURA, 2002, p. 197).

Entre os meios, está a comunicação por sinais, que se configura idioma com estrutura própria. Entretanto, apesar do reconhecimento científico e legal²¹ da língua de sinais, a lógica

²⁰ “O I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos Mudos foi o prefácio do Congresso de Milão (1880) que suprimiu a utilização das Línguas de Sinais da educação das pessoas surdas, considerando-a prejudicial a aprendizagem da língua oral [...].As línguas de sinais pareciam visivelmente erradicadas no ambiente educacional até que Willian C. Stokoe, em 1960, abordou estudos sobre a Língua de Sinais Americana. [...] O princípio seria o reconhecimento das línguas de sinais com o status de ‘Língua’ ainda por Stokoe (1960-1965), quando realizou investigações sobre sua estrutura e partes constituintes, conferindo-lhes este status lingüístico” (MARQUES, 2008, p. 50).

²¹ No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras - foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

do ouvinte ainda tenta se sobrepor. Marques (2008) relata uma reclamação comum de educadores: a suposta dificuldade de entendimento das crianças em relação à língua de sinais, o que sugeriria a existência de um problema com elas, para além da perda auditiva. O autor percebeu, no entanto, que esses educadores também apresentavam dificuldade semelhante, uma vez que pediam a ele, pesquisador, que é surdo, a repetição do que acabava de ser discursado em sinais, ou que tentasse oralizar, ou então que empregasse estruturas da língua portuguesa.

Marques (2008) destaca que o corpo surdo expõe especificidades, tais como: a interpretação visual, o desejo de estar com outro semelhante (surdo), o tato mais aguçado e a língua de sinais. Reportando-se à *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty, o autor interroga se não seria esse um exemplo do que o filósofo francês descreve como “limitações corporais superadas por um novo significado”. Se assim se considera (como superação), não se justificaria o qualificativo “deficiência”, “[...] uma vez que [o corpo] modificando-se, supre as necessidades ditas ‘faltantes’ reagindo de forma diferente em relação ao meio. Então já não se trata de um corpo *deficiente*, mas de um corpo *diferente*” (MARQUES, 2008, p. 71, grifos do autor). Esta consideração é discutível perante a afirmativa de que surdez pressupõe falha significativa ou incapacidade biológica de ouvir. Todavia, é fato que o “corpo” (que aí transcende o organismo) não é deficiente; há, sim, um modo de ser a partir dele, uma corporeidade diferenciada.

O pesquisador menciona outra manifestação característica do corpo surdo: sentir a vibração das ondas sonoras, algo comumente considerado por ouvintes como uma tentativa “desesperada” de ouvir como a maioria, ou seja, de apreender o significado das palavras. Novamente, uma interpretação sob a lógica dominante do que seria, para o ouvinte, “normal”. Na realidade, “nunca se perguntou, ou talvez, nunca se pensou, que significações, interpretações ou mesmo emoções essa atitude despertou nas pessoas surdas e quais as funções advindas [...]” (MARQUES, 2008, p. 73).

Adiante o pesquisador fundamenta, a partir do campo da Física, que há uma *fisicalidade* dos sons, isto é, uma comprovada expressão física: os movimentos podem ser curtos, alternados, verticais ou contínuos; a variabilidade dependerá do tom, de modo que esses aspectos podem se expandir ou diminuir e assim provocar alteração nas emoções de quem sente a vibração. Assim, se os surdos não apreendem a música pela via semântica, apreendem como as palavras ressoam, que é um diferencial perceptivo dessa corporeidade (MARQUES, 2008).

Em artigo a respeito do mesmo tema, o autor comenta que a capacidade que os surdos têm de identificar e discriminar sons pelo tato provoca incredulidade nos ouvintes:

[...] temos o tátil como fonte tradutora dos sons, podemos sentir o motor do carro em funcionamento, sua constância que o diferencia do seu estado de repouso; igualmente, este mesmo tátil que me diz o “ligado/desligado” do motor também me acusa de uma “irregularidade” quando sua vibração se “altera” por uma descarga avariada. De outro modo, posso sentir a aceleração pelo contínuo e crescente vibrar através de minhas mãos, pernas e pés. Este tátil ainda pode nos surpreender, quando vemos uma pessoa surda num clube e percebemos em seus movimentos o acompanhar da diferenciação dos sons como a continuidade de uma música lenta, que denota um tom com leves, altos e baixos movimentos contínuos, ou numa música ritmada, cujos passos acompanham perfeitamente as batidas dos movimentos, levando todo o corpo a ritmar com movimentos próprios de cada dança. Para os incrédulos, tal destreza seria impossível sem a habilidade de ouvir e reconhecer os sons, [...] (MARQUES, 2007, p. 78).

Vê-se que o corpo surdo, por seu modo peculiar de ser, põe em xeque as construções dominantes da cultura (no caso, da cultura ouvinte²²), como o próprio conceito de surdez que, em tese, seria a incapacidade de perceber sons. Por certo aí se apresenta uma supercompensação que está vinculada tanto a uma “reserva”, no dizer do Vygotsky (1993), como também ao que a cultura proporciona para que essa potencialidade natural se desenvolva qualitativamente. No caso do exemplo acima, o contexto mostrou-se favorável quanto às oportunidades de experienciar o mundo e de exercer o potencial do corpo. Todavia, a barreira social ainda aparece na perplexidade dos ouvintes.

Essa atitude (incredulidade, perplexidade), contudo, nem sempre pode ser julgada como preconceituosa, é preciso compreendê-la. Racionalmente, não parece “lógico” que um surdo possa escutar. No máximo questionaria-se o diagnóstico do indivíduo, mas dificilmente seria questionável o conceito de surdez. É como se esta possibilidade não fosse “pensável”, passível de questionamento. Afinal, o que se escuta no discurso científico, também corrente no senso comum, é a surdez definida como incapacidade de escutar e que a capacidade de escuta depende do perfeito funcionamento dos órgãos auditivos, entendidos como os ouvidos.

Em um viés menos comum, Davi Donato (2012) aborda o escutar sob um enfoque fenomenológico articulado a contribuições da Antropologia. Ele corrobora que “A escuta existe como convenção cultural” (DONATO, 2012, p. 76) e cita referências antropológicas

²² Tem sido recorrente na literatura em Educação Especial, no discurso de pessoas surdas e entidades representativas dos direitos dessas pessoas, bem como nos trabalhos aqui referenciados que tratam da percepção da pessoa com surdez, a distinção entre cultura surda e cultura ouvinte. Preservo a distinção em respeito aos autores referendados, embora entenda que a distinção exprima-se no modo como os sujeitos cultivam-se – a partir da suas percepções - e culturalizam-se nas interações (que se dão entre surdos e também com ouvintes), o que não quer dizer que não compartilhem um universo cultural comum.

que relatam a existência de sociedades que não definem um sentido específico para audição. O autor diz ainda que estudos do recente campo da Antropologia dos Sentidos mostram que o conceito de perceber também variou ao longo da história, mesmo na cultura ocidental dominante. Portanto, o atual conceito de escutar/não escutar é um construto sociocultural com validade em nosso momento histórico e com as atuais referências de ciência. E a ciência, como assinala Merleau-Ponty (2011, p. 3), “não tem nem terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele”. Já a percepção “não é uma ciência do mundo [...], é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6).

Para o fenomenólogo, na experiência de ser no mundo está dada a verdade: “Nós estamos na verdade e a evidência é a experiência da verdade. Buscar a essência de percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 14). Por isso, o conceito de mundo ganha tanta relevância na obra do autor, mundo enquanto vivido, percebido, o que vem justificar a assertiva: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 14).

Dessas considerações, identifico dois obstáculos à compreensão de uma corporeidade “diferente”: um obstáculo relacionado às referências culturais, aos padrões a que estamos habituados a considerar verdadeiros e universais, e o obstáculo da dificuldade (ou até certo ponto impossibilidade) de compartilhamento das peculiaridades da experiência/mundo percebido. Como um ouvinte irá aceder a esse saber, se seu corpo é constituído de outro modo? Mesmo a experiência visual do surdo não é, como se poderia supor, idêntica à dos ouvintes:

Por exemplo, poderia descrever nessa mesma experiência visual de modos distintos, de um lado, a rapidez de reflexo com que as pessoas surdas olham os movimentos, como uma pessoa passando por trás é identificada pela sua sombra ou pelo reflexo no vidro de uma janela, ou mesmo pela observação da direção do olhar de outra pessoa. De outro modo, poderíamos identificar, numa conversa em língua de sinais, diversos aspectos ao mesmo tempo, como a indagação do movimento da cabeça, a mão que faz o sinal, a direção do olhar que define a pessoa. Aqui se admira a abrangência do olhar fixo a um ponto, que, simultaneamente, “junta” todas essas partes e produz um entendimento. Ainda outro exemplo é o inquietante movimento quando estamos concentrados, uma árvore oscilando do lado de fora, um ventilador de teto entre nós e a lâmpada intriga-nos e fere nossa tranquilidade (MARQUES, 2007, p. 77).

O autor acrescenta que a fisiologia da visão não explica esse *modus operandi*; o que acontece externamente altera o campo de visão e a disponibilidade de ação do corpo (MARQUES, 2007). Esses exemplos corroboram a crítica de Vygotsky (1993) ao entendimento de que o sujeito que apresentasse deficiência em algum órgão seria “normal” (entendido como semelhante às demais pessoas) menos esse órgão e também legitimam a crítica de Merleau-Ponty a quem associa o perceber à decodificação das impressões sensoriais da cada órgão dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 1945/2011). O corpo, como um todo, está em jogo e essa disponibilidade para atuar, protagonizar (e não somente agir sob as referências do outro) depende do que o afeta - literalmente, na acepção de afetos e emoções -, o que é provocado pelas interações com o ambiente físico e também com as pessoas. A professora mencionada por Marques (2008), por exemplo, que se queixava da dificuldade dos alunos surdos com a língua de sinais, estaria afetivamente disponível a ouvir um surdo?

Outra hipótese: a professora ouvinte poderia ter disponibilidade afetiva, mas não ainda interação suficiente com um idioma que se exprime sob uma corporeidade estrangeira e que requer do ouvinte não só o entendimento intelectual de que a Libras é um idioma (e não simplesmente gestos) com uma estrutura própria, como também, arrisco a dizer, uma sensibilidade perceptiva com a qual o corpo ouvinte não está acostumado a interagir. Em sua tese, Campello (2008, p. 153) descreve a complexidade do idioma visuoespacial:

Cada signo ou sinais visuais tem seus significados e muitas vezes invisíveis que podem passar despercebidas pela expressividade, grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da enunciação e nuances dos seus sinais. Os sinais visuais não são apenas palavras por palavras (sinais por sinais) e sim um complexo semântico, sintático e fonético (quirema), pragmático com suas sutilezas dentro da comunicação. Também contam com as expressões faciais e corporais até nas posições dos braços, ombros, movimentos respiratórios, posição do peito (que vai para dentro ou para fora) e muitos outros, como se fosse a comunicação unificada em um signo ou sinal só. Um interlocutor, para expressar a sua comunicação e seus sinais, precisa mostrar tudo e como se fosse o corpo que já vem demonstrando a sua enunciação por outro interlocutor e vice-versa. Uma enunciação em sinais já vem carregada de emoções, cores, sensibilidades, empatias, visibilidades, orientações sociais distintas e pensamentos para serem comunicadas e entendidas.

Há ainda que se considerar o diferencial da intensidade da perda auditiva e também de quando ocorre. Como bem observa Sóler (2002, p. 107), os estudos ainda “focam suas reflexões em uma população que poderíamos denominar de ‘surdo-ideal’”. Segundo a autora, este seria aquele sujeito que se constitui pelo predomínio da experiência visual, pela comunicação em língua de sinais e pela participação em grupos e comunidades surdas, e

assim formaria sua identidade surda; no entanto, quando a surdez é leve ou moderada não se pode falar em pertença à cultura surda nem à cultura ouvinte. Nesse caso, o indivíduo

Não pertence à cultura ouvinte – como a concebe o enfoque bilíngüe-bicultural - pois não tem a fluência de uma oralidade de um ouvinte, pois necessita de apoios visuais para compreender a fala etc. Não faz parte da cultura surda, pois sua língua, sua identidade e suas experiências de vida são estruturadas no convívio com a oralidades (SÓLER, 2002, p. 107).

Essa fonoaudióloga relata o processo de alfabetização de uma criança de 6 anos de idade com perda auditiva moderada bilateral e que se comunicava oralmente. Mediante parceria entre profissionais da Educação Especial, professores da escola regular, família e fonoaudióloga, a alfabetização (em língua portuguesa) foi bem-sucedida. Adaptações foram empreendidas, como a reorganização de espaços e lugares, de modo que o aluno ficasse mais próximo do professor, houve incentivo ao trabalho em duplas e grupos e intensificação de elementos visuais nas expressões corporais e no uso de gravuras (SÓLER, 2002).

Depreende-se que, nesse caso, estabeleceu-se inclusão à cultura ouvinte (reafirmada ainda pelo uso do aparelho de amplificação auditiva). Ainda assim, cumpre assinalar que, para isso, começou-se (e prosseguiu-se) respeitando um marcante elemento da corporeidade surda: a recorrência da visualidade como via favorecedora de percepção e, por conseguinte, do conhecimento de mundo e de si no mundo, ou seja, o potencial evidenciado à compensação.

Segundo Masini (2003), a atitude participativa por parte dos pais e outros que se relacionam com a criança é fundamental para que haja diálogo, para que se busquem meios apropriados de estabelecer comunicação. E essa atitude depende de atenção às manifestações perceptivas; no caso da criança surda, a atenção ao uso que ela faz do olhar: “O seu estilo de fixar, contemplar, perscrutar, comparar vai revelando novos aspectos dos objetos e do seu próprio corpo, ao encontrar diferentes maneiras de explorá-los, compondo sua experiência perceptiva” (MASINI, 2003, p. 42).

Esse uso do olhar aparece fundante de como a pessoa surda se enraíza em um meio sociocultural; numa linguagem merleau-pontiana, é o modo de ser na paisagem e de se constituir a partir dela. Na unidade dinâmica e indissociável perceber-percebido, o mundo que é inicialmente “palco” da cultura ouvinte passa a ser, também, tecido por corporeidades surdas que, na expressão de suas diferenças, revelam peculiaridades características de distinção cultural, não de deficiência. Nesse caso, o sentido de cultura aparece consoante à significação etimológica – cultivar: o modo de cada corporeidade cultivar-se no mundo.

Como a realidade sociocultural dominante é marcada pela lógica ouvinte, estruturada por e para quem percebe sons pelo perfeito funcionamento do sistema auditivo, os surdos constituem-se nessa realidade; mesmo que provenham de famílias surdas, não há completo isolamento de referências dos ouvintes. Para estes, entretanto, as referências de corporeidade e de cultura surda não costumam ser parte de sua história e sociabilidade. Por isso, nessa relação, o ouvinte tende a se manifestar muito mais “deficiente” em relação à compreensão e, antes disso, à identificação de modos de perceber característicos do corpo surdo do que o inverso.

Campello (2006, p. 132) nota que é possível, também, que surdos apresentem deficiência no modo de percepção que lhes seria natural. É o caso de surdos oralizados que

[...] podem evidenciar dificuldade para ampliar a sua visão de 180 graus em dois lados porque foram treinados com a percepção baseada no fonocentrismo e logocentrismo, com ênfase na fala. Isto dificulta o desenvolvimento de uma capacidade visual importante na adequação dos sujeitos surdos mudos para responderem às demandas do meio ambiente em que se encontram.

Constata-se que, por mais que certas vias compensatórias “naturais” sejam evidentes, se estas não são “cultivadas”, como cultura identificada com certa corporeidade e também em diálogo com outros modos de perceber (sem implicar sobreposição ou submissão), o desenvolvimento humano é prejudicado. As dificuldades de aprendizagem apresentadas por surdos e equivocadamente tratadas como problemas dos indivíduos também aparecem, conforme pesquisa dessa autora (CAMPELLO, 2006), vinculadas a esse contexto, à desconsideração seus modos peculiares de perceber, sobretudo quanto à visualidade. Por isso, essa pesquisadora defende que a educação escolar dos surdos deve proceder, da infância à pós-graduação, sob uma pedagogia visual, que abranja a Libras e a multiplicidade de recursos e metodologias centradas na visualização.

2.3.2 Corporeidade na ausência da visão

Merleau-Ponty (1945/2011, p. 192) afirma que: “A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência [...]”. Isso quer dizer que o movimento denota existência do ser (para si) e do mundo, ou melhor, da unidade ser no mundo. Por isso, “um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer,

quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover o corpo é visar as coisas através dele [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 193). Isso transcende o explicável pela fisiologia da visão. Como nota o filósofo, diante de um paisagem só uma das faces se apresenta, conforme a perspectiva de quem a observa; no entanto, o observador sabe, por seu corpo no mundo, da tridimensionalidade, da existência das faces no momento não visíveis e da potencial visibilidade se a mobilidade corporal for alterada.

Tal “conhecimento”, não procede de uma racionalidade, mas do existir; por isso Merleau-Ponty defende que, mais adequado do que dizer que o corpo está no mundo, é dizer que ele “*habita* o espaço e o tempo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 193, grifo do autor). Assim, exemplifica que uma pessoa sabe a distância de segurança da pluma do próprio chapéu para que não esbarre em um objeto, ou então, pelo habituar de dirigir um carro, sabe onde poderá passar, sem calcular (matematicamente) a largura.

Esse saber do corpo também não depende da capacidade fisiológica da visão. Uma pessoa cega também habita o espaço. Evidentemente o enraizamento e a auto-organização e orientação não procedem com a mesma naturalidade que ocorre com os videntes. Vygotsky (1993) já constatava que, no plano fisiológico, a deficiência visual é comprometedora, pois o sujeito não tem acesso de imediato às formas, às disposições dos objetos no ambiente e às ações das pessoas com esses objetos em deslocamento (as quais suscitam a imitação, mobilizadora de aprendizagens). O psicólogo assinala que, se deixados a conviver entre si, sem a interferência de pessoas que veem, provavelmente os cegos constituiriam uma cultura à parte, e mesmo um tipo humano totalmente assentado em outras bases, biológicas e de constituição cultural. Graças, porém, às possibilidades para o alcance da compensação, como o aprendizado da leitura e da escrita mediante o Braille, as pessoas cegas ou de baixa visão tendem a alcançar muito mais rapidamente a compatibilidade do desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1993).

Presumo que a potência alcançada pelo sistema Braille deva-se, primeiramente, ao vínculo com o corpo do cego. Não fosse organizado de modo que a pessoa cega pudesse “habitá-lo”, pela via do corpo como porta de entrada e também no processo, no “retorno” do percebido, o sucesso no desenvolver das funções e competências intelectuais que o sistema propicia provavelmente ficaria comprometido. Arrisco a especular que, nesse sentido, ele foi possível por ter partido da corporeidade de um sujeito cego (Louis Braille).

O uso da bengala ou do cão guia pode ser fundamental para o habitar, com relação à segurança na mobilidade física, ao conhecimento dos espaços físicos e à auto-orientação.

Com relação à bengala como ferramenta cultural que se faz corpo para o cego, à medida que o possibilita o tatear, Merleau-Ponty resume (1945/2011, p. 198):

A bengala do cego deixou de ser para ele um objeto, ela não é mais percebida por si mesma, sua extremidade transformou-se em zona sensível, ela aumenta amplitude e o raio de ação do tocar, tornou-se o análogo de um olhar. [...] A posição dos objetos está imediatamente dada pela amplitude do gesto que a alcança e no qual está compreendido, além da potência de extensão do braço, o raio de ação da bengala.

Com esse exemplo, o fenomenólogo mostra que o hábito/habitar do corpo não depende do enxergar fisiológico ou da objetividade dos lugares no espaço em relação à posição física do sujeito; depende, sim, do instalar-se nos objetos (seja o chapéu, o automóvel ou a bengala, como nos exemplos mencionados) “[...] ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 199).

Nessa perspectiva desenvolveu-se a elaboração do trabalho de Renato Fonseca Livramento Silva (SILVA, R., 2009), propositor da bengala longa eletrônica. Conforme afirma, a bengala longa já é utilizada universalmente por deficientes visuais e tem como uma das principais funções a extensão do sentido tátil, além de proporcionar leitura das condições do solo. Não atinge, entretanto, barreiras localizadas acima da linha da cintura, comuns no espaço urbano, como lixeiras, caixas de correspondências, galhos, revistas, brinquedos e objetos suspensos em bancas, placas, entre outros. Tendo em vista satisfazer essas necessidades, foi projetada a bengala longa eletrônica, em que se propôs “a utilização de sensores ultra-sônicos integrados às características formais da bengala longa tradicional e suas técnicas de uso” (SILVA, R., 2009, p. 17). O estudo foi transformado em dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo e serviu à ratificação do invento.

O autor defende uma abordagem no campo da Arquitetura e Urbanismo denominada “*design* inclusivo”, em que acessibilidade não é pensada somente quanto a adequações ou construções facilitadoras da mobilidade física para entrar ou sair de um local, mas contempla, sobretudo, a relação dinâmica do usuário com e nos espaços para que ele os sinta parte de si e assim possa percorrê-lo e dele usufruir com autonomia e segurança. Nessa perspectiva, reporta-se também a Merleau-Ponty (SILVA, R., 2009).

Propostas como essa presumem uma desconstrução da relevância atribuída ao sentido da visão em nossa sociedade. Conforme Masini (1994), ver e conhecer aparecem imbricados

no Ocidente, na cultura e na etimologia, de tal forma que está arraigada a premissa de que para conhecer é imprescindível ver, e ver implicaria a possibilidade (única) de conhecer. Tal condição, conforme a autora, intensifica-se no século XX, quando tudo o que se produz aparece direcionado à visualização (MASINI, 1994). Esse contexto eclipsa o deficiente visual como sujeito e como cidadão e dificulta que sejam “pensáveis” outros modos humanos de perceber.

Masini (1994, 2012a) fez um levantamento de pesquisas que analisaram a aplicação e enunciados de testes e tarefas comumente direcionados a avaliar deficientes visuais e constatou que o denominado “atraso no desenvolvimento” identificado na pessoa com esse tipo de deficiência devia-se, em síntese:

- a) aos aspectos perceptuais ou representacionais caracterizados pelo empobrecimento de imagens, e não a dificuldades situadas no aspecto operacional;
- b) à utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações [...];
- c) às condições educacionais (familiares e escolares) - que não supriam as necessidades de desenvolvimento dos D.Vs. e nem forneciam oportunidades para maximizar suas possibilidades - e não aos limites provenientes da deficiência visual (MASINI, 1994).

Além disso, verificou-se impropriedade na utilização dos testes verbais de inteligência, pois são elaborados para videntes (MASINI, 1994, 2012a). Não significa que os cegos sejam intelectualmente incapazes de compreender o teste; porém, para que respondam adequadamente, precisam compreender o que é passível de desempenho a partir de um saber do “corpo próprio”, como diz Merleau-Ponty; ou seja, ciente do exercício da própria potencialidade e segurança nos movimentos, nas intenções e no interagir, pois os referenciais perceptivos não são os mesmos de uma pessoa vidente. Por essa razão, a autora questiona se, mesmo na análise crítica dos pesquisadores acerca dos instrumentos diagnósticos, não estaria presente nas conclusões o desconhecimento da pessoa com deficiência visual:

O “empobrecimento de imagens” estará revelando características de sua percepção ou ausência de recursos para conhecimento dessas características? "A utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações" estará se referindo a deficiências do D.V. ou das condições educacionais que não propiciaram a ele essa apropriação? (MASINI, 1994).

De igual modo, exercícios e tarefas cuja lógica de execução sugere-se aparentemente simples, não o são para quem tem uma limitação visual significativa (visão subnormal),

mesmo que a elaboração dessas tarefas tenha sido justamente endereçada à educação dessa pessoa. As enunciações verbais formuladas sob o contexto da visualidade (experienciada pelo corpo vidente) não encontram, com frequência, a clareza esperada por parte de quem não dispõe da visão; não a clareza intelectual, mas a de por o corpo em jogo no procedimento. A tese de Masini (1994) traz exemplos, como a solicitação para que o estudante role uma bola, siga visualmente esse objeto e atenda aos comandos do professor para pegá-la; ou que indique partes do corpo em si, em uma boneca e no corpo do professor a partir de pistas verbais; ou a indicação para que formas e traçados das letras sejam acompanhados visualmente e reproduzidos.

Masini (1994) também se refere à vidência como cultura; no caso, o cego está na cultura dos videntes e é obrigado a corresponder às expectativas desta porque os videntes não conseguem presumir outra forma de percepção possível. A autora encontrou na literatura de ficção a melhor expressão desse “choque” cultural: trata-se do conto *“The country of blind”*, de H.G. Wells, em que um personagem vidente aspirava governar uma comunidade de cegos. Viu-se, entretanto, frustrado, pois suas “habilidades” não eram significativas ali. Ele foi, inclusive, considerado um deficiente/doente que precisaria ser tratado, por não conseguir perceber como as pessoas daquela terra.

Essa autora considera que penetrar no mundo percebido pelo deficiente visual é tão difícil quanto para ele, em relação às percepções dos videntes, uma vez que,

Para compreender a pessoa e sua maneira de se relacionar no mundo que a cerca, há sempre que se considerar suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas) (MASINI, 2012b, p. 22).

Testemunhos de pessoas com deficiência visual revelam particularidades do perceber. O documentário *Janela da Alma* (2001) traz exemplos, como o reconhecimento de etapas do trajeto do ônibus por meio das percepções das paradas, acelerações e curvas; e o espanto de um entrevistado que, após recuperar a visão, constatou que as folhas das árvores guardavam outras “árvores” no formato ramificado dos galhos. Esta é uma surpresa até para videntes: não é comum, afinal, quando a árvore é “estudada” em suas partes (escolarizada), a apresentação das folhas como um bloco único?

Eline Porto (2002), educadora física, acrescenta que os videntes comumente fazem uso e se orientam pela comunicação corporal ao estabelecerem diálogo e por isso estranham aqueles que, por uma limitação motora ou visual, não o fazem ou então o fazem restritamente. Pode ocorrer ainda, no caso de não videntes, que as expressões fisionômicas e gestos se

aparentem estranhos por não se conjugarem com as expressões socialmente apreendidas pela visão, na imitação de imagens e pela visualização de rostos. Produz-se uma linguagem corporal diferenciada que, por sua constituição, decorreu de referências não visualizáveis. Isso se manifesta também na postura física (PORTO, 2002).

A pesquisadora citada comenta que é comum verificar-se na pessoa cega “má-postura” da cabeça e pescoço devido a essa diferença de referenciais na constituição corporal, mas observa que esta é uma forma de auto-organização, não uma desordem. A autora compreende o processo como uma culturalização diferente, uma vez que o aprendizado dos elementos da cultura se dá de uma forma distinta da cultura vidente; por mais que os demais sentidos se desenvolvam de forma mais aguçada, não significa que possam substituir, identicamente, a visão (PORTO, 2002). Pode-se dizer, na esteira de Merleau-Ponty, que se trata de um corpo que apreende o visualizável por outros meios.

Sacks (1995) esclarece que as relações com o espaço e com o tempo não são as mesmas entre cegos e pessoas que possuem todos os sentidos preservados. É difícil aos primeiros conceber uma cena visual instantânea, com simultaneidade das coisas dispostas em um espaço. Assim, como sublinha Amarilian (2002), o tempo gasto para a aquisição perceptiva de um objeto ou ambiente por meio da experiência tátil é um processo mais demorado e isso não deve ser equivocadamente interpretado - e muitas vezes diagnosticado - como “atraso no desenvolvimento”. Essa psicóloga adverte que essa interpretação concorre para o sentimento de inferioridade, à medida que os padrões videntes são postos como “certos” em relação aos “faltantes” cegos.

Também ficou provado que em cegos que leem em braile o dedo leitor tem uma representação excepcionalmente grande nas partes do córtex cerebral. É de se suspeitar que as partes táteis (e auditivas) do córtex são alargadas nos cegos e podem até se expandir para o que normalmente é o córtex visual. O que sobra do córtex visual, sem o estímulo visual, pode ficar em grande parte sem se desenvolver. Parece provável tal diferenciação do desenvolvimento cerebral acompanhe a perda de um sentido na infância e a intensificação compensatória de outros sentidos (SACKS, 1995, p. 153).

Portanto, as áreas táteis e auditivas até estão relativamente “prontas”, disponíveis como reserva de compensação, mas não serão “naturalmente” mais desenvolvidas; o desenvolvimento depende do que é oportunizado ao sujeito experienciar no mundo e de como isso é possibilitado, se com maior ou menor atenção às características da corporeidade.

O desafio é vivido pelos mais próximos, como os familiares. Mara Syaulis, fundadora e presidente da Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual -, o

experienciou como educadora e, antes disso, como mãe de Lara. Deparou-se com a seguinte lacuna social: a falta de jogos e brinquedos desenvolvidos especialmente para crianças cegas ou com baixa visão. Certamente não é impossível que uma criança com limitação visual usufrua e se divirta com brinquedos comuns; todavia, estes são pensados na perspectiva de crianças videntes, com valorização e compreensão de funcionamento a partir da visualidade. Mara começou, então, a desenvolver brinquedos e a adaptar outros tomando os demais sentidos como primeiras vias de referência perceptual. Reuniu assim um acervo de cem brinquedos, trabalho editado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SIAULYS, 2006).

Aos videntes também pode parecer improvável que pessoas cegas apreciem e produzam arte, com exceção da área musical. Segundo Porto (2002, p. 51), “isso se dá devido à ideia, cristalizada na cultura ocidental desde a Grécia Antiga, de que a apreensão do belo só é possível pelos sentidos da visão e/ou da audição”. Essa autora conversou sobre pintura com deficientes visuais. Um dos entrevistados comentou que guarda memórias visuais, mas se confunde quando muitos detalhes de um quadro são narrados, no que se refere às cores e à discriminação das cenas (PORTO, 2002).

Por outro lado, não só mediante descrições é possível “transmitir” o mundo. É apenas o caminho mais óbvio para os videntes, que frequentemente se esquecem de outras possibilidades comunicativas e expressivas distintas da fala. Porto (2002) relata um exemplo em que pessoas representaram corporalmente posições de figuras dos quadros de uma exposição. Assim, os visitantes cegos do museu puderam, ao tocar essas pessoas, à semelhança do apalpar uma escultura, fazer uma leitura das obras.

Poderia-se falar, então, de uma identidade perceptiva de pessoas cegas? Por outro lado, a perda de um sentido/função determinaria, no ato do ocorrido, essa identidade? A reversibilidade clínica do “defeito” orgânico implicaria recuperação ou configuração imediata de “outro corpo” (no caso, da corporeidade vidente)?

Sacks (1995) descreve a história de um homem que recuperou a visão após 45 anos sem enxergar (perdera a visão por volta dos três anos de idade). Esse homem demonstrou bastante estranhamento e agia de forma inusitada, na ótica dos videntes: apalpava os objetos para mostrar que estava enxergando, movia-se pelos ambientes com o auxílio do tato, parecendo comportar-se como um bebê ao explorar curiosamente os objetos. Comportava ainda como cego, como uma “pessoa tátil”; não “confiava” na visão. Sentia-se sobrecarregado por estímulos e com dificuldade em perceber visualmente uma unidade (sentido), a qual era percebida pelo tato, quando cego (SACKS, 1995).

Isso corrobora a afirmativa de Merleau-Ponty (1945/2011) em relação aos processos perceptivos, que eles não se explicam unilateralmente pela fisiologia ou pela psicologia, nem pelo somatório de ambos, e sim por seu entrelaçamento que se exprime no sentir, de modo que alguns doentes, como cita, podem se comportar como cegos, mesmo sem terem perdido por completo a visão. Afinal, “enquanto habito um ‘mundo físico’ [...] minha vida comporta certos ritmos que não têm sua razão de ser naquilo que escolhi ser, mas sua condição no meio banal que me circunda” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 124).

Sacks (1995, p. 149, grifo do autor) enfatiza que os processos perceptivos-cognitivos são pessoais, não tão somente fisiológicos nem se dão em um mundo que a pessoa o constrói; trata-se de “*seu próprio mundo*”.

[...] e levam a, estão ligados a, um eu perceptivo, com uma vontade, uma orientação e um estilo próprios. Esse eu perceptivo pode sucumbir com a paralisação de sistemas perceptivos, alterando a orientação e a própria identidade do indivíduo. Se isso acontece, a pessoa não apenas fica cega, mas deixa de comportar como um ser que enxerga, sem apresentar nenhum registro de qualquer mudança em seu estado interior, esquecendo-se completamente da visão que teve ou do fato de tê-la perdido (SACKS, 1995, p. 149).

Certas potencialidades desafiam explicações científicas. O artista turco Eşref Armağan é cego de nascença; entretanto, desenha e pinta seus quadros como se visualizasse as cores, dimensões e até as sombras e perspectivas. Ao contrário do que se poderia prever, é oriundo de um contexto socioeconômico modesto e não teve uma educação em escolar regular. Desde a infância procurava compreender o que estava à sua volta: perguntava, tateava, procurava reproduzir, por meio de desenhos, o que sentia e percebia; chegou a cravar as unhas em pedaços de papelão para desenhar. Comenta que hoje visualiza os quadros e suas linhas como um todo, como obra já composta, de modo que pode “vê-la” em seu cérebro (PAUSLEN, 2010).

Casos como os de Eşref Armağan são incomuns. O aprimoramento de suas pinturas não parece possível de ser alcançado, levando-se em conta o “histórico clínico” do artista e os recursos materiais de seu meio social. Atento-me, porém, a detalhes de sua história pessoal: ele perguntava e o pai lhe explicava (o que era luz, por exemplo, e como a mãe acendia as lâmpadas); ele queria desenhar e lhe arranjavam tábuas ou os amigos colocavam jornal sobre um papelão e por cima um papel de desenho. Depois dos desenhos pintados, Eşref examinava as imagens impressas no papelão e perguntava aos amigos e familiares se estava “certo” (PAUSLEN, 2010). A qualidade das pinturas do artista é reveladora de uma dotada reserva de

compensação, mas também é possível inferir, pelos detalhes mencionados, que a curiosidade intelectual do menino Eşref foi correspondida, ainda que em contexto materialmente precário, e sua corporeidade ampliada, talvez justamente por se encontrar em um universo cultural não dominado por valores e por escolas que proporião exercícios “adequados” de coordenação visuomotoras e ou ensinariam técnicas (videntes) de desenho e pintura. Talvez abafaria-se o sensível, em nome de um intelectualização do processo.

Além disso, esses detalhes da história revelam a relevância da dimensão socioafetiva na constituição do ser. Poeticamente, resume Masini (2012b, p. 20-21):

Os atos de atenção, amor e reconhecimento do próprio valor dispensado por outra pessoa esculpem em cada um o valor plástico do próprio corpo (o próprio nome, a denominação dos elementos relacionados ao próprio corpo vão ao encontro da própria autoconsciência) dando-lhe forma e nome, dando consciência a si próprio, no mundo em que se encontra. Sem a mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito na forma de sons hipocorísticos e estes não exprimiriam o efetivo tom volitivo – emocional de sua autoexperiência.

2.3.3 Diferenciais nas múltiplas alterações

As deficiências sensoriais podem se exprimir com a perda de um dos sentidos, assim como a ausência de dois ou mais (como na surdocegueira); ou ainda, manifestar-se por alterações em decorrência de desordens neurológicas. Neste último caso estaria o autismo.

Em relação à surdocegueira, a linguagem verbal pode estar ausente ou bastante limitada. Jacob (2012, p. 133) assinala a importância do toque para as pessoas surdocegas, no entendimento que este “não está limitado ao estado fisiológico, ele é importante para a comunicação, exploração, decodificação de signos, sensações, percepções, das mais simples às mais complexas”. Importa sublinhar, como foi dito em relação aos cegos, que a sensibilidade tátil precisa estar a serviço da compensação.

Helen Keller, antes da chegada da professora Anne Sullivan, explorava os objetos pelo tato e memorizava cada movimento. Sentia a necessidade de se comunicar e o fazia por gestos mediante os quais tentava imitar ações do seu cotidiano, como o gesto de fatiar o pão e passar manteiga para dizer que queria comer pão. Fazia os movimentos convencionais da cabeça para exprimir sim ou não e puxava para dizer “vem” e empurrava para dizer “vai” (KELLER, 1903/2009). Era uma comunicação, mas seu corpo se expressava de maneira desordenada, sem autocontrole e consciência da maioria dos gestos; a própria Helen, na obra supracitada, descreve-se como alguém que se encontrava em estado selvagem. Percebia-se diferente das

outras pessoas por uma diferença notada no corpo do outro: a movimentação labial. E ficava irritada por não conseguir entender o que diziam.

A vinda da professora Anne Sullivan quando Helen tinha seis anos de idade, representou-lhe “recuperação da herança humana” ou “saída das trevas”, como enaltece, tanto em sua autobiografia quanto mais tarde, no livro que dedica à mestra (KELLER, 1903/2009; 1953). Anne Sullivan ensinou-a a conhecer pelo tato, nomeando na mão da aluna (digitando o alfabeto manual na palma) tudo o que era tocado.

Helen ansiava fortemente por se comunicar. Seus rompantes de agressividade, manifestos por seu corpo e assim interpretados por quem estava ao seu redor, provinham, em parte, da irritação por não compreender o que o ambiente lhe comunicava e como poderia se fazer entender. Por isso, a descoberta de que tudo tem um nome e de que “dizendo” as palavras faria-se entender e poderia compreender o que esperavam de si, o que se lia nos livros e o que circulava na cultura representou-lhe uma libertação, a ponte para a humanização (KELLER, 1903/2009; 1959).

De fato, Helen alfabetizou-se, aprendeu outros idiomas, formou-se em filosofia, escreveu livros e foi conferencista. Suas notórias potencialidades geraram repercussão mundial. Até hoje não se tem notícia de uma pessoa surdocega que tenha alcançado desenvolvimento intelectual tão expressivo. Vygotsky (1993, p. 63) comenta que a excepcionalidade de Helen Keller deve-se a uma conjugação de fatores: a extensão de sua reserva de compensação, o investimento incisivo na educação em prol da compensação dos déficits e o interesse social, primeiramente de seu país natal, Estados Unidos, e depois mundial, em acompanhar os “frutos” da educação; com isso, cada vez mais o aprimoramento foi buscado. Não houve sequer uma “instalação” de um complexo de inferioridade; foi quase como se o “defeito” proporcionasse as oportunidades socioculturais de desenvolvimento, inclusive para que saísse da zona rural de uma remota região dos Estados Unidos, onde nasceu e cresceu, para o mundo.

Acrescento o fator Anne Sullivan. A professora teve o mérito de partir do perceptual aguçado da aluna e organizá-lo na existência. Instituiu-se, como diz Merleau-Ponty (1945/2011, p. 485), uma intersubjetividade a partir de uma “existência engajada e concentrada na conduta”, estando, portanto, sob o eixo da percepção²³. Helen precisava descobrir-se e constituir-se como ser social; e o mundo social, conforme Merleau-Ponty (1945/2011, p. 485), é descoberto “não como objeto ou soma de objetos, mas como campo

²³ Interrogo se esta “sintonia” na intersubjetividade com a aluna não teria sido facilitada pela condição “de corpo” de Anne Sullivan, de ser deficiente visual com baixa visão.

permanente ou dimensão de existência”. Claro que os elementos do mundo passaram a existir, quando também “falaram” a Helen, ganharam nome e, nesse processo, não só a paisagem percebida se modificou, reorganizou-se, como também seu corpo - declinaram os gestos e movimentações agressivas -, uma vez que o mundo passou a lhe passar (e Helen ao mundo) com sentido.

Quando uma criança não sabe falar ou quando ainda não sabe falar a linguagem do adulto, a cerimônia linguística que desenrola ao seu redor não tem poder sobre ela, ela está perto de nós como um espectador mal situado no teatro, ela vê muito bem que nós rimos, que gesticulamos, ela ouve a melodia fanhosa, mas não há nada no final desses gestos, atrás dessas palavras, para ela nada *acontece*. A linguagem adquire sentido para a criança quando *constitui situação para ela* (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 537, grifos do autor).

Creio que a “cerimônia linguística” exerça sim um poder, mas o desenvolvimento humano não expressa respostas simples e imediatas numa correspondência de estímulo-resposta ao que demanda aprendizados complexos. Para que o corpo de Helen sentisse os gestos da professora como linguagem, como algo que lhe dizia e *acontecia*, para além de um possível incômodo na palma da mão, demandou um percurso histórico e vínculo significativo no ensinar-aprender e com as situações experienciadas, num *in-corporar*.

Por outro lado, a professora de Helen insistiu em oralizar a aluna e, posteriormente, restringiu-lhe a comunicação por sinais, considerada na época inibidora da fala. Essa normativa cultural daquele momento histórico foi determinante para que se promovesse uma educação, nesse aspecto, contrária ao caminho perceptual evidenciado à compensação. Foi uma tentativa de “normalização”, de adequação à cultura dominante e os esforços não foram tão bem sucedidos. De fato, a aluna reduziu em muito a comunicação tátil, mas, para explorar o espaço, Helen sempre se valeu do tato; quando nervosa ou ansiosa, surpreendia-se “falando pelas mãos” involuntariamente (KELLER, 1959).

Nesse prisma, ganha sentido a afirmativa de Jacob (2012, p. 139) ao dizer que as mãos, para o surdocego, representam possibilidade de encontro com o mundo e de ao mesmo tempo “trazê-lo para perto”.

Nem sempre, porém, os “mundos” se encontram. A narrativa de José Pedro Amaral, funcionário público e diretor do Departamento de Apoio à Pessoa Surdocega em Portugal traz uma dimensão das dificuldades sociais enfrentadas:

Quando me dirijo a uma pessoa e lhe digo que sou Surdocego, e que, por esse fato, não ouço e vejo muito mal; e, ainda, quando lhe digo que me pode

escrever na palma da mão, em letra de imprensa, com aponta do dedo indicador, ou com uma caneta virada ao contrário, na palma da minha mão, surgem situações quiçá caricatas; em que das duas, uma: ou desatam aos berros ao meu ouvido – sem êxito, mas que quase pára o tráfego - ou, sem me darem tempo para reagir, tiram a tampa da caneta, e ... zás! Toca a escrever, na minha mão, COM TINTA; (AMARAL, 2002, p. 36, grifo do autor).

Declarações da Presidente de Honra da Associação Brasileira de Surdocegos – ABRASC –, Maria Francisca da Silva, também revelam que a comunicação é difícil, mesmo para ela, que domina do alfabeto de sinais e o Braille, pois pesa a incompreensão das pessoas, seja na interlocução, seja ignorando suas percepções e desejos.

Quase ninguém gosta de conversar comigo [...] Algumas se comunicam com tal rapidez que mal consigo pegar algumas palavras. Outras mostram impaciência, o que imediatamente faz om que eu fique também impaciente, nervosa. Outra coisa muito desagradável, pela qual eu passo, é quando dizem: “Para de gritar, ” “Você está falando muito alto”, “Cale a boca” [...]. Existe outro detalhe curioso em relação à minha comunicação: sinto muitas vezes necessidade de segurar os rostos das pessoas, maneira que me faz sentir que estão conversando comigo e também para sentir como são aquelas pessoas. Minhas mãos são os meus olhos, e infelizmente a maioria não gosta disso. Alguns chegam a me dizer que é “feio”, isso me perturba, faz com que eu me retraia” (SILVA, M., 2002, p. 41).

A cultura dominante não acolhe corporeidades como as de Maria Francisca e José Pedro Amaral. Sua forma de perceber, de se comunicar e de habitar o mundo transgridem o “normal” e envergonha os próximos, que exigem adequação. O que estes não percebem é o alcance, ou melhor, as possibilidades de percepção. Depois de adulta, Maria Francisca perdeu o olfato e o paladar devido a um traumatismo; tornou-se privada, portanto, de quatro dos sentidos! Ainda assim, revela:

[...] mas apesar de tudo, posso perceber muitas coisas à minha volta, até mesmo quando as pessoas estão por perto e tentam que eu não as perceba. Posso perceber quando há tristeza e quando há alegria; percebo se o dia é claro ou se é chuvoso; percebo a beleza do sol que me aquece e da noite que cobre a minha cabeça e chego a ter a impressão de ouvir a música das estrelas (SILVA, M., 2002, p. 41).

Nota-se que mesmo em quadros de privação mais extrema, a corporeidade sensível permanece. Na prática, porém, essa compreensão é incipiente, mesmo entre profissionais. A tese de Galvão (2010), sobre a comunicação com alunos surdocegos de escolas públicas e particulares de Salvador (BA), é reveladora a esse respeito. Ainda que estivesse presente nas

escolas pesquisadas o Atendimento Educacional Especializado²⁴, o profissional era capacitado para atender *ou* a um aluno com surdez *ou* a um aluno cego. A peculiaridade do surdocego era um desafio e esse sujeito nunca era atendido plenamente. Alguns passaram a dominar mais o Braille, pelo fato de o educador especialista ser capacitado na educação de cegos, enquanto outros avançaram no aprendizado da Libras, também em razão da formação específica do mediador (GALVÃO, 2010). A autora denuncia o agravante da ausência de respaldo legal específico: fala-se em “deficientes múltiplos”, mas não se contempla a especificidade do surdocego, pressupondo-se que essa condição não seria nada mais que a justaposição de dois déficits.

Depreende-se que o modelo médico e o organicismo não estão superados, tampouco o viés corretivo dos “defeitos”, tão característico da “velha” defectologia. O Atendimento Educacional Especializado, proposto para “fazer acontecer” a inclusão educacional – em tese, na perspectiva da “nova” defectologia – ainda parece prescindir de discussões quanto à compreensão e concepção de desenvolvimento humano que abranja o entendimento de um estilo de perceber o mundo, que é o que permite conhecê-lo.

Não é só a falta do funcionamento dos sentidos que acarreta singularidades no modo de perceber. Quando a sensorialidade está presente, porém alterada, acarreta diferenciais significativos no plano perceptivo e nas interações com o mundo, como aconteceu com a neuroanatomista Jill Bolte Taylor. Ela sofreu um acidente vascular cerebral (AVC) que lhe afetou a intensidade da percepção sensorial e o modo de processamento cognitivo e a impossibilitou temporariamente de andar, falar, ler e escrever. Recuperada (após oito anos), escreveu sua história, intitulada *My stroke of insight* (em português traduzida como: *A cientista que curou seu próprio cérebro*) (TAYLOR, 2008).

Como neuroanatomista, Jill detalha as explicações sobre as mudanças no funcionamento cerebral ocasionadas pelo avanço da hemorragia sofrida. Desde o início do episódio, quando sentiu-se mal, o raciocínio lógico fez-se ativo, analítico, como que em busca do mais provável autodiagnóstico: “meus pensamentos pareciam lúcidos, mas meu corpo estava estranho, diferente. [...] Era como se a integridade da minha conexão mente-corpo tivesse de alguma maneira sofrido um comprometimento” (TAYLOR, 2008, p. 23). A autora

²⁴ “O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito [...] e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação” (INEP, 2011).

comenta que a luz fazia arder seus olhos, suas mãos e braços balançavam para frente e para trás em sincronia oposta à do tronco, sentia os dedos como garras ao tentar segurar-se em uma barra, o próprio caminhar não se processava “com graça” e equilíbrio e o ruído da água que fluía de uma torneira feria-lhe os ouvidos a ponto de assustá-la, ao passo que o raciocínio verbal recrudescia no processamento.

Enquanto minha mente cognitiva procurava uma explicação para o que acontecia anatomicamente no interior do meu cérebro, recuei em resposta ao estrondo ainda maior da água [...]. Naquele instante senti-me de repente vulnerável, e notei que o constante papo do cérebro com o qual me havia habituado não era mais um previsível e constante fluxo de conversação. Em vez disso, agora meus pensamentos eram verbais eram inconsistentes, fragmentados e interrompidos por um silêncio intermitente (TAYLOR, 2008, p. 25).

O decisivo *insight* do que estava acontecendo decorreu do corpo, das súbitas e progressivas alterações experienciadas. Até então, Jill procurava ajuda, sabia que precisava de ajuda, mas não conseguia denominar o que estava acontecendo: “Enquanto visualizava a estrada para McLean Hospital perdi literalmente o equilíbrio quando meu braço direito caiu pr completo, paralisado ao lado do corpo. Naquele momento eu soube: *Oh, Meu Deus, estou tendo um derrame!* (TAYLOR, 2008, p. 29, grifo da autora).

Outras alterações sensoriais se intensificariam, como a perda de noção dos contornos do próprio corpo e a indistinção figura-fundo na percepção do ambiente. Tudo lhe parecia uma massa fluida sem tridimensionalidade e seu corpo era parte desse fluir: “Eu comparo essa perspectiva maluca com pinturas impressionistas de pontilhismo” (TAYLOR, 2008, p. 60). Manteve-se ainda muito sensível a cores, luzes e ao modo de aproximação das pessoas, particularmente quando a tocavam ou quando lhe dirigiam a palavra. Se o contato físico era brusco ou desprovido de atenção para sua pessoa, ou se o interlocutor manifestava pressa, impaciência para que respondesse, seu corpo não correspondia.

A dificuldade era acentuada pelo fato de que os testes a que era submetida eram padronizados sob a lógica do raciocínio verbal. Não foi considerado que, após o AVC, Jill passara a operar cognitivamente sob outro modo, por imagens: “Não que eu não pudesse mais pensar; eu simplesmente não pensava mais da mesma maneira. A comunicação com o mundo exterior não existia. A linguagem com processamento linear não existia. Mas pensar em imagens era algo que seguia inalterado” (TAYLOR, 2008, p. 67).

A seguir, a neuroanatomista ilustra sua dificuldade frente a uma pergunta aparentemente simples, sugestiva de uma resposta curta e imediata. Um médico lhe

perguntou: “Quem é o presidente dos Estados Unidos?”

Como era muito difícil para meus ouvidos distinguirem uma única voz do ruído de fundo, era necessário que a pergunta fosse repetida lentamente e pronunciada com clareza [...] as respostas surgiam devagar. Lentamente... Devagar demais para o mundo real.

Prestar atenção ao que alguém estava dizendo exigia grande esforço, e descobri que isso era cansativo [...]

“Presidente, presidente, o que é presidente?” [...] Quando obtinha um conceito (imagem) do que era um presidente, seguia adiante para examinar o som de Estados Unidos... “O que são Estados Unidos?” [...] Então eu precisava unir as duas imagens – a de um presidente e a dos Estados Unidos. Como meu cérebro não conseguia passar de “presidente” e “Estados Unidos” a “Bill Clinton”, eu desisti – mas só depois de muitas horas de pesquisa e exaustiva ginástica mental.

Minha capacidade de estabelecer relações era avaliada de modo equivocado, pela rapidez com que eu conseguia acessar informação, não por como minha mente agia estrategicamente para recuperar a informação nela contida.

Se houvessem me perguntado “Com quem Bill Clinton é casado?”, eu teria localizado uma imagem de Bill Clinton, uma imagem de matrimônio [...]. Quando se usava imagens para percorrer na contramão o caminho de volta à linguagem, era impossível partir do geral para um detalhe específico (TAYLOR, 2008, p. 67-69).

A “demora” na resposta não era a expressão de um retardamento intelectual, supostamente provocado pelo AVC; na verdade, provinha de falhas na “ensinagem”, de incompreensão de que o AVC provocou alterações neurológicas significativas que alteraram qualitativamente a percepção e, portanto, a relação com o mundo percebido. A fisiologia de algum modo alterada intervém no *quale* perceptivo. Esse plano, porém, é plenamente acessível apenas ao sujeito que sofreu o comprometimento; além de não ser dado à visibilidade das demais pessoas, sequer é “pensável” como possibilidade.

Dessa visita às corporeidades comprometidas na sensorialidade, identifiquei liames e descontinuidades com relação à corporeidade autista. As pesquisas – e os testemunhos que as sustentam – acenam peculiaridades perceptivas que, nos casos de cegos, surdos e surdocegos, têm a ver com ausência de um ou mais sentidos biológicos, porém aparecem muito mais relacionadas às deficiências dos contextos socioculturais predominantes; deficiências relativamente fáceis de serem compensadas²⁵ e a necessidade dos recursos é visivelmente justificada, no máximo requer um exame simples para atestado formal da ausência do(s) sentido(s). E o movimento compensatório do sujeito parece se empreender mais como auto-

²⁵ Digo que são relativamente fáceis considerando a existência cultural de recursos materiais e humanos disponíveis à compensação, tais como: bengalas, cães guia, livros e impressoras Braille, as línguas de sinais, os aparelhos auditivos, as intervenções fonoaudiológicas, oftalmológicas, pedagógicas especializadas e de terapeutas ocupacionais e afins. Todavia, em um país como o Brasil, a garantia de acesso a esses recursos é um grande problema.

organização no ambiente externo – físico e humano – para autonomia do que uma reorganização interna, do processamento dos sentidos. Em suma, não parecem majoritárias as dificuldades com o próprio corpo mediante a compensação na cultura. Em relação à surdocegueira, a situação sugere-se mais complexa, tanto pela privação de mais de um sentido como pela escassez de recursos compensatórios mais específicos.

Conflitos semelhantes, de incompreensão na cultura, são experienciados por pessoas com espectro autista ou quando a sensorialidade se torna desorganizada por um dano neurológico de outra natureza, como aconteceu com Jill Bolte. Nota-se, entretanto, nessas situações, um diferencial: o processamento de todo o sistema sensorial aparece alterado e as expressões do sujeito não se exibem sincrônicas, inclusive para ele mesmo. Parece haver, primeiramente e com mais intensidade, um conflito interno, a busca da organização da corporeidade, algo que nenhum aparelho auditivo, cirurgia visual ou treino de mobilidade com bengala “compense”. Seria um esforço de organização do esquema corporal?

O testemunho de Jill é, e sob muitos aspectos (os sensoriais), semelhante aos de pessoas com espectro autista, até mesmo quanto à implicação de um modo de raciocínio distinto do pensamento verbal. Seria possível traçar paralelos? No autismo há, ainda, diferenças que parecem impulsionar um caminho de desenvolvimento não extensivo à interatividade e à sociabilidade. Isso faz presumir uma corporeidade bastante complexa e distinta. O que se diz sobre ela?

3 AUTISMO: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO SABER DO CORPO

Discorrer sobre autismo e percepção requer caracterizar esse transtorno do desenvolvimento. A literatura científica registra diversas alterações na sensorialidade comuns no espectro e estas intervêm no modo de perceber e de interagir. Devido a essa constatação, foram propostas intervenções educacionais e terapêuticas, algumas ao encontro das características do espectro e outras que apostam mais na inter-relação com padrões diferentes de comportamento para potencializar a desconstrução de estereótipos típicos do autismo.

Tomo aqui a tarefa de descrever o perfil do espectro e as propostas, para conhecimento do que se diz “sobre”. A seguir, deixo-os em provisória suspensão e dirijo-me ao que os autistas podem dizer de si, quanto ao perceber.

3.1 SOBRE O DIAGNÓSTICO E CARACTERIZAÇÃO

O autismo (chamado autismo infantil precoce) foi descrito pela primeira vez na literatura científica pelo psiquiatra infantil norte-americano Leo Kanner, em 1943, a partir do relato de características comportamentais de onze crianças²⁶. Elas chamavam atenção por não se mostrarem capazes de se relacionar com outras pessoas, por apresentarem uma linguagem pouco comunicativa (se desenvolvida, com manifestações de verborragia ou de um discurso marcado por clichês, sem uma “conversa” propriamente) e por uma preocupação obsessiva pelo imutável (*sameness*), além de apresentarem movimentos repetitivos, como tiques e balanços, problemas de equilíbrio e coordenação e reações sensoriais intensificadas em contraste com outras aparentemente mínimas ou ausentes, como a dor (SACKS, 1995; BOSA; CALLIAS, 2000).

O autismo foi associado à esquizofrenia e à psicose infantil e, segundo Bosa (2002b), ainda o é, conforme a escola psiquiátrica. Conforme revisão de Gadia, Tuchman e Rotta (2004), somente em 1987 a terceira versão do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) instituiu critérios específicos para diagnosticar o autismo sob o termo transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento. Já o DSM-IV, publicado em 1994, avançou na pormenorização dos critérios diagnósticos do transtorno, que aparece

²⁶ Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu casos semelhantes às crianças de Kanner em relação às dificuldades de comunicação social, porém esses sujeitos aparentavam, a seu ver, melhor prognóstico, pois a inteligência não se evidenciava comprometida (SACKS, 1996; BOSA, 2002b; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

caracterizado por defasagens em três áreas: interação social, comunicação e padrões de comportamento.

Essa versão expressa os avanços nos estudos e esforços da psicologia cognitiva para compreender a essência do transtorno. As três áreas mencionadas expressam a “tríade de Wing”, como refere Sacks (1995), isto é, as três áreas descritas pela pesquisadora Lorna Wing como fundamentais para identificação e caracterização do autismo.

Kanner e Asperger trataram o autismo clinicamente, fazendo descrições com tamanha riqueza e precisão que mesmo hoje, cinquenta anos depois, é difícil superá-los. Mas foi apenas nos anos 70 que Beate Hermelin e Neil O’Connor e seus colegas em Londres, formados na nova disciplina psicologia cognitiva, dedicaram-se à estrutura mental do autismo de uma maneira mais sistemática. Seu trabalho (e o de Lorna Wing em particular) sugere que existe um problema essencial, uma tríade consistente de deficiências em todos os indivíduos autistas: deterioração da interação social com os outros, da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas (SACKS, 1995, p. 254).

Em acordo, o DSM-IV fundamenta-se na seguinte tabela – aqui transcrita em síntese por Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. S85) - para diagnóstico do autismo:

A. Pelo menos seis dos 12 critérios abaixo, sendo dois de (1) e pelo menos um de (2) e de (3):

1) Déficits qualitativos na interação social, manifestados por:

- a. dificuldades marcadas no uso da comunicação não-verbal
- b. falhas no desenvolvimento relações interpessoais apropriadas no nível de desenvolvimento
- c. falta em procurar, espontaneamente, compartilhar interesses ou atividades prazerosas com outros
- d. falta de reciprocidade social ou emocional

2) Déficits qualitativos na comunicação, manifestados por:

- a. Falta ou atraso no desenvolvimento da linguagem falada, não compensada por outros meios (apontar, usar mímica)
- b. déficit marcado na habilidade de iniciar ou manter conversação em indivíduos com linguagem adequada
- c. uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem
- d. inabilidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta ou imaginativas de forma variada e espontânea para o seu nível de desenvolvimento

3) padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados:

- a. preocupação excessiva, em termos de intensidade ou de foco, com interesses restritos e estereotipados.
- b. aderência inflexível a rotinas ou rituais específicos
- c. maneirismos motores repetitivos e estereotipados
- d. preocupação persistente com partes de objetos

- B. Atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima, presente antes dos 3 anos de idade
- C. Esse distúrbio não pode ser melhor explicado por um diagnóstico de síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância.

Essas tentativas de pormenorização, ainda que importantes para encaminhamentos mais precisos, esbarram em controvérsias geradas pelo avanço das pesquisas científicas e pelos dados reais das “exceções à regra”, isto é, de autistas (alguns diagnosticados como “severos”) que começaram a expressar o que presumivelmente seria impossível, como manifestar escrita autobiográfica e descritiva dos próprios sentimentos, inclusive de como se sentiam em relação às demais pessoas. É o caso de Temple Grandin, que publicou sua autobiografia em 1986, Donna Williams, que publicou a sua 1992 (WILLIAMS, 2015), Tito Mukhopadhyay, que escreveu sobre “suas personalidades”, como ele mesmo definiu (MUKERJEE, 2004), e Carly Fleischmann, que utilizaria o computador para autoexpressão (HISTÓRIA DE CARLY, 2011).

Em maio de 2013 foi publicada uma versão atualizada do DSM, o DSM-5 (APA, 2013). Neste é empregada a denominação Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - em inglês: Autism Spectrum Disorder (ASD) - para abranger o autismo clássico e os demais transtornos do desenvolvimento que apareciam como distintos no DSM-IV. Desaparece, com isso, a denominação Asperger como especificidade.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do Grupo de Trabalho em Neurodesenvolvimento, justificou as mudanças pela dificuldade de diagnosticar os então subtipos de transtornos do desenvolvimento de forma consistente, já que eles apareciam como um *continuum* a partir de um conjunto de semelhanças. Preferiu-se, então, ampliar o espectro do autismo enquanto quadro geral característico, como um leque, e dele depreender gradientes – do leve ao severo, o que varia de pessoa para pessoa. Entre as características estão: não conseguir “ler” as interações não-verbais, ter dificuldade em construir amizades de forma comum para a idade, dependência excessiva de rotinas e alta sensibilidade a mudanças do ambiente. Algumas pessoas podem manter foco intenso em determinadas coisas/itens “inapropriados”²⁷ (APA, 2013).

²⁷ No *site* da APA (2013, tradução nossa) é dito que pessoas com TEA podem ser “intensamente focadas em itens inapropriados” (“*intensely focused on inappropriate items*”). Provavelmente a assertiva refere-se à característica de intensa concentração em partes de objetos ou em executar determinado ato repetidamente; por exemplo: girar as rodas de um carrinho, fixar-se em um objeto sem brincar ou sem realizar uma ação construtiva/funcional, cheirar ou observar fixamente alguém ou algo.

As controvérsias tendem a aumentar com a ampliação do “guarda-chuva” do espectro. Apesar de ser bem recente, já são sugeridas revisões ao DSM-5, por se especular que a nova classificação contribuiria para um número crescente do diagnóstico de autismo. Os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention*) dos Estados Unidos (CDC, 2014) registram a média de 1 a cada 68 nascimentos. Não dá para deduzir, daí, uma súbita epidemia. Cabe interrogar: a ampliação do leque não expressaria conflito na comunidade científica quanto à essência do autismo, ao que de fato o caracteriza? Não mostra que pairam muito mais dúvidas que certezas, apesar da intensificação das pesquisas?

Há algumas décadas tem-se buscado a formulação de protocolos que orientem a identificação de pormenores em diversos aspectos do comportamento e da rotina característicos de pessoas com autismo²⁸. A *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), publicada por Eric Schopler nos Estados Unidos em 1980, é uma das mais referendadas mundialmente e avalia:

- relações pessoais: se a criança evita olhar o adulto nos olhos, se tende ao isolamento, se parece não se dar conta do que o adulto está fazendo e nunca busca contato ou demonstra iniciativa;
- imitação: se é restrita para a idade ou ausente;
- resposta emocional: se é contextualizada ou se ocorre, por exemplo, a manifestação de caretas, risos ou de postura física estática sem razão aparente para tal;
- uso corporal: se é adequado à idade quanto à agilidade e coordenação ou se manifesta-se sob autoagressão, se o andar se apresenta na ponta dos pés, se é observável o movimento de torcer os dedos;
- uso de objetos: se há desinteresse por brinquedos ou manipulação centrada em uma parte aparentemente insignificante deles, sem exprimir funcionalidade ou ludicidade; se há fascínio por reflexo de luz do objeto; se há apego excessivo a esse tipo de “entretenimento”;

²⁸ Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. S86) mencionam a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), “que consiste em uma entrevista estruturada de 15 itens (podendo ser aplicada em 30-45 minutos) com os pais ou responsáveis de uma criança autista maior de 2 anos de idade. A cada um dos 15 itens, aplica-se uma escala de sete pontos, o que permite classificar formas leves/moderadas ou severas de autismo”. Referem-se também à Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, que mensura “o desenvolvimento social em uma população normal “e cujos resultados podem ser comparados com os de indivíduos autistas” e ainda às baterias de avaliação psicológica denominadas, respectivamente, Sistema Diagnóstico de Observação do Autismo (conhecido pela sigla ADOS, em inglês) e Entrevista Diagnóstica de Autismo (ADI, em inglês). Losapio e Pondé (2008) citam, além da CARS, o *Social Communication Questionnaire* (SCQ), composto de 4 questões, o *Screening Tool for Autism in TwoYears Old* (STAT), o *Developmental Behaviour Checklist* (DBC), com 96 itens, o *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT) e o *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT), sendo estas duas últimas específicas para crianças pequenas. Em relação à realidade brasileira, Schmidt (2012) pondera que ainda há escassez de questionários, protocolos ou instrumentos de avaliação validados.

- resposta a mudanças: se é notada resistência à mudança de rotinas, expressa sob a forma de birras, estado de confusão, zanga, podendo chegar à extrema irritação;

- resposta visual: pode se manifestar de forma vaga para o ambiente e para o espelho e com dificuldade em corresponder à troca de olhares; ou a pessoa tende a aproximar bastante o objeto de seus olhos (embora não tenha déficit visual) ou a olhar para luzes ou espelhos com maior fixação do que seus pares;

- resposta auditiva: hiperreação, com manifestação de susto e de cobrir as próprias orelhas em contato com sons estranhos ou até mesmo sob ruídos do cotidiano;

- resposta e uso do paladar, olfato e tato: a criança pode cheirar ou colocar na boca objetos não comestíveis, apresentar hiperreação a toques ou então se mostrar indiferente à dor leve ou a beliscões leves; pode haver insensibilidade à dor que usualmente seria moderada ou, em contraste, hiperreação diante de um desconforto aparentemente leve. Atos como tocar, cheirar, lamber objetos e pessoas podem se apresentar, bem como cheirar, pegar e colocar na boca objetos pela sensação em si, mas sem explorá-los;

- medo e nervosismo: podem se manifestar de forma exacerbada sem razão aparente ou então estar ausentes diante circunstâncias “reais” para tal (por exemplo, frente a um carro ou a um cão feroz);

- comunicação verbal: pode estar ausente ou então se apresentar com jargões, ecolalia, inversão pronominal e centrada em preocupações e indagações específicas e repetitivas;

- comunicação não verbal: varia de um apontar incerto até gestos imprecisos que não apresentam significado. A criança não gesticula de modo a comunicar algo com precisão, ou pega na mão do adulto e a leva aonde deseja. Não demonstra compreender a comunicação não verbal de outrem, inclusive expressões faciais;

- nível de atividade: o desempenho mostra comprometimentos quanto ao ritmo e à destreza; varia da hipo à hiperatividade;

- nível e consistência da resposta intelectual: pode variar do considerado normal para a faixa etária até um atraso razoavelmente regular em todas as áreas. Entre esses extremos, entretanto, podem ser identificadas habilidades não usuais e funcionamento acima da média em uma ou mais áreas.

As descrições acima foram sintetizadas da versão em português da CARS, validada no Brasil a partir da dissertação de Pereira (2007). No final do ano seguinte, as pesquisadoras Isabelle Rapin e Sylvie Goldman, do *Albert Einstein College of Medicine*, Estados Unidos,

publicaram no *Jornal de Pediatria* (RS) um artigo que corrobora a versão brasileira (RAPIN; GOLDMAN, 2008).

São reconhecidas, entretanto, pelas autoras mencionadas, as limitações do instrumento para avaliar crianças menores (de 0 a 2 anos). Contudo, estudos mais recentes com bebês têm revelado que é possível inferir um prognóstico das características autistas, sobretudo quando se observa a manifestação da atenção compartilhada. Bosa (2002a), Klin et al. (2006) e Lampreia (2007), em artigos de revisão de literatura internacional sobre o assunto, em que citam estudos de referência como os de Bates et al., Baron-Cohen et al., Tomasello, Hobson, Mundy e Sigman, publicados na década de 90 do século XX e na primeira década deste século, ressaltam que a dificuldade ou ausência de estabelecimento dessa atenção compartilhada é um importante indicador de diagnóstico precoce do autismo. Afinal,

A habilidade de uma criança de considerar o foco de atenção de outra e de chamar a atenção do outro para objetos e eventos de mútuo interesse é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, das habilidades sociais de conversação e das relações sociais e freqüentemente se estabelecem solidamente durante o primeiro ano de vida. Estas capacidades oferecem os fundamentos para que a criança comece a interpretar e compartilhar estados emocionais (o que se desenvolve durante os primeiros 6 meses de vida) para que [...] comece a interpretar e compartilhar intenções (o que ocorre durante os primeiros 10 meses de vida) e para que [...] uma considere as experiências anteriores e perspectivas do outro em relação aos eventos e aos temas de conversação (o que surge entre o segundo e terceiro ano de vida) (KLIN et al., 2006, p. 264).

Sob essa premissa, foram desenvolvidos estudos de monitorização do olhar de bebês e da gestualidade²⁹. Outros preditores são também mencionados, como a ausência de engajamento em jogos simbólicos, o que seria decorrente da deficiência de estabelecer atenção compartilhada e, assim, de predizer a intenção comunicativa do outro (KLIN et al., 2006; LAMPREIA, 2007), e o aparente não processamento perceptivo dos rostos humanos no que tange à sensibilidade em relação às saliências e expressões faciais denotativas de emoção. Esses estudos corroboraram que, além dessas características, as crianças com autismo tendem a direcionar mais o olhar para objetos inanimados (KLIN et al., 2006).

²⁹ Bosa (2002a, p. 81) cita a sequência de desenvolvimento observada por Franco e Butterworth, em estudo de 1991: “aos 12 meses as crianças, tipicamente, olham o parceiro após apontar. Aos 14 meses o ato de apontar acompanha o olhar para o parceiro e, aos 16 meses, o olhar precede o gesto [...]”. Essa autora e Lampreia (2007) comentam que a revisão bibliográfica das pesquisas sobre atenção compartilhada sugere que as crianças com autismo apresentam comprometimento em seguir ou manter contato ocular com suas mães ou com outro adulto e se engajar em imitações. Há também comprometimento nos atos protoimperativos (isto é, gestos de busca de atenção, ostensivos) e mais ainda nos protodeclarativos, que são os diretamente relacionados com a capacidade de atenção compartilhada.

Para Lasnik (2004, p. 15) “a voz é primeira e comanda o olhar, e não o inverso”. Segundo a autora, até bebês que não costumam responder a apelos “[...] não podem deixar de olhar se ouvirem a invocação de uma voz portadora de uma prosa particular que foi descrita pelo psicolinguistas como *manhês*.” A falta desse registro psíquico acarretaria certos *deficit* de tipo cognitivo (que, instalados, configurariam a condição irreversível de deficiência). Sob esse pressuposto, seria possível atenuar ou até prevenir quadros autísticos pelo investimento precoce na interação afetiva mãe-filho.

Desde Kanner especula-se o porquê da aparente aversão ou incomunicabilidade. Orrú (2009) menciona a primeira hipótese de Leo Kanner quanto à causa do comportamento das crianças que ele descrevera: dirigia-se à conduta dos pais, em especial à relação que a mãe estabelecia como filho desde a gestação. As crianças observadas tinham em comum fato de serem filhas ou netas de estudiosos, cientistas, jornalistas, médicos e escritores, que teriam inteligência acima da média e apresentavam certos comportamentos obsessivos. Na mesma direção, firmaram-se as leituras psicanalíticas: Bruno Bettelheim apontava que o mundo exterior era aversivo à criança devido a uma experiência negativa vivenciada na relação com a mãe no seio familiar e a também psicanalista Francis Tustin atribuía o quadro ao um trauma experimentado pela criança durante a separação do corpo da mãe (ORRÚ, 2009).

Bosa e Callias (2000) mencionam ainda os estudos de Margaret Mahler, que relacionam o autismo com a falta de consciência do agente materno como representante do mundo exterior. Como consequência, a criança não discriminaria os limites entre o eu (e daí a delimitação do próprio corpo) e o meio, representado pelo corpo da mãe. Isso explicaria desorganizações sensoriais, pela experiência de indistinção interno-externo/ eu-outro.

O problema das teses mencionadas foi a repercussão nas famílias, particularmente nas mães, pois inferia-se que seriam as responsáveis pelos distúrbios dos filhos; eram justificadas, inclusive, recomendações para que as crianças convivessem fora de seu ambiente familiar (BOSA; CALLIAS, 2000). Estudos mais recentes na vertente psicanalítica não se mostram tão tachativos quanto à “culpabilidade” materna; contudo, insinuam que o autismo teria a ver com falhas na instalação de um registro psíquico (por parte do bebê) fundante da imagem corporal, cuja viabilidade dependeria da relação com a mãe. Lasnik (2004) explica que o processo de constituição da imagem corporal originária só pode ocorrer mediante o olhar da figura materna como representante do outro (não eu). Quando se reconhece observado – não meramente enxergado pelo sentido visual, mas tomado pelo olhar e pelo discurso materno portador das significações, que até antecipa e dá voz aos seus desejos do filho -, o bebê corresponde a esse investimento afetivo, erotiza-se em relação à mãe. Nesse processo, vai

identificando sinais perceptivos da interlocutora e se distingue como um corpo distinto do materno, o que não se denota no bebê autista (LASNIK, 2004).

Bosa e Callias (2000) fazem referência a Hobson e equipe, cujos estudos também sugerem uma teoria afetiva como base do transtorno; porém, esses autores postulam que as causas seriam neurobiológicas:

A teoria afetiva sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar. Os *déficits* no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo com o contexto social seriam então, conseqüências da disfunção afetiva básica, a qual impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva. Tal experiência está associada à capacidade (inata) de perceber e responder à linguagem corporal (por exemplo, expressão facial, vocal e gestual) e de inferir emoções a partir dessa linguagem. (BOSA; CALLIAS, 2000).

Outro aspecto considerado inato é a capacidade de teoria da mente. Para Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), ela aparece no ser humano após os dois anos de vida, quando ele se torna capaz de fazer representações das representações (metarrepresentações). O mecanismo estaria na base das habilidades sociais, notadamente quanto à capacidade de conceber estados mentais do outro – o que o interlocutor sabe, sente, deseja. Isso comprometeria, por exemplo, a capacidade de fazer de conta numa brincadeira, bem como o seguinte tipo de predição: o que os outros iriam pensar (que crenças teriam) diante de certa forma de agir. Os pesquisadores salientam que se trata de um déficit cognitivo específico, mas não de uma deficiência intelectual, uma vez que o problema se manifestou mesmo em autistas sem déficit geral de inteligência e se mostrou ausente em pessoas com síndrome de Down (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985).

Outras pesquisas sugeriram que o espectro autista estaria correlacionado à imaturidade dos lobos frontais e outra teoria tem argumentado que falta aos autistas a capacidade inata de “juntar” partes de informações para que formem o “todo” significativo, hipótese denominada teoria da coerência central (BOSA; CALLIAS, 2000). Trataria-se de outro mecanismo cognitivo, também inato quanto à propensão.

Pesquisas no campo da genética e de neuroimagem vêm corroborando a hipótese de base orgânica. Orrú (2009) e Grandin e Johnson (2006) comentam que exames de neuroimagem têm demonstrado diversas alterações no cérebro de autistas. Especulo, contudo, que, se os sujeitos submetidos a esses exames percorreram uma história de intervenções e de

relações humanas (leia-se compensações mais ou então menos intensas no contexto cultural), esta não seria constitutiva das “alterações”?

Em relação à genética, cabe destacar resultados publicados recentemente (no ano 2014) de duas pesquisas. A primeira, realizada na Suécia, partiu da análise de mais de dois milhões de pessoas naquele país entre os anos 1982 e 2006; sugeriu-se que fatores ambientais e genéticos tenham proporção equilibrada na etiologia do autismo. A genética teria cerca de 50% de influência e, em idêntica proporção (50%), está o risco advindo de causas externas, como nível socioeconômico da família, uso de drogas pela mãe na gravidez, infecções maternas, medicamentos recebidos antes e após o nascimento e complicações no parto (FRANCE PRESSE, 2014).

Aparentemente a pesquisa mencionada não pôs em hipótese a psicogenicidade, ou seja, a de fatores psíquicos, relacionais, como causa. O resultado surpreendeu os pesquisadores, pois pesquisas anteriores apontavam a determinação genética como mais influente. No final do mesmo ano, dois macroestudos publicados na revista *Nature* – um envolveu trinta e sete instituições científicas internacionais e o outro avaliou o genoma de duas mil e quinhentas famílias com filhos autistas - identificaram mais de cem genes relacionados com o risco de desenvolvimento do autismo. Foi possível traçar três mapeamentos pelos quais “viajariam” os componentes hereditários: para a formação das sinapses, para o controle dos genes cerebrais e para a cromatina. Esta última, a “surpreendente”, é “[...] uma arquitetura de alto nível que empacota ou expõe grandes áreas da geografia genômica em resposta ao ambiente” (SAMPEDRO, 2014).

Não há consenso sobre qual a “pedra angular” desencadeadora do autismo. A história de vida (inclusive o histórico clínico) e o leque comportamental demonstram tal variabilidade entre as pessoas, quanto à expressão do quantitativo e da intensidade das características, que não se consegue precisar um fator ou fatores comuns de origem. Orrú (2009) e Bosa (2002b) sintetizam que, em relação às hipóteses que gerariam o espectro, verificam-se, duas grandes tendências: a psicogenicidade (ou linha das teorias afetivas) e a organicidade (ou linha cognitivista). A primeira, influenciada pela escola francesa, pende para a correlação do autismo com a desorganização da personalidade por circunstâncias afetivas e o aproxima das psicoses; já a segunda o posiciona como decorrente de distúrbios globais do desenvolvimento (que poderiam ter base genética e neurobiológica) e prevalece na maior parte da literatura especializada.

Bosa (2002b) comenta que “disputas” quanto à questão da origem não contribuem para a compreensão do autismo em sua complexidade. A seu ver, associar o termo “afetivo” à

linha psicanalítica, exclusivamente, é um reducionismo, assim como o é desconsiderar que os estudos cognitivistas relevam o papel da afetividade no desenvolvimento humano. Além disso, prossegue a autora, não só é fundamental considerar a imbricação entre afetividade e cognição como também de compreendê-los em constituição no seio de uma cultura e sob fatores sócio-históricos.

Essas observações de Bosa reportam-me à Merleau-Ponty (1945/2011, p. 17):

Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou a partir da economia? [...] Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura do ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva.

A compreensão fenomenológica não busca, assim, “a” verdade, mesmo porque pressupõe que já nos encontramos nela. O desafio é retornar à “intencionalidade operante”, aquela “[...] que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 16). Em suma, a que se coaduna com uma maneira de existir.

O que se conhece deve, por isso, estar a serviço de um não pensado, de um irrefletido, como diz Merleau-Ponty; precisa suscitar admiração – diria espanto, interrogações -, muito mais do que um partidarismo. Sobre o autismo, o que a intensidade de pesquisas e de explicações (pretensas respostas) faz interrogar?

Fortes evidências científicas apontam a existência de uma base genética, salvo síndromes, doenças e os fatores pré, peri e pós-natais, considerados ambientais. No entanto, se admite-se que o espectro está mais abrangente e, em última análise, agrupa todos os que manifestam uma série de características, é preciso admitir que existem casos de privação afetiva ou situações traumáticas mediante as quais o sujeito pode vir a se comportar como um “autista inato”, principalmente se já tiver uma proporção genética a desenvolver a síndrome e se houver fatores ambientais de risco no histórico. Talvez seja impossível, ao menos com os recursos disponíveis, esse diferencial diagnóstico em algumas situações, pois somente *a posteriori* se poderá (ou não) inferir o que pode ter sido traumático para o sujeito.

Nota-se também que, de modo geral, as pesquisas aparecem centradas em perscrutar o nível das funções psíquicas superiores. Seria a lógica do entender a mente para então deduzir o que se mostra no corpo?

Centro-me no fenômeno, na corporeidade característica, nas existências. Elas me remetem à seguinte interrogação: por que a corporeidade autista exhibe-se de maneira esquiva, como se não buscase corresponder a ofertas que se oferecem na cultura como compensação? Em outras palavras, se nas condições de deficiência o organismo se reestrutura de modo a se predispor a compensar o *deficit* (VYGOTSKY, 1993), por que no autismo isso *parece* não ocorrer? Uma criança surda tentará apreender sonoridades e a se comunicar gesticulando; a que não enxerga buscará formar imagens do mundo perguntando, tateando, *incorporando* a bengala ao seu corpo; quem apresenta deficiência física movimentará de seu corpo para a realização das funções que seriam desempenhadas pelo membro comprometido ou ausente; mas, no perfil autista, o sujeito não parece se “mover” para a interação e socialização (que seriam seus “*deficit*”). O que se observa é o contrário, uma enorme resistência às tentativas que se empreendem nesse sentido. Seu corpo parece sentir as aproximações como uma violência.

Não seria, de fato, uma violência ao corpo do autista essas tentativas de “trazê-lo” ao “nosso mundo”? Ou esse sujeito estaria empreendendo tentativas de comunicação e de sociabilidade e estas estariam aquém da nossa percepção?

Apesar das fortes evidências de determinação biológica quanto à propensão ao espectro, o sujeito autista também é gerado e convive em contextos socioculturais. Há, pois, uma sociogênese no desenvolvimento. As manifestações de aversão ou de indiferença talvez não indiquem alienação. Poderiam ser indicativas de “consciência” de estar no mundo (não a consciência intelectual, mas a percepção de que o corpo está onde não deseja, ou de que não está como desejaria)? Faltaria, como a Helen Keller antes de aprender um código linguístico, uma forma de comunicação, uma linguagem “traduzível” na cultura? Mas por que até autistas falantes e alfabetizados também aparentam resistências?

Parece-me que essa corporeidade experiencia maior sofrimento nesse processo de enlaçamento pela cultura, o que gera a necessidade social de prover um acolhimento que não seja tão impactante (negativamente) para o sujeito, provavelmente “sintonizando-se” com as características primeiras de seus modos de existir, ou seja, com o próprio espectro.

Na pedagogia, o método TEACCH foi pensado para adequar-se à lógica de funcionamento cognitivo e sensorial característico do espectro e estruturado supostamente de acordo com o que o sujeito esperaria em termos de segurança psicológica. Posteriormente surgiram outras propostas mais orientadas na perspectiva de reverter precocemente a intensidade do espectro, indo mais *de encontro* às características dele do que *ao encontro*.

Subjazem, portanto, nas propostas, diferenças de compreensão de como os autistas se constituem.

3.2 PROPOSIÇÕES DE INTERVENÇÃO

3.2.1 O método TEACCH – indo ao encontro

O *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, conhecido como método TEACCH, foi desenvolvido a partir de pesquisas Eric Schopler, psicólogo alemão radicado nos Estados Unidos, e começou a ser implantado em 1966 na Universidade da Carolina do Norte. Em seu último livro, Schopler comenta que seu interesse por autismo iniciou-se a partir de uma fala de Bruno Bettelheim centrada na defesa de que a frieza emocional dos pais seria a responsável pelos quadros de autismo e esquizofrenia. Schopler, que durante a graduação trabalhou no atendimento a famílias cujos filhos apresentavam quadro autístico e distúrbios do desenvolvimento, concluiu que a hipótese não só estava equivocada, como também se constituía um modelo negativo, por culpabilizar os genitores (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

Em seu doutorado, Schopler defendeu, com base em estudos empíricos, que o autismo e transtornos afins tinham como base primária um comprometimento nos modos de experienciar o mundo e de compreender essa experiência. Nisso, incluem-se comprometimentos nos processos sensoriais e manifestações não usuais na expressão da sensorialidade, do pensamento e da compreensão, bem como nas interações sociais, no repertório de interesses (restrito) e na comunicação (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

Em suma, a tese defendida era a de que o autismo constituía-se, primariamente, em um distúrbio de processamento sensorial do qual as demais características viriam em consequência. Nas décadas seguintes, prosseguindo os estudos, Schopler desenvolveu pesquisas com base na escala CARS, também por ele proposta, e os resultados, em síntese, apontaram que: os comprometimentos sociais do autismo deviam-se a peculiaridades perceptuais; o indevido comportamento materno ou parental ocorria majoritariamente em consequência dessas peculiaridades; e ambas situações seriam passíveis de modificação e melhoramento mediante educação (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004, p. 3).

No bojo dessas pesquisas desenvolveu-se o método TEACCH, que enfatiza a via sensorial de maior facilidade pela qual as pessoas com espectro autista demonstram aprender: a visual. Estudos posteriores do autor, com base na CARS, apontaram um leque de variações,

dada à abrangência do espectro, o que levou à criação de um novo instrumento avaliativo, o *Psychoeducational Profile* (PEP), nas décadas de 80 e 90, mais individualizado, com versões para crianças, adolescentes e adultos, com vistas a subsidiar o avaliador para melhor (re)planejamento do ensino.

Orrú (2009) detalha que as classes organizadas sob o método TEACCH são estruturadas para um número reduzido de alunos (cinco no máximo, todos autistas) e há dois mediadores, um professor responsável e um auxiliar. Confere-se grande importância à rotina e à comunicação por estímulos visuais (por exemplo, cartões com imagens), embora estímulos auditivos e táteis não sejam descartados. Acredita-se que os autistas desenvolvam primeiro a capacidade de discriminação visual, mais facilmente memorizável, e posteriormente a linguagem expressiva (emissão verbal).

Lopes (1997), ao se reportar ao método TEACCH, sob o qual foi educada sua filha, por orientação da Associação dos Amigos do Autista – AMA, apresenta um exemplo do uso de recursos visuais em uma situação cotidiana: o ato de tomar banho é exibido em desenhos, passo a passo; por exemplo: ensaboar cada parte do corpo. À medida que a sequência é automatizada, os apoios visuais são retirados.

O TEACCH dá ênfase à programação individualizada de tarefas e à estruturação do ambiente físico e prima “[...] por uma rotina diária previsível que não dê margens a erros e confusão para a criança em função dos *déficits* inerentes a seu problema” (ORRÚ, 2009, p. 68). Este excesso na estruturação é criticado por Orrú (2009), justamente porque tudo é pautado a partir dos *deficit* e, assim, não se perspectiva transcendê-los para possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De fato, Eric Schopler não perspectivou transcender o espectro ou “desconfigurá-lo”. Ao contrário, admitiu que os autistas possuem limitada capacidade de compreensão das próprias atividades e que o mundo para estas pessoas se apresentaria como uma série de experiências e demandas sem relação entre si (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

O criador do TEACCH comenta que, a rigor, antropológicamente, o autismo não é uma cultura; entretanto, considerando-se que a cultura afeta o comportamento dos indivíduos pertencentes a ela quanto ao modo de se vestir, comer, trabalhar, comunicar, despender tempo com lazer, entre outros aspectos, as pessoas com autismo tendem a ficar em desvantagem devido às diferenças peculiares do espectro. Nesse sentido, para ele o autismo pode ser entendido como uma cultura, cujos indivíduos se assemelham por um campo de características e matrizes de pensamento e comportamento. Então, o papel dos professores ou do pai/mãe seria o de proporcionar um intercâmbio agindo como intérpretes da cultura dos

não autistas para que o aluno/filho compreenda o que se espera, as regras do ambiente e “funcione” com sucesso e eficiência (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

Fazem parte da “cultura autista”: diferenças sensoriais e perceptuais (por exemplo, hipersensibilidade), o apego a rotinas, mudanças bruscas de temperamento e manifestações de agressão sem causa aparente; dificuldades de organização e sequenciação para planejar e realizar algo (decorrentes da dificuldade de integrar as “peças” de uma informação); limitações nas habilidades sociais, na empatia, no jogo e imitação, na capacidade compreender a linguagem metafórica e conceitos abstratos (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

É essa “cultura” que justifica, na perspectiva do criador do TEACCH, a organização de um ensino culturalmente adaptado; daí o rigor com a estrutura do ambiente e observância às peculiaridades e habilidades individuais para que essas pessoas se sintam acolhidas, respeitadas, sem exigências que estariam além de suas possibilidades ou de “estilo” cognitivo (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2004).

Essa perspectiva fundamenta-se no cognitivismo - isto é, na premissa de que o autismo seria fundamentalmente um problema (inato) de funcionamento de mecanismos cognitivos – e na psicologia comportamental, uma vez que a programação do ambiente seria condicionadora da adaptação ao meio mediante estímulos direcionadores do “sucesso”. Conjugam-se, pois, os princípios organicista e ambientalista de compreensão do desenvolvimento humano.

3.2.2 Enfoques desenvolvimentistas - indo de encontro

A perspectiva desenvolvimentista compreende o autismo como um quadro decorrente de um desvio no desenvolvimento biológico que afeta basicamente a afetividade e a sociabilidade; a disfunção nessas duas capacidades geraria as alterações nas funcionalidades cognitivas, e não o contrário (LAMPREIA, 2004). A partir dessa premissa, esse enfoque aposta na ênfase às interações socioafetivas em contextos naturais ou o mais próximo dos reais (cotidianos) para favorecer o desenvolvimento de habilidades que seriam inatas aos seres humanos desde os primeiros meses de vida.

Quanto mais precoce a intervenção, maiores seriam as chances de desenvolvimento das habilidades originalmente deficitárias. Nessa lógica, foram propostos programas de intervenção precoce, cujos resultados foram publicados no final da década de 90.

Uma revisão de oito programas de intervenção precoce para crianças autistas entre três e meio e quatro anos de idade, realizada por Dawson e Osterling (1997), conclui que todos foram eficazes em proporcionar a colocação de 50% das crianças em uma escola regular. Segundo as autoras, para assegurar um resultado positivo, certos aspectos fundamentais devem estar presentes. Os elementos comuns desses programas foram: currículo abrangendo cinco áreas de habilidades (prestar atenção a elementos do ambiente, imitação, compreensão e uso da linguagem, jogo apropriado com brinquedos e interação social), ambiente de ensino altamente favorecedor e estratégias para a generalização para ambientes naturais, programas estruturados e rotina, abordagem funcional para comportamentos considerados problemáticos, transição assistida para a pré-escola (LAMPREIA, 2007, p. 105-106).

Importa de não perder de vista o panorama histórico e sociopolítico-educacional no Ocidente. Na época em que o TEACCH foi proposto, cogitava-se que a educação de pessoas com algum tipo de deficiência deveria ocorrer em ambientes distintos das escolas comuns. Já nas últimas décadas, especialmente pós Declaração de Salamanca, incluir as minorias - os “especiais”, com maior ênfase midiático - no sistema educacional tornou-se uma questão de compromisso das políticas públicas mundiais de educação.

As cinco áreas fundamentais em que a intervenção se concentra são: a comunicação não verbal, a imitação, o processamento sensorial, o jogo com pares e a família; conforme o programa, um ou outro aspecto é privilegiado (LAMPREIA, 2007). A autora cita o *Developmental Individual - Difference relationship based model* (DIR), proposto pelo psiquiatra e pediatra estadunidense Stanley Greenspan em colaboração com psicóloga Serena Wieder, como o mais difundido. Sua estratégia básica é o *Floortime*, proposta lúdica que visa ao encorajamento das iniciativas, ao desenvolvimento da atenção mútua e da capacidade simbólica. A imbricação é tal que na literatura dos autores as duas nomeações chegam a ser referendadas praticamente como sinônimas: “DIR/*Floortime model*” (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Seus propositores defendem que, a despeito das alterações neurológicas, os sujeitos com espectro autista podem desenvolver uma comunicação significativa (verbal, gestual) e com envolvimento emocional, bem como habilidades cognitivas para resolver problemas de forma criativa. Podem também fazer uso criativo do brinquedo e se engajar em jogos entre crianças não autistas, frequentar escolas comuns, exprimir estados emocionais e demonstrar empatia. Parte-se da hipótese de que o qualitativo do espectro (seus gradientes) depende de uma multiplicidade de fatores que se interagem; portanto, a complexidade do desenvolvimento é individual, mutável e passível de modificabilidade (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

Como se considera que os prejuízos centrais do espectro são as dificuldades em estabelecer intimidade (envolvimento afetivo), comunicação (verbal e gestual) significativa e socialmente engajada, intervém-se no propósito de proporcionar o que biologicamente é deficitário no desenvolvimento espontâneo. Privilegiam-se, por isso, contextos socioafetivos favorecedores da linguagem significativa, da comunicação, do brincar, das interações, além de ser salientada a importância da integração sensorial³⁰. Tudo isso com o seguinte cuidado - e isso é considerado pelos propositores o mais difícil -, seguir a criança: seu tempo, seus percursos/explorações, suas motivações (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

No Brasil, o *DIR/Floortime* vem sendo difundido nos últimos anos, mas ainda carece de pesquisas e o foco predominante é terapêutico³¹. Em relação aos princípios, na crença da potencialidade da pessoa com autismo em superar ou minimizar *deficit* biologicamente determinados por meio das interações na cultura (lei da compensação), vislumbra-se congruência com a perspectiva vygotskiana. Na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e com foco na escolarização de autistas, pesquisas recentes têm sido empreendidas, como a tese de Sílvia Orrú que deu origem ao livro *Autismo, linguagem e educação* (ORRÚ, 2009). Essa autora aposta que,

mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na capacidade funcional da pessoa [...], é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas conseqüências (ORRÚ, 2009, p. 102).

Para tanto, confere importância especial ao desenvolvimento da linguagem. Em concordância com Vygotsky, a autora afirma que a linguagem, na unidade com o pensamento - expressa pela palavra - constitui ferramenta psíquica para os processos cognitivos,

³⁰ A integração sensorial é bastante referida nas terapias de reabilitação – fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Refere-se a uma metodologia criada por Jean Ayres, terapeuta ocupacional, no fim dos anos de 1950 e início da década seguinte. “A definição de integração sensorial, por Ayres (1972) é: ‘o processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma a ser possível o uso eficiente do corpo no ambiente’” (LIMA, 2014). Temple Grandin comenta que essa terapia “é especialmente útil para reduzir a sensibilidade ao toque e acalmar o sistema nervoso” (GRANDIN, 2006, p. 74, tradução nossa).

³¹ Os estudos que se referem à abordagem desenvolvimentista não enfocam diretamente a escolarização nem a proposição de um método pedagógico, pois o princípio subjacente é o de que as intervenções devem servir como suporte à pessoa com espectro autista para a convivência geral com naturalidade em seus vários contextos cotidianos. Aproximações com o *Floortime* na psicopedagogia foram por mim referidas em artigo (FREITAS, 2009). A dificuldade mensuração mais efetiva e abrangente deve-se ao próprio enfoque qualitativo da proposta, que supõe flexibilidade e contextualização. Ainda assim, resultados de um estudo de Greenspan e Wilder que acompanhou 16 sujeitos por longo tempo (entre 10 e 15 anos) mostraram que todos apresentaram progressos significativos nas áreas do desenvolvimento. Por outro lado, reconheceu-se que certas famílias dedicavam-se a seus filhos com os mesmos cuidados que outras e não obtinham resultados tão significativos (FERNANDES; MOLINI-AVEJONAS, 2010).

especialmente para a formação de conceitos, ou seja, o pensamento abstrato, distintivo e capaz de generalizações, capacidades que, *a priori*, seriam pouco prováveis em autistas. Isso supõe desenvolvimento intrapsíquico de formação da consciência, do que se depreende a necessidade de desenvolver a consciência do signo - associação do significante ao(s) significado(s) social(ais) que ele expressa - e de que a linguagem esteja imbuída de sentido pessoal para o sujeito.

Orrú (2009) se propôs a mediar esse potencial em alunos autistas não verbais ou pouco desenvolvidos na expressão da fala e orientou os recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)³². Diferentemente, porém, do enfoque comportamental, que utiliza os mesmos recursos como estímulos para memorização e condicionamento de respostas sob uma estrutura rigorosamente planejada, individualizada e quase sem interferência verbal dos educadores, a pesquisadora propôs seu uso em contextos pedagógicos com perguntas e desafios lúdicos no grupo e permeado por manifestações de afetividade – inclusive corporais, como toques e abraços. Os resultados se verificaram tanto na coerência da linguagem em conteúdos acadêmicos como também no comportamento em vários ambientes/situações na escola (sala de aula, refeitório, brincadeiras): houve redução da tendência ao isolamento e do apego à rotina, aceitação de aproximações das pessoas, expressividade de sentimentos e emoções, manifestação de iniciativas e enriquecimento da expressão linguística com gestos e palavras, até a independência da CSA (ORRÚ, 2009).

Sob o mesmo enfoque teórico situam-se as dissertações de Chiote (2011) e Santos (2012), que ressaltam a importância da mediação do professor para favorecer a inclusão educacional, e a tese de Passerino (2005) que, à semelhança de Orrú (2009), elege um recurso tradicionalmente empregado na pedagogia sob a referência da psicologia comportamental – no caso, os recursos da informática - e apresenta seu viável uso e relevância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em autistas, também com destaque para a linguagem, sob mediação dialógica pelo educador.

³² A Comunicação Suplementar ou Alternativa (CSA) ou Comunicação Alternativa ou Aumentativa (CAA) refere-se ao emprego de recursos alternativos, complementares ou suplementares à fala. Os recursos visuais da CSA foram empregados inicialmente na educação e terapêutica de pessoas com paralisia cerebral. Em 1981 a fonoaudióloga Roxanne Mayer Johnson criou um *software* que se tornou referência mundial, quanto à tipologia dos símbolos e às convenções gramaticais (cores específicas quanto à classe de palavras/símbolos), denominado *Boardmaker*, com os *Picture Communication Symbols*, cujos caracteres ultrapassam, atualmente, a casa dos 11.000 (CLICK, 2013). Muitos terapeutas o utilizam com autistas sob a metodologia PEC (*Picture Exchange Communication*), que é o uso desses símbolos numa perspectiva comportamental, de situações estruturadas sob previsão de recompensas (Daí a “*exchange*”- troca). A metodologia também é comum nas salas de aula organizadas sob o TEACCH.

As proposições desenvolvimentistas e os trabalhos orientados na perspectiva histórico-cultural mostram evidências de que é possível romper com a rigidez do espectro e que a intervenção em funções superiores repercute no corpo. Persiste, porém, a pouca discussão do lugar da corporeidade. Como a pessoa com autismo experiencia essas aproximações?

3.3 O LUGAR DO CORPO

No domínio do “conhecer sobre”, as mais evidentes aproximações de sucesso sugerem-se imbuídas de um saber de experiência. Apesar de concordar com as críticas à rigidez do TEACCH e à sua base epistemológica, ressalto os méritos de Schopler ao colocar-se na perspectiva do autista, ou o mais próximo disso, para propor uma forma de acolhimento, um ambiente que denota dizer: “sinto como você se sente”, que se põe extensivo à corporeidade do sujeito. Quando o ambiente se faz vínculo de confiança, acolhe, abraça, *incorpora*, faz com que qualquer sujeito se sinta “em casa”. E a casa primordial de cada um é o corpo. No entanto, o TEACCH figura-se mais próximo de uma compreensão do organismo, da funcionalidade orgânica, do que da corporeidade numa visão fenomenológica.

Os enfoques desenvolvimentistas, bem como a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, têm o mérito de privilegiar as interações em contextos naturais, mas ainda firmam-se em “desconstruir”, pelas mediações na constituição das funções psíquicas superiores, o que foi predeterminado por certa configuração neurobiológica; aposta-se prioritariamente nas funções intelectivas como “alvo” da intervenção. Nesse sentido, persiste o que Merleau-Ponty (1945/2011) ratifica como equívocos: uma ênfase ora na fisiologia, ora no intelectualismo (na “mente” que apreende, como desconectada de um solo), quando se quer compreender o que se dá primordialmente na relação sujeito-mundo.

Segundo Rasmussen (2005), não é comum na literatura que se descreva o autismo como uma *bodily disorder*. De fato, os dizeres “sobre”, da ciência, dão ênfase ao funcionamento e às determinações neurológicas, às alterações patológicas na fisiologia e aos componentes genéticos. Como Rasmussen (2005), também não nego a pertinência e evidências verídicas dos estudos; a “lacuna” é que tudo isso não “diz” como um autista percebe-se e percebe o mundo. Essa óptica de compreensão é proposta da fenomenologia, motivo pelo qual recorro a seus aportes para fundamentação das descrições, com destaque para a *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty, uma vez que nessa obra o autor detalha a

pertinência do corpo no fenômeno e propõe uma concepção de corpo que nem é organicista nem é sinônimo de pólo oposto à “mente”.

Primeiramente, importa conceituar o fenômeno perceptivo: concerne a uma figura sobre um fundo, como conceitua a *Gestaltheorie*: “quando a *Gestaltheorie* nos diz que uma figura sobre um fundo é o dado mais simples que podemos obter [...] Trata-se da própria definição do fenômeno perceptivo, [...]. O ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 24). Esse “campo” é definido na relação entre quem percebe e a “coisa” percebida. É nesse sentido que o autor pontua que toda percepção é percepção de alguma coisa e sempre supõe um sujeito que percebe.

O “campo” está enraizado na existência do sujeito. É ilusória, por isso, a apreensão de um *quale* sensível puro, seja pela mente, seja estritamente pela fisiologia. A percepção, que se dá pelo corpo, aparece dotada de um sentido que impacta esse corpo com um todo (a repercussão nos órgãos dos sentidos e na “mente” vem *a posteriori*):

As diferentes partes do conjunto – por exemplo, as partes da figura mais próximas ao fundo – possuem portanto, além da cor e das qualidades, um *sentido* particular. A questão é saber de que é feito este sentido, o que querem dizer as palavras “borda” e contorno”, o que acontece quando um conjunto de qualidades é *apreendido* como figura sobre um fundo (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 36, grifos do autor).

O autor afirma que o “nosso campo perceptivo é feito de ‘coisas’ e de ‘vazios entre as coisas’” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 38) e que se pudéssemos inverter essa visualização (ver como coisas os intervalos), isso não significaria um problema de observação. Mais profundamente, os elementos não fariam parte do mesmo mundo outrora partilhado, não teriam existência (como tais), uma vez que a experiência seria outra, fundante de outro espetáculo percebido. Não que se possa fundar outra realidade, literalmente outro mundo, o que recairia no subjetivismo. Merleau-Ponty declara que a realidade objetiva está posta e preexiste, é o “mundo cultural” ou “humano”, “no qual quase toda a nossa vida se passa” e que é o “alimento de nossa existência” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 49-50). Os espetáculos perceptivos se dão a partir desse real, tanto nas rupturas e quanto nas contiguidades. Diante o fenomenólogo sublinha que “mesmo os fantasmas de uma ‘experiência interna’ [da consciência] só são possíveis por empréstimo à experiência externa” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 55).

Pressupõem-se, portanto, alicerces numa temporalidade (experiências anteriores) e num espaço, mas sem o viés cumulativo ou associacionista de dados; caso contrário, a distinção figura-fundo não se faria. Perceber, como afirma Merleau-Ponty (1945/2011, p. 47) “é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente [...]”. Afinal, “a percepção é justamente este ato que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 65-66).

Essas assertivas trazem interrogações: que sentido(s) jorra(m) à percepção da pessoa com autismo? Como figuram suas paisagens, as linhas de seus horizontes, as “coisas” que lhe emergem como figuras e as que lhes “recuam” como fundo?

Um professor dinamarquês de Educação Infantil procura descrever o “mundo percebido” (também sob o aporte da *Fenomenologia da Percepção*) de seu aluno J., diagnosticado autista. Como pretende apresentar um olhar para as estruturas de sentido no comportamento à medida que o descreve, o autor não tem a pretensão de comparar exemplos, generalizá-los ou discutir o diagnóstico. Fiel à atitude fenomenológica, fia-se à “arte de descrever” (no caso, situações da criança no cotidiano da escola) e discute as situações à luz do referencial teórico. Nota, em suma, que a “diferença” de J. em relação aos colegas da faixa etária (3-4 anos de idade) está no corpo; esta criança denota um acesso limitado ao seu corpo vivido - ou corpo próprio (RASMUSSEN, 2005).

Merleau-Ponty (1945/2011, p. 87) esclarece que “a experiência comum encontra uma conveniência e uma relação de sentido entre o gesto, o sorriso, o sotaque de um homem que fala”. E na reciprocidade o corpo humano aparece “[...] como manifestação, no exterior, de uma certa maneira de ser no mundo”. Isso porque o mundo passa a existir para o sujeito; passa a existir *em si* (sem fechar-se num *para si*). Nisso, o corpo é percebido pelo sujeito como próprio, isto é, como potência transcendente tanto em relação ao espaço, pela efetivação do movimento, quanto em relação à temporalidade, por suscitar um futuro (intenções, perspectivas), ainda que ancorado no aqui e agora cuja “fisionomia” decorreu de uma experiência anterior.

Conforme Merleau-Ponty (1945/2011, p. 134), o corpo próprio “[...] é o hábito primordial, aquele que condiciona todos os outros e pelo qual eles se compreendem”. É o “meio de nossa comunicação com o mundo” e “horizonte de nossa experiência, presente sem cessar, antes de todo pensamento determinante” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 136-137). É a ancoragem, o “fundo” primordial dos fenômenos perceptivos, mas não supõe

fixação; pelo contrário, implica movimento, existência em direção a uma tarefa, ao que a dinâmica do mundo solicita e “diz”.

O filósofo exemplifica que o ato de falar ao telefone não é antecedido por uma associação fisiológica de justaposição de operações musculares e sensoriais, uma a uma, tampouco por pensamentos que necessitem planejar as falas, gestos e posturas. De um golpe, o corpo se esquematiza para a “tarefa” solicitada. Eis o esquema corporal: mais do que a expressão de tomada de consciência da postura, “[...] é finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 147).

Rasmussen (2005) acrescenta que no esquema corporal está pressuposto o conhecimento do corpo próprio, sua posição atual e virtual em um campo de ação. O garoto J. denotava limitações nesse âmbito. O professor nota que quando essa criança era convidada a brincadeiras de faz de conta, os movimentos não se exprimiam livres o suficiente para que ela se movimentasse em uma “zona ambígua imaginária” (de possibilidades, portanto); assim, J. não se “transformava” imediatamente no “papal” requerido pela brincadeira. O autor comenta que há uma comunicação eminentemente corporal quando uma criança diz à outra, por exemplo, na brincadeira de médico: “Eu era o doente e tinha que ficar na cama. Você é o médico que me visitou”. A criança imediatamente “de um só golpe”, apreende o estilo das expressões da interlocutora e se move, brinca em “zona similar de ações significativas” (RASMUSSEN, 2005, p. 13, tradução nossa)³³. Não é preciso previamente que expliquem as regras do jogo. Essa apreensão imediata não era observada em J..

O professor comenta que este campo não existia para essa criança; simultaneamente, ela não modulava seu corpo conforme as situações, não se “sintonizava” imediatamente. Depreende-se, para Rasmussen (2005), comprometimento no esquema corporal, já que a plena “posse” desse esquema exprime-se na percepção imediata da intencionalidade do outro.

O educador corrobora a afirmativa com observações de J. no uso de um brinquedo. No parquinho, tinha o seu favorito. Quando outra criança estava nele, não tomava iniciativa de buscar outro ou partir para um entretenimento diferente. Comportava-se como se a realidade fosse exclusivamente o aqui e agora, estática quanto à temporalidade e às possibilidades de

³³ Recorrentemente, o autor faz uso da palavra zona (*zone*), para expressar a relação de J. no espaço, o movimento do corpo (intencionalidade) perante aquilo que o mundo vivido suscitava. O autor diz que a criança não se movia espontaneamente numa “zona ambígua de movimentos livres” (*ambiguos zone of free movements*), que os movimentos não estavam livres (“soltos”) o suficiente para se moverem em uma “zona ambígua de ações imaginárias” (*ambiguos zone of imaginary actions*), ao passo que o comum, nas brincadeiras infantis, é a compreensão mútua imediata dos atos corporais, o que leva as crianças a se “moverem em uma zona de ações significativas” (*moves into a zone of meaningful actions*). (RASMUSSEN, 2005, traduções nossas).

movimentação no espaço. A “figura” do brinquedo favorito não aparecia em relação a outras coisas (especialmente), e, quando estava no brinquedo, J. permanecia nele por longo tempo, sem denotar intenção/desejo de mudança. O padrão de comportamento ora se manifestava por circularidade (repetitividade), ora por descontinuidade.

Em relação a esta última, foi observado que a criança iniciava e concluía certas ações, mas a conexão com um ato seguinte, como uma intenção sugerida, aparecia bruscamente “interrompida”: J. dizia antecipadamente que a mãe deveria esperar que ele finalizasse uma atividade do tipo quebra-cabeça em uma folha de plástico (e assim o fez) e, enquanto a mãe o vestia, pediu ao professor para passar (alisar) a referida a folha na cozinha. Pouco depois, desceu o corredor e passou pela cozinha sem olhar para o professor nem mencionar nada sobre o brinquedo, mesmo quando a mãe perguntou a respeito. Agiu como se houvesse “se esquecido” ou se desconectasse do ato anterior. Essas descontinuidades (*gaps*) também seriam indicativas, sugere o professor, de um problema do esquema corporal, da “posse” do corpo próprio, de habitá-lo por completo (RASMUSSEN, 2005).

A suposição faz-se válida, sobretudo quando se considera o corpo animado, “[...] habitado por uma potência de objetivação, por uma ‘função simbólica’, uma ‘função representativa’, uma ‘potência de projeção’” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 172) que faz aparecer nas coisas uma unidade de sentido. No “*gap*”, a paisagem até então assim percebida por J. alterou-se.

Rasmussen, que tinha conhecimento dessa criança desde que ela estava com 1 ano e maio de idade e a acompanhou como professor dos 3 aos 5 anos de vida, percebeu mudanças significativas e graduais nesse corpo. Próximo dos 5 anos, J. aceitou o pedido de uma colega para ser o cachorro dormindo em um cesto e roendo um osso: momentaneamente, como notou o professor, J. “abandonou” seu corpo habitual e sintonizou-se à situação (RASMUSSEN, 2005, p. 11). O professor ressalta que esse “alargamento” do corpo vivido transcorreu relacionado com a comunicação corporal: quanto mais interlocutores se mostravam corporalmente expressivos, mais essa criança se mostrava brincalhona e risonha. Além disso, foi salientado o conforto (acolhida) proporcionado no dia a dia da escola.

O acolhimento também se fez fundamental na pesquisa de Vanessa Marocco (2012). Ela também sugeriu leituras dos *modos* de interação de crianças autistas na escola pela perspectiva (fenomenológica) do corpo. Em dissertação, relata suas observações do menino Plínio, de 6 anos, a partir das quais foram feitas inferências sobre a singularidade do relacionar. Uma das descrições refere-se a um momento em que Plínio se aproxima do tapete

de letras coloridas onde a maioria das crianças estava sentada, empurra um colega e tenta passar pelo tapete segurando o trenzinho que fizera com o brinquedo Lego. Anteriormente, fora dito que essa criança não teria preferência por contato físico, ao que a pesquisadora interroga: “Que tipo de interação não seria física?” (MAROCCO, 2012, p. 67).

Por muitas vezes elimina-se possibilidades nas relações por presumir que os movimentos humanos possuam significados e modos a priori [...]. Nem o tapete, nem tão só as crianças, ou uma delas, nem o próprio movimento do trem, nenhum elemento sozinho pode ter sido o motivo da decisão de Plínio em passar por aquele lugar e não por outro. Com isso pretende-se deixar como elemento visível a perspectiva de que um movimento qualquer não tem uma causa, um movimento está em um modo e, por isso, compreende-se apenas em uma direção que é vivida (MAROCCO, 2012, p. 67).

Em consonância com Merleau-Ponty, a autora citada destaca que a espacialidade é da ordem da experiência vivida, para a qual não cabem “explicações” que predeterminariam um único sentido. Não está em jogo, pois, uma relação de causa-efeito, nem faz sentido destacar uma “figura” como elemento “disparador” de um movimento (pois aí se perderia o fenômeno, sob desenraizamento do “fundo”). O que transcorre é uma interação na paisagem.

Marocco (2012) descreve um momento no parquinho, em que Plínio é convidado a subir a gangorra. De início, ele rejeitou a proposta; depois, observou a colega que se sentou em uma das extremidades da gangorra, olhou para a pesquisadora e ao redor, aproximou-se devagar, sentou-se, mas não se impulsionou no brinquedo. Foi incentivado verbalmente. A pesquisadora tocou a coxa de Plínio, iniciou uma contagem e começou a impulsionar a sola do pé da criança para cima, ritmando com a contagem e com o gesto o movimento (ora para cima ora para baixo). Por cerca de cinco minutos ficaram assim, sob os incentivos, o cantarolar das crianças e o canto de pássaros, até que Plínio iniciou os movimentos de impulsão. Logo ele sorria “[...] com o vento a balançar seus cabelos sincronicamente com seus impulsos de pernas e com as gargalhadas de Daniella [a colega]” (MAROCCO, 2012, p. 71). A disposição desse quadro vivo, de movimento, toques, ritmos e musicalidade que o envolveram não teriam sido fundamentais para a (re) disposição de atitudes?

Em suas reflexões, a pesquisadora interroga se seria de fato imprescindível o enquadramento de autistas em programas ou intervenções específicos, predeterminados em consonância com um diagnóstico. Ela observa que frequentemente o tempo da escola não costuma ser o mesmo tempo do aluno com autismo para a suficiência de mudanças no modo de interação; tampouco os espaços e as normas de circulação, restritivos à expansão dos movimentos, assim como os sentidos atribuídos às condutas dos alunos. Marocco (2012)

salienta essas considerações a partir de Plínio e também da história de Giulio, outro aluno diagnosticado autista por ela observado.

Giulio tinha histórico de não conseguir permanecer muito tempo na escola devido à “instabilidade emocional”: ora era demasiadamente carinhoso, aproximava-se e acariciava as pessoas para obter o que desejava, ora mostrava-se choroso e afastava as pessoas que se aproximavam (MAROCCO, 2012). Ao observá-lo, a pesquisadora percebeu que a “instabilidade” não era gratuita, isto é, nem era “por causa” do autismo nem seria organicamente localizável. Essa “figura” não era dissociada de uma paisagem, de um quadro de relações de sentido; por exemplo, quando Giulio era impedido de fazer algo. Assim, como notou Marocco (2012), não era a emergência de uma irracionalidade emocional oposta à razão, mas uma emoção em sentido(s).

Maturana (2001) assinala que, quando os seres vivos se interagem, trazem, cada um, uma história de interações que passam a ser constitutivas da presente: “A interação inicial desencadeia uma mudança estrutural tal que abre espaço para uma segunda interação [...]” (MATURANA, 2001, p. 86). Assim, as disposições vão se ampliando para aceitação de outros na convivência. E para haver esse movimento, é preciso uma disposição corporal movida pela emoção; no caso humano, o autor a denomina amor. Ela é a força impulsionadora para a mudança de direção no agir ou para sua reiteração.

Eu sei, por exemplo, da doutora ou psicóloga Ibáñez, que trabalha com crianças autistas, e que a partir disto explica êxitos de outros, e delineou o procedimento através do qual pode tirar uma criança autista do autismo. Por quê? Porque há um reconhecimento da dinâmica corporal. Esta é a grande novidade, se vocês querem, no domínio da educação, em que se pode reconhecer que o corpo da criança está se transformando de uma maneira contingente com sua história. Portanto, a história nunca é trivial, e a história é aquilo que acontece à criança (MATURANA, 2001, p. 68-69).

A psicóloga mencionada é Nolfi Ibáñez, cujos estudos mostraram que o estabelecimento de interações recorrentes baseadas na aceitação, e não na exigência, torna possível a aparição de novos comportamentos em crianças com múltiplas necessidades educacionais especiais, algumas com diagnóstico de autismo. Aceitação, nessa perspectiva, não supõe conformar-se diante da deficiência, mas ter clareza de que ela expressa uma organização cuja existência só se faz à medida do imbricamento nas interações, nos ambientes, com as histórias dos interlocutores, as quais podem suscitar a ampliação das disposições para interagir, pelas emoções desencadeadas e circundantes no processo. A

psicóloga não fala em cura ou desaparecimento da condição de deficiência, mas em modificação qualitativa e/ou reversão ou desaparecimento de condutas (IBAÑEZ, 2000).

Segundo ela, em consonância com a teoria de Maturana (Biologia fenomenológica), deu-se ênfase à construção de um sistema de interação - e não à aprendizagem de certa conduta - com vistas a permitir novas coordenações consensuais entre os participantes (IBAÑEZ, 2000). Nesse processo, por certo, constituíram-se emoções, considerando que elas

[...] guiam momento a momento nosso agir, ao especificar o domínio relacional em que operamos instante a instante, e dão ao nosso agir seu caráter enquanto ações. É a configuração do emocionar que vivemos como *Homo sapiens* que especifica nossa identidade humana na nossa conduta racional ou de nosso uso de um tipo outro de tecnologia (MATURANA, 2001, p. 181).

O biólogo destaca a constituição da existência na cultura:

Em nós, seres humanos, a cultura em que vivemos constitui o meio no qual somos realizados como seres humanos, e nos transformamos em nossas corporalidades no curso da história de nossa cultura, de acordo com a identidade humana que surge e que é conservada na nossa cultura [...]. Portanto podemos ser *Homo sapiens sapiens*, *Homo sapiens amans*, *Homo sapiens aggressans* ou *Homo sapiens arrogans* de acordo com a cultura que vivemos e conservamos nosso viver, mas ao mesmo tempo poderemos deixar de ser seres humanos de um tipo ou de outro ao mudarmos da cultura, dependendo da configuração de emoções que dá à cultura seu caráter particular (MATURANA, 2001, p. 181).

O problema que se põe no que tange à relação com autistas é a identificação do limiar entre o aceitar sua propensão a um modo particular de ser e de se fazer no mundo - diria Maturana (2001), sua “autopoiese” (mais “natural” do que cultural no início do desenvolvimento) - e uma culturalização que é necessária, pois humaniza, mas que, se imposta, ou melhor, se o sujeito senti-la aversiva, bloqueia o processo. O sujeito sente a sua “organização” ameaçada e a organização é o próprio corpo, aquilo que torna possível a expressão de existência. Como enfatiza Merleau-Ponty (1945/2011, p. 229), “a existência se realiza nele”. Em última análise, o que ferir a sensibilidade possivelmente é sentido como ameaça à própria vida.

Como se sente a pessoa com autismo? O que virtualmente ela parece “dizer”, pela corporeidade observada, coincidirá com o sentir? Compartilho das seguintes interrogações de Marocco (2012, p. 42): “haveria uma forma específica pela qual esse ente se pergunta pelo ser que é? Um gesto seria suficiente para perguntar ou apenas uma configuração linguística pela palavra oportunizaria tal possibilidade?”

Decifrar o que não está traduzido em palavras parece não ser um problema exclusivo do espectro autista. Os “normais” (não autistas?) também denotam dificuldade de ir às coisas mesmas, de ler no corpo o que ele “diz”, ler os sentidos que aí se expressam. De modo geral, somente quando os sujeitos falam por palavras são percebidos como tais (sujeitos) e obtêm escuta do mundo.

Nas últimas décadas as publicações de autores autistas (ou que assim se autointitulam) vêm ganhando destaque na mídia e na literatura especializada. A importância desse fenômeno, como afirma Schmidt (2012, p. 180), reside justamente no prisma autobiográfico de entendimento do autismo: esses relatos apresentam “[...] de forma vivencial o impacto das dificuldades e especificidades da síndrome, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de novas hipóteses e pesquisas neste campo de investigação”.

No capítulo seguinte, a partir de testemunhos de alguns desses autores, busco alargar a compreensão acerca de perceptualidade da pessoa com autismo sob a perspectiva dos dizeres do corpo.

4 NA ESPESSURA DO ESPECTRO

Neste capítulo procuro desvelar percepções do espectro autista de “dentro para fora”, isto é, pela espessura das corporeidades, considerando que

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar como uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo de meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os *corpos associados*, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me freqüentam, que freqüento, com os quais freqüento um único Ser atual, presente, como animal nenhum, frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 14-15, grifo do autor).

O trecho citado suscita várias interrogações: Como o corpo próprio do autista interage com os “corpos associados”? Como se sente frequentado? Os não autistas, por sua vez, como se sentem despertados pela corporeidade que lhes é “estranha”?³⁴ Poderia-se chegar a pontos de comunhão na espessura do perceber?³⁵

Há uma curiosidade quando uma pessoa com espectro autista mostra-se capaz de autoapresentação e “consciência”; consciência daquilo que, em tese, impossibilitaria essa capacidade. Ainda é corrente o mito de que autistas não se socializam, não se comunicam, não demonstram nem gostam de receber afeto, enfim, que viveriam no *autós* (centrados em si mesmos). Quando conseguem se comunicar por palavras, idioma da maioria, e falam do “lugar” da consciência da diferença – portanto, de um lugar supostamente impossível: o da capacidade de perceber o outro como distinto de si – demonstram que muito do que é dito sobre o espectro ou das possibilidades de transcendê-lo está imbuído de equívocos, estereótipos e desconhecimento.

O registro de autobiografias e testemunhos de pessoas com autismo vem crescendo nas últimas décadas, o que provavelmente se deve à gama de suporte social, recursos materiais, conhecimentos científicos e consequente aumento na criação e investimento em programas educacionais e terapêuticos que favoreceram o desenvolvimento desses sujeitos. Há que se considerar ainda a amplitude do que atualmente se considera quadro autístico, bem mais

³⁴ Propositadamente emprego o adjetivo “estranha”, em alusão à autobiografia de Temple Grandin, intitulada em português *Uma menina estranha* (edição esgotada).

³⁵ Sobre espessura, o fenomenólogo traz a metáfora do olhar que preenche uma paisagem. A tridimensionalidade de uma pintura, por exemplo, não está nela, no quadro em si, que é um objeto plano, mas no olhar que a habita (MERLEAU-PONTY, 2004, 1945/2011).

abrangente que o perfil “clássico” identificado por Leo Kanner. Concomitantemente, cresce a visibilidade social dessa população na ciência, na mídia e nos âmbitos da saúde, educação e por meio de associações de pais e amigos. Nesse contexto, Mary Temple Grandin figura-se em destaque por sua vida e obra. De excertos de seus livros e artigos destaco testemunhos significativos de expressão da corporeidade característica do autismo para diálogo e subsídio a reflexões sob o referencial teórico da tese.

Outros sujeitos comparecem, pela relevância de seus testemunhos, como Carly Fleischmann (HISTÓRIA DE CARLY, 2011) e Tito Mukhopadhyay (MUKERJEE, 2004), além de autistas mencionados por Grandin.

4.1 TEMPLE GRANDIN NA HISTÓRIA DO AUTISMO

A história de Temple Grandin (67 anos de idade, nascida nos Estados Unidos) entrelaça-se com a história da ciência sobre o autismo. No decorrer de sua vida foi diagnosticada esquizofrênica, em princípio, e mais tarde como autista de alto funcionamento. Publicou com Eric Schopler e também elogiou e Greenspan e Wilder em livro desses autores. Saiu de uma escola especial para cursar ensino superior junto com não autistas em uma época em que a “inclusão” não era o princípio educacional em vigor, graduou-se em Psicologia, fez em Ph.D em Ciência Animal, é engenheira e professora universitária. Tornou-se célebre por ter desenvolvido um sistema de abate do gado (e engenhos para tal) econômico e com reduzido estresse para as reses. Adotado em grande parte no Canadá e Estados Unidos, esse sistema fundou-se na compreensão do raciocínio e da percepção dos animais, que seriam, segundo a idealizadora, semelhantes à “lógica” de um autista sob vários aspectos.

Concomitantemente, Temple tornou-se pesquisadora autodidata sobre autismo e prestou-se a ser examinada por vários neurocientistas. Inventou uma máquina de compressão do corpo, conhecida como “máquina do abraço”, que passou a utilizada por terapeutas que atendem pessoas com espectro autista.

Como escritora, ganhou destaque ao publicar seu primeiro livro em 1986, *Emergence: labeled autistic*. Sacks apud Grandin (2006, p. XIII), prefaciador do segundo livro da autora, comenta que se tratou de algo sem precedentes, já que nunca tinha vindo a público uma *inside narrative* de um autista, isto é, uma narrativa sobre autismo proveniente de uma pessoa com o espectro, um discurso de quem fala “de dentro”, dos estados de ser. Prevalencia o dogma da medicina, como assume Sacks (apud Grandin, 2006, p. XIII, tradução nossa), de que os autistas não teriam “vida interna” e, caso a possuíssem, seria inacessível; nesse sentido, “a voz

de Temple Grandin veio de um lugar que nunca tinha tido voz, nunca haviam demandado real existência”³⁶.

Uma década depois do livro de estreia, Temple publicou *Thinking in pictures: my life with autism* (GRANDIN, 2006). Diferente do primeiro, não se trata de autobiografia, porém permanece o cunho autobiográfico, agora ampliado pelas experiências pessoais e profissionais e enriquecido pelo que pesquisou sobre autismo. Conhecimentos, reflexões e testemunhos de si e de outros autistas são trazidos e se coadunam com o saber vivido, com experiências de ser, motivos pelos quais privilegio sua obra.

É certamente ingênuo tecer considerações conclusivas a partir um “caso” que se constitui exceção, tanto no alcance intelectual quanto de destaque social, muito menos se pode deduzir que bastaria qualquer pessoa autista estar no ambiente devido, no momento histórico e em contextos privilegiados, para necessariamente desenvolver todos os potenciais e se tornar “celebridade”. O interesse em Grandin advém da possibilidade de mostrar peculiaridades da percepção da pessoa com autismo, que é o cerne deste estudo, por diversos meios – livros, artigos, testemunhos - e com representatividade histórica de um percurso de desenvolvimento.

4.2 DESCREVENDO PERCEPÇÕES

Esta seção é dedicada ao desvelamento de modos de perceber característicos do espectro autista a partir de testemunhos de quem apresenta o espectro, ou melhor, de quem nele se faz existência. Para tanto, selecionei como eixo a seguinte bibliografia de Temple Grandin:

-“An inside view of autism”, capítulo 6 do livro *High-Functioning Individuals with Autism*, de 1992, organizado por Eric Schopler e Gary Mesibov;

-“How People with Autism Think”, capítulo 8 do livro *Learning and Cognition in Autism*, organizado pelos mesmos autores em 1995;

- os livros *Na língua dos bichos: usando os mistérios do autismo para decodificar o comportamento animal* (editado em 2005 com a coautoria de Catherine Johnson e lançado no Brasil em 2006) e *Thinking in Pictures: my life with autism*;

³⁶ “Temple Grandin’s voice came from a place which had never had a voice, never been granted real existence” (SACKS apud GRANDIN, 2006, p. XIII).

- testemunhos da autora publicados em “Um antropólogo em Marte”, capítulo de livro de título homônimo escrito por Oliver Sacks em 1996, dedicado ao primeiro encontro do autor com Temple Grandin.

Como mencionado, outros autores com autismo, citados ou não pela autora, também são referidos.

Obviamente, é impossível abarcar todas as nuances da corporeidade autista, pela complexidade, pelas diferenças de percepção entre os sujeitos e por se configurarem em processo, relação e contexto. Ainda que o estudo se concentrasse em um único sujeito, como em um estudo de caso, não seria possível enumerar um rol de características e apresentá-lo como “tradução” de um modo de perceber do corpo autista, se o que se pretende é um estudo fenomenológico. Se a percepção é um fenômeno e a corporeidade é o que a vivifica, só se pode apreendê-la em seu sentido a partir das descrições dos momentos de existência, ou seja, do sentido gerado da relação perceber-coisa percebida.

Como as indagações referentes à sensorialidade foram campo de partida para esta tese, horizonte para o interrogar acerca dos diferenciais perceptivos e suas repercussões, delimito como primeiro subtema de descrição os escritos relacionados às vias sensoriais e corpo. Assim, trago o que os autistas dizem com referência à própria sensorialidade e aos seus movimentos corporais. O assunto é recorrente nos testemunhos; parece haver um desejo premente dos autores de “traduzir” o que sentem, como sentem e o porquê de seus corpos se manifestarem de maneira a provocar estranhamento nos observadores/interlocutores.

Em seguida, mais provocada pelo teor da literatura de Grandin, passo à relação entre corporeidade e estilo de pensamento. Se a possibilidade de pensar depende do modo de perceber do corpo, presume-se a configuração de um estilo cognitivo possibilitado por uma determinada corporeidade. Temple Grandin argumenta que sua diferença cognitiva – o pensamento por imagens - provém de uma configuração cerebral. Todavia, é possível inferir de sua literatura “recuos” à dimensão do corpo, como solo de seu modo de perceber/conhecer.

Os testemunhos (descrições) são trazidos à leitura fenomenológica com subsídio principal na obra *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty (1945/2011). Quando possível, deixo em “figura” as descrições no idioma original dos autores, as quais traduzi em notas de rodapé.

4.2.1 Vias sensoriais e corpo

A amplitude do espectro autista dificulta generalizações. Didaticamente, Temple Grandin refere-se a ele como um *continuum* entre duas extremidades: alto e baixo funcionamento. De modo geral, quanto mais próxima a caracterização como “baixo funcionamento”, maior a tendência a alterações sensoriais e com mais intensidade; sujeitos com esse perfil costumam apresentar déficit cognitivo significativo (ou suspeita de o apresentarem), epilepsia e deixam de falar entre 18 e 24 meses de idade (alguns recuperam parcialmente esta habilidade). Esta seria a extremidade mais comprometida do autismo; a outra, mais “distante”, é a representativa dos perfis de alto funcionamento descritos por Kanner e Asperger. Nesta, o comprometimento mais significativo aparece na rigidez de pensamento, com as dificuldades de generalização e abstração (GRANDIN, 1995). Apesar de se situar no polo mais desenvolvido do espectro, a autora experimenta conflitos de um corpo hipersensível.

Two of the subjects covered in this chapter are the frustration of not being able to speak and sensory problems. My senses were oversensitive to loud noise and touch. Loud noise hurt my ears and I withdrew from touch to avoid overwhelming sensation. I built a squeezing machine which helped me to calm my nerves and to tolerate touching (GRANDIN, 1992, p. 105)³⁷.

Ao contrário de outros autistas, como Donna Williams, Temple Grandin nunca teve problemas para distinguir o contorno de seu próprio corpo; não obstante, é hipersensível e alguns sons e a texturas. Na infância, sofria quando era obrigada a usar roupas diferentes das que estava acostumada à maior parte do tempo no decorrer da semana, por estranhar o contato físico da vestimenta em sua pele (GRANDIN, 1992, 2006).

I often misbehaved in church, because the petit coats itched and scratched. Sunday clothes felt different than everyday clothes. Most people adapt to the feeling of different types of clothing in a few minutes. Even now, I avoid wearing new types of underwear. It takes me three to four days to fully adapt to new ones (GRANDIN, 1992, p. 108)³⁸.

³⁷ “Dois aspectos abordados neste capítulo são a frustração por não ser capaz de falar e os problemas sensoriais. Meus sentidos eram supersensíveis ao barulho e ao toque. Barulhos altos ferem meus ouvidos, e eu me afasto do toque para evitar a sensação opressiva (de esmagamento). Eu construí uma máquina de compressão que me ajudou a acalmar meus nervos e a tolerar o toque” (Tradução nossa).

³⁸ “Eu sempre me comportava mal na igreja porque a textura da anágua arranhava e provocava coceira. Eu sentia as roupas de domingo diferentes das demais. A maior parte das pessoas se adapta à sensação de diferentes texturas das roupas em poucos minutos. Mesmo agora eu evito usar tipos diferentes de roupas de baixo. Levo de três a quatro dias para me adaptar a novas texturas” (Tradução nossa).

Outros autistas revelam maiores comprometimentos na sensorialidade, seja na hipersensibilidade, seja na mistura e confusão ao serem recebidas e organizadas as múltiplas sensações. Processar estímulos provenientes de duas fontes simultâneas ou que penetram por diferentes vias (por exemplo, auditivas e visuais ao mesmo tempo) pode ser impossível. Temple cita o exemplo de um homem que, quando tocado na parte inferior do rosto, sente uma sensação sonora que prolonga-se como cor e o leva à sensação de uma crise epilética entremeada por luzes em *flash* (GRANDIN, 1995). Donna Williams, escritora com espectro autista que também escreve livros de cunho autobiográfico, é lembrada por dizer que se sente como *mono channel*, isto é, como alguém que não consegue ver e ouvir ao mesmo tempo; se escuta alguém falar, perde a “sintonia” do visual, e vice-versa; por isso prefere falar ao telefone, para não se distrair enquanto olha para o interlocutor (GRANDIN, 2006).

Na obra supracitada, Temple acrescenta que essa é a razão pela qual muitos autistas têm dificuldade de estabelecer contato olho a olho. Não é a presença da pessoa que causa susto; o desnorteante é prestar atenção e processar simultaneamente o que é auditivo e o que é visual: os gestos, as expressões faciais e a fala do outro, incluindo os significados das palavras e as mudanças do tom de voz. Às vezes o autista precisa tapar os ouvidos e dar as costas para o interlocutor para poder se concentrar e entender minimamente o que lhe é dito. A demora, na infância, para desenvolver a fala pode ter a ver com a dificuldade desse processamento e entendimento dos limites, de começo e fim; no caso da fala, de quando, no discurso, termina uma palavra e começa outra (GRANDIN, 2006).

O adolescente indiano Tito Rajarshi Mukhopadhyay, diagnosticado autista, revela o que se passa consigo: ele percebe a audição acima da visão e esta acima do tato. Dada à maior sensibilidade auditiva, lhe é mais fácil prestar atenção às palavras e escrever a partir do que ouve. O problema surge na confluência dos estímulos ou das manifestações sensoriais. Tito explica que é muito difícil prestar atenção às fisionomias dos interlocutores e ao que eles falam, ao mesmo tempo. Prioriza, então, a via auditiva e evita o contato visual, para não se desconcentrar da apreensão das palavras. Conforme escreveu, essas interferências o levaram a sentir o “mundo fragmentado percebido através de sentidos isolados” (MUKERJEE, 2004, tradução de Roberto Bech)³⁹. Tito revela que às vezes não sente os dedos e que seus movimentos de balançar as mãos são tentativas de sentir o próprio corpo. Percebe seus

³⁹ A história de Tito Mukhopadhyay foi publicada pelo *Scientific American* em junho de 2004, em matéria denominada “Um enigma transparente”, assinada pelo jornalista Madhusree Mukerjee. A tradução para o português foi feita por Roberto Bech para a Comunidade Virtual de Autismo no Brasil e está disponível em: <<http://omundomaravilhosodosautistas.blogspot.com.br/2010/03/o-fantastico-tito-rajarshi-mukhopadhyay.html>>.

sentidos em hierarquia: a audição anula a visão, e ambas extinguem o tato (MUKERJEE, 2004).

Já Therese Joliffe, uma mulher autista da Inglaterra, referida por Grandin (2006, p. 61), prefere usar o toque para explorar o ambiente, porque lhe é mais fácil “to understand things through her fingers”⁴⁰. Sua visão e audição aparecem distorcidas e é no tato que ela se ancora.

Temple sente-se menos afetada quanto a lidar com a simultaneidade de estímulos sensoriais. Não chega a entrar em pânico e a se desorganizar excessivamente devido a dados provindos de diferentes fontes; contudo, nem por isso deixa de se sentir como se estivesse em um turbilhão de sensações perturbadoras.

My hearing is like having a hearing aid with the volume control stuck on “super loud”. It is like an open microphone that picks up everything. I have two choices: turn the mike and get deluged with sound, or shut it off. Mother reports that sometimes I acted like I was deaf. Hearing tests indicate that my hearing was normal. I can’t modulate oncoming auditory stimulation. [...] I am unable to talk on the phone in a noisy office or airport. Everybody else can use the phones in a noisy environment, but I can’t. If I try to screen out the background noise, I also screen out the phone. [...] Sudden loud noises hurt my ears like a dentist’s drill hitting a nerve. [...] An autistic child will cover his ears because certain sounds hurt (GRANDIN, 1992, p. 107)⁴¹.

Outro problema é o assincronismo entre os ouvidos que, em seu caso, chega a um intervalo de mais de um segundo de diferença de percepção e por isso compromete a sincronização de ritmos para com outra pessoa, tanto nos gestos (como bater palmas ao mesmo tempo que alguém) quanto na fala: “People still accuse me of interrupting. Due to a faulty rhythm sense, it is difficult to determine when I should break into a conversation”⁴². (GRANDIN, 1992, p. 107). Em obra mais recente, a autora comenta que essa dificuldade de “sincronizar-se nas conversas” persiste (GRANDIN, 2006).

A manifestação dessas características não se deve a defasagens intelectuais ou ao comprometimento dos órgãos dos sentidos, em si mesmos, mas decorre de uma disfunção

⁴⁰ “compreender as coisas através de seus dedos” (Tradução nossa).

⁴¹ “Minha audição funciona como se eu usasse um aparelho auditivo com o controle de volume fixo no ‘super alto’. É como um microfone ligado que capta tudo ao redor. Eu tenho duas escolhas: deixar o microfone ligado e ser inundada pelo som, ou desligá-lo. Minha mãe relata que algumas vezes eu agia como se fosse surda. Testes auditivos indicaram que minha audição era normal. Eu não consigo modular os estímulos auditivos que entram. [...] Eu sou incapaz de falar ao telefone dentro de um escritório barulhento ou no aeroporto. Qualquer pessoa consegue falar ao telefone em um ambiente barulhento, mas eu não. Se eu tento apagar o ruído de fundo, eu também apago o telefone [...]. Barulhos altos e bruscos ferem meus ouvidos como a broca de um dentista batendo em um nervo. [...]. A criança autista cobre seus ouvidos porque certos sons doem” (Tradução nossa).

⁴² “As pessoas ainda me acusam de interromper conversas. Devido à falha em sentir o ritmo, é difícil determinar quando eu devo entrar na conversa” (Tradução nossa).

neurobiológica do processamento do sistema sensorial. Temple recorre à seguinte metáfora: um cérebro normal funciona como uma grande edificação de um escritório de corporação. Todos os diferentes departamentos estão conectados com a central e se interligam por muitos sistemas de comunicação. Já o cérebro de autistas seria como uma central cuja comunicação interdepartamental está afetada, em que nem todos os “cabos” fazem a devida conexão (GRANDIN, 2006, p. 27). A autora suspeita que a baixa performance de autistas com baixo funcionamento em testes de quociente intelectual (QI) deve-se parcialmente aos problemas de sincronização sensorial dos avaliados, que dificultam a sintonia necessária para o desempenho (GRANDIN, 1992).

De fato, os adolescentes Tito Mukhopadhyay e Carly Fleischmann foram considerados por muitos anos como autistas de baixo funcionamento e com suposto retardo intelectual, até o dia em que começaram a se expressar pela escrita; Tito aos 13 anos (MUKERJEE, 2004), e Carly aos 11 (HISTÓRIA DE CARLY, 2011). Carly “falou” pela primeira vez digitando no computador de sua casa. Por esse meio, exprime seus estados:

Você não sabe o que é ser eu, você não consegue ficar parado porque suas pernas parecem que estão se incendiando ou que centenas de formigas estão rastejando por seus braços.

As pessoas me vêem e assumem que eu sou boba, porque não consigo falar. Se eu não fizer isso [bater constantemente a cabeça] parece que a minha cabeça vai explodir. É como quando se agita uma lata de coca-cola. Se eu pudesse pararia, mas não funciona como um botão que se pode desligar. Eu sei o que é certo e errado, mas eu tenho que disputar com o meu cérebro por isso [...].

Nosso cérebro tem um circuito diferente. A gente percebe muitos sons e conversas de uma só vez. Eu faço milhares de fotografias da face de uma pessoa quando olho para ela. Por isso é que temos dificuldades de olhar para as pessoas (HISTÓRIA DE CARLY, 2011)⁴³.

Indagada, ela explica o motivo de cobrir as orelhas e balançar as mãos e o corpo: “É uma maneira nossa de reduzir todas as entradas sensoriais que nos superestimula de uma só vez. Nós criamos saídas para bloquear a entrada de informação” (HISTÓRIA DE CARLY, 2011).

Temple Grandin ampara-se em estudos neurocientíficos para justificar as disfunções sensoriais; por exemplo, a descoberta de que autistas apresentam problemas no córtex frontal, que é o responsável pelas funções executivas (seria a referida “central”); é a parte do cérebro responsável por integrar o que provém do pensamento, das emoções e do plano sensório

⁴³ Os excertos referentes às descrições de Carly Fleischmann aparecem legendados em português no documentário *História de Carly – autismo severo* (2011), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M5MuuG-WQRk>>. Não é informada a autoria das traduções.

(GRANDIN, 2006, p. 29-30). As disfunções sensoriais são relacionadas ainda a anormalidades no cerebelo; o seu é 20% menor que o normal (GRANDIN, 1995). Nesse artigo ela também faz referência a um autista com perfil similar aos descritos por Kanner, gênio no computador, cujo cerebelo é 30% mais reduzido que o normal.

Na obra mais recente, a cientista afirma que um cérebro normal filtra e descarta informações. Os autistas, ao contrário, não descartam o que veem, o que dá a sensação de esmagamento do sistema sensorial (GRANDIN; JOHNSON, 2006). Os lobos frontais dos autistas caracterizam-se por “má alimentação” de dados (insuficiência no processamento) na entrada de informações, o que compromete a “saída”. Nos animais, quando estes lobos falham (o que neles é comum), predomina “cérebro” animal. Temple depreende que deve ocorrer algo parecido com os autistas, já que também os humanos têm um “cérebro” animal e que se caracteriza pela visualidade quanto ao funcionamento. Isso justificaria a semelhança entre autistas e animais quanto à percepção e à facilidade que crianças têm, em relação ao adulto, de perceber detalhes (Nestas o neocórtex não está plenamente amadurecido) (GRANDIN; JOHNSON, 2006)⁴⁴.

Temple se mostra racional, explica cientificamente a manifestação das características do espectro; até para as próprias superações a autora busca explicações no funcionamento neurobiológico. Entretanto, mesmo na predominância do discurso da objetividade científica e na proeminência organicista, é possível identificar a pertinência da dimensão corpo. Um notório exemplo é a referência à máquina do abraço, artefato ao qual atribui, em boa parte, a melhora de sua hipersensibilidade. Ao falar sobre empatia, a autora comenta que este sentimento provavelmente esteja mais diretamente relacionado ao tato do que aos demais sentidos (GRANDIN; JOHNSON, 2006). Pondera que não há pesquisas conclusivas a respeito, mas permite-se cogitar que haja essa relação entre ambos a partir de um saber do próprio corpo: sua experiência com a máquina do abraço.

Impressionada ao ver como as reses se acalmavam quando pressionadas em calhas de madeira, como troncos em corredor, criou uma máquina semelhante para si, aos 19 anos, com o intuito de se acalmar e de experimentar, como a maioria das pessoas, uma sensação agradável ao se sentir abraçada (GRANDIN, 1992; GRANDIN; JOHNSON, 2006; GRANDIN, 2006). Na infância, gostava de se sentir pressionada por almofadas, mas era

⁴⁴ Em relação à criança, isso só valeria em termos estritamente relacionados à percepção visual de detalhes. Quando Sacks interpelou Grandin se crianças seriam intermediárias entre animais e adultos, ela negou. Afirmou que crianças pequenas, aos três ou quatro anos, já “entendem” os outros seres humanos de tal forma que ela não alcança como autista, em termos de jogos, brincadeiras e relacionamento social, “porque errava completamente a sincronização” (SACKS, 1995, p. 276-277).

hipersensível ao abraço de pessoas: “I wanted to feel the good feeling of being hugged, but when people hugged me the stimuli washed over me like a tidal wave” (GRANDIN, 1992, p. 108)⁴⁵. Em obra mais recente, detalha:

Era como uma gigantesca onda de sensação, que me afogava. Sei que não faz sentido para quem não é autista, e o único outro modo que posso pensar em descrever isso é estar no oceano com ondas cada vez maiores passando sobre mim. No princípio a sensação é calmante. Mas, à medida que as ondas ficam maiores e mais fortes, sentia como se fosse afogar, e entrava em pânico (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 126).

Com a máquina, pôde controlar a sensação (o próprio sujeito controla o nível de compressão) e alcançar o objetivo pretendido. Surpreendeu-se, posteriormente, com o efeito da maciez sobre seu corpo, à medida que aperfeiçoou o invento inserindo enchimentos macios às tábuas:

[...] tive uma segunda sensação, diferente de simplesmente me sentir relaxada e calma. Os enchimentos me proporcionavam a sensação de bondade e gentileza para com outras pessoas. **Sentimentos sociais**. Também faziam meus sonhos mais bonitos [...] As tábuas duras me acalmavam fisicamente, mas o enchimento macio me fazia sentir sociável. Eu tinha a sensação agradável de ser abraçada para ter pensamentos bons sobre as pessoas (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 123, grifo nosso).

Constatou, posteriormente, que os animais se sentiam mais confortáveis e menos temerosos sob suas mãos ao serem acariciados logo depois que ela saía da máquina. Conforme Sacks (1995, p. 271), “Para ela, a máquina abre uma porta para um mundo emocional que de outro modo continuaria fechado, e lhe permite, praticamente a ensina a entrar em comunhão com os outros”. Ele observa que a voz da cientista também se modifica: deixa de ser alta e dura e assume um tom tranquilo e ameno.

Verifica-se uma metalinguagem: o corpo solucionando dificuldades relacionadas ao corpo, integrando-o. Estritamente no nível do sentido tato, este sentido aparece acalmando a hipersensibilidade tátil, mas esta interpretação recairia na justificativa da organicidade. Na verdade, essa “ponta do *iceberg*” é a reverberação de uma corporeidade que se esquematizou. Parafraseando Merleau-Ponty, pode-se dizer que o mundo “voltou” a ser a “pátria originária dos pensamentos”, e não mais uma paisagem desenraizada do ser. Temple modifica-se na voz, nos gestos, nos sonhos e na perspectiva de se relacionar, ou seja, no modo de perceber (-se) e de se adentrar no mundo.

⁴⁵ “Eu queria sentir a sensação boa de ser abraçada, mas quando as pessoas me abraçavam, os estímulos vinham sobre mim como a onda de um maremoto” (Tradução nossa).

O que ocorreu não foi uma mera correção do sentido tato, mas uma síntese do corpo, o esquema corporal de fato, como um “sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 314). O filósofo lembra que

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno na sinergia, um intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 312).

Adiante, elucida que esta intencionalidade caracteriza o corpo fenomenal e é distintiva da advinda da consciência, pois “[...] ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 312).

Conforme declarou em recente entrevista (GRANDIN, 2013), Temple Grandin consegue abraçar as pessoas e não precisa mais da máquina (que quebrou). Diz, ainda, que hoje entende muito melhor as pessoas e que a leitura também a ajudou nesse processo, sobretudo da temática diplomacia internacional, assunto em que encontra semelhanças com as relações sociais.

Distinguem-se, aí, dois caminhos compensatórios: um que se enraíza no corpo e outro no intelecto. Quando Temple lê sobre diplomacia ou quando revela a Sacks que tem uma videoteca para estudar as fisionomias e os modos das pessoas se comportarem diante de determinadas situações (SACKS, 1995), ou quando observa intensamente as pessoas conversando para apreender o ritmo e “entrar” adequadamente no assunto, estas são saídas racionalizadas e que encontram êxito graças à potente memória visual que a cientista possui. Não há nenhuma espontaneidade nisso, nenhum entendimento imediato, dado pelo conjunto do contexto percebido.

Ciente disso, Temple compara-se a um banco de informações: quando se vê em uma situação que exija certos “dados”, isto é, o uso social de certas expressões, um modo de se comportar ou palavras para dizer ou escrever, ela os “copia” e aplica (GRANDIN, 1995). Já o “aprendizado” pela máquina do abraço não produz soma de conhecimentos, mas a integralidade de um corpo que pôde, enfim, sentir e perceber o mundo sob uma unidade de sentido e emoção; provoca uma comunhão com o mundo vivido e imediata reciprocidade, ou seja, há um perpassar mútuo: ao acalmar o outro mediante o próprio toque, sente-se acalmada.

Em *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty faz referência a Schn.⁴⁶, um doente que, segundo o autor, a psiquiatria tradicional classificaria como possuidor de cegueira psíquica por não conseguir, por exemplo, mover seus braços e pernas sob comandos se estiver de olhos fechados. Em relação ao reconhecimento de objetos, só obtém êxito se executa um movimento e fixa com os olhos o membro encarregado de executá-lo; somente pela visão não consegue apreender o objeto. Se os objetos estão ausentes, não consegue formar a representação visual. O filósofo diz que “[...] os distúrbios motores de Schn. coincidem com distúrbios densos da função visual, eles mesmos ligados ao ferimento occipital que está na origem da doença” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 162). Adiante, acrescenta que características semelhantes estão presentes em doentes cerebelosos.

A partir das descrições do comportamento de Schn., o autor critica as análises tradicionais da percepção que a avaliam ora como deficiência dos órgãos, ora como um distúrbio psicológico. “O caso Schn. mostra-nos, ao contrário, deficiências que concernem à junção entre sensibilidade e a significação e que revelam o condicionamento existência de uma e de outra” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 183). O filósofo exemplifica como a cisão aparece nesse sujeito quando um objeto é apresentado: Schn. enumera os atributos deste a partir do que os órgãos dos sentidos sugerem; por exemplo: é negro, é azul, tem uma mancha, é alongado, pode ser de vidro... , mas o “todo”, o objeto em síntese, não lhe figura.

Os dados sensíveis limitam-se a sugerir essas significações, como um fato sugere ao físico uma hipótese; o doente, como o cientista, verifica imediatamente e precisa a hipótese pelo confronto dos fatos [...]. Esse procedimento põe em evidência, por contraste, o método espontâneo da percepção normal, este tipo de vida das significações que torna a existência concreta do objeto imediatamente legível, e que até mesmo só através dela deixa aparecer suas “propriedades sensíveis”. É essa familiaridade, essa comunicação com o objeto que aqui está interrompida. No normal, o objeto é “falante” e significativo, o arranjo de cores imediatamente “quer dizer” algo, em quanto no doente precisa ser trazida de outro lugar por um verdadeiro ato de interpretação. Reciprocamente, no normal as intenções do sujeito refletem-se imediatamente no campo perceptivo, polarizam-se ou marcam com seu monograma, ou enfim sem esforço fazem aparecer nele uma onda significativa (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 184).

Não se pode comparar Schn., clinicamente, com um autista, tanto porque o filósofo não o sugere nem afirma e também porque o sujeito é referido como “doente”, pressupondo-se uma alteração orgânica que o acometeu na vida adulta. Todavia, do caráter de percepção assumido pelo corpo de Schn. é possível inferir similaridades com a percepção autista, como

⁴⁶ Conforme nota 10 do capítulo III da primeira parte de *Fenomenologia da Percepção* (MERLEAU-PONTY, 1945/2011), o doente é Schneider (abreviado como Schn.), analisado pelos autores Gelb e Goldstein.

essa falta de fisionomia e de legibilidade que o mundo figura ao sujeito, sobretudo, no caso do autismo, em relação ao “mundo cultural”.

Em Schn. não havia nenhuma defasagem intelectual nem distúrbio psicológico; suas funções fisiológicas também não seriam suficientes para explicar, por associacionismo, o que se manifestava no corpo: era um funcionamento orgânico distinto, que podia ser fisiologicamente comprovável; mas, para além das “funções”, o corpo demonstrava que não interagia de forma “plástica” com o mundo; as coisas do mundo não lhe “falavam”, não lhe sugeriam significações nem suscitavam intencionalidades, estas que nos fazem sensíveis e se constituem hábitos, por permitirem o habituar/habitar as coisas e ser habitado por elas. Normalmente, “as significações disponíveis entrelaçam-se repentinamente segundo um lei desconhecida, e de uma vez por todas um novo ser cultural começou a existir” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 249).

Temple Grandin apresenta dificuldades como essas no universo das relações humanas, na leitura dos gestos, das fisionomias e da correspondência imediata a convenções sociais. Os “espetáculos”, em si, não lhe “dizem” se não forem “traduzidos”. Sacks (1995) relata que, quando se encontrou com Temple pela primeira vez, fizera uma viagem longa sob sol forte e chegou cansado e com sede. Assim que foi recebido por Grandin, logo ela começou a falar do assunto sobre o qual haviam combinado previamente, sem rodeios, sem perguntas prévias sobre a viagem, se o visitante estava bem, etc.. Não ofereceu água e, quando Sacks lhe pediu posteriormente um café, após terem conversado por um bom tempo, o oferecimento veio de imediato, mas sem nenhum pedido de desculpas (por não ter perguntado antes). Isso não decorreu de falta de polidez da anfitriã, mas da incapacidade de perceber sentido nessas nuances, que envolvem uma aderência do corpo ao espaço vivido e a uma relação de temporalidade (vinculações do agora com um já experienciado – ou imaginável de ser experienciado pelo interlocutor - e com um porvir).

Por outro lado, o inverso se manifesta quando Temple se relaciona com os animais. Ela se sente capaz de compreendê-los, de perceber o que sons, movimentos e comportamentos dos animais em um ambiente querem expressar. Longe de qualquer interpretação mística, Temple afirma que isso se deve a semelhanças neurobiológicas entre autistas e animais, o que não se confunde com nível de inteligência (GRANDIN; JOHNSON, 2006). Teria muito mais a ver com semelhanças no modo de perceber o ambiente e de se sentir afetada pelos estímulos. Ambos – animais e boa parte dos autistas – são seres eminentemente visuais. Graças a essa característica, Temple descobre com espantosa facilidade, em comparação com

as pessoas “normais”, detalhes “perturbadores” do ambiente que podem ser responsáveis por transtornos em uma manada.

Em seu livro *Na Língua dos Bichos*, a autora descreve situações em que foi chamada a prestar consultoria para resolver problemas relacionados ao manejo animal para os quais já haviam sido propostas diversas tentativas de resolução. Na maioria das vezes, tudo se resolvia por atos simples e concretos, tais como: fechar determinada porta porque a corrente de ar incomoda as reses, ou mudar o horário de conduzir o rebanho para determinado lugar porque o contraste claridade/escuridão é perturbador (o gado recua se está à sombra e é conduzido a uma área em que precisa se confrontar diretamente com luz excessiva); ou mudar o tipo de ventilador porque a o reflexo de luz externa sobre as pás ou a velocidade de giro assusta os porcos. Até mesmo tirar uma capa plástica do ambiente porque o vento, ao balançá-la, provoca um ruído incômodo, ou mudar a cor de um chapéu ou de uma escada fazem diferença no comportamento dos animais (GRANDIN; JOHNSON, 2006).

Detalhes como esses “saltavam-lhe aos olhos”, como afirma, ao passo que ficava perplexa ao constatar que não eram vistos pelas demais pessoas. Temple declara que se sente chamada para ver o que ou outros não vêem. “*Seres que pensam com imagens, de qualquer espécie, animais racionais ou não, são atraídos pelos detalhes. Vêem tudo e reagem a tudo. Não sabemos porque isso acontece, apenas sabemos por experiência própria*” (GRANDIN, 2006, p. 35, grifo das autoras).

Cabe destaque para essa última frase: “apenas sabemos por experiência própria”. Ainda que a neurofisiologia dê conta de muitas explicações que justificam o funcionamento cerebral diferenciado e as distorções de processamento sensorial, escapa à racionalidade científica situar o que se passa na concretude da existência. Por que o corpo é atraído, melhor dizendo, incorpora-se no mundo pelos detalhes? E por que por esses e não por outros detalhes/figuras? Que imagens do mundo provocam certas emoções que se fazem mais figuras do que fundo?

Merleau-Ponty assinala que “a consciência mítica ou onírica, a loucura, a percepção, todas elas em sua diferença não estão fechadas em si mesmas, não são ilhotas de experiência sem comunicação e de onde não se poderia sair” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 392). O fenomenólogo quer dizer que não há universos apartados de referenciais da realidade. Digo que é possível falar em estéticas de compreensão, de modulações do corpo, motivo pelo qual o filósofo o assemelha a uma obra de arte. Merleau-Ponty exemplifica que, por mais difuso que possa parecer um mito, ele tem um sentido identificável e “forma um mundo” porque se articula de algum modo com a esfera cotidiana e os elementos entre si têm relações de

sentido. Nos sonhos, igualmente, “não abandonamos o mundo: [...] o mundo nos obceca até no sono e é sobre o mundo que sonhamos” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 393). Nem a loucura nem delírios da iminência da morte, segundo ele, escapam, pois tomam elementos do real de empréstimo.

O filósofo acrescenta que nem sempre a pregnância se dá inteiramente em espaços antropológicos: um olhar pode se perder em uma pedra, em uma superfície granulosa, em cores, em um jogo de luz. Não está em questão o que é verdadeiro ou ilusório, pois essa distinção é da ordem da racionalidade. Há verdade perceptiva quando o corpo entra em conexão imediata com a realidade percebida, quando o sujeito se prepara, como exemplifica (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 398), para sentir sob os pés uma pedra que visualiza na estrada (como tal), mesmo que ao se aproximar constate que era uma ilusão de óptica. “Na experiência de uma verdade perceptiva, presumo que a concordância até aqui sentida se manteria para uma observação mais detalhada; confio no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 399).

Entre Temple e os animais se estabelece empatia, confiança. De certo modo, a linguagem (corporal) manifesta pelos animais é semelhante à corporeidade autista não verbal⁴⁷. Além das semelhanças de ordem sensorial (como a hiperssensibilidade), há aquelas relacionadas com as perturbações que ambos - animais e pessoas autistas - sentem, principalmente quando não conseguem se fazer entender como inteligentes e com uma linguagem compreensível para o outro (GRANDIN; JOHNSON, 2006).

Essa constatação revela a expressão de um *cogito* emergente do saber de experiência, ao contrário da característica predominante da literatura da autora, cujos conteúdos quase sempre são ratificados por dados de experimentos e evidências científicas. Sobre a relação com os animais ela se permite duvidar, fazer especulações, “achar” a partir do que sente na interação com eles, do saber próprio posto em jogo. Assim, teoriza ancorada no saber vivido.

A autora revela, ainda, o impacto dessa interação em suas próprias emoções, como o que acontece quando se percebe capaz de acalmar um animal (nos momentos precedentes à vacinação ou ao corredor de abate); diz que é uma emoção rara para si: “the strongest feeling I have today is one of intense calm and serenity as I handle cattle and feel than relax under my care. The feeling of peacefulness and bliss does not dissipate quickly like my other emotions.

⁴⁷ Por outro lado, Grandin é ciente das diferenças. Certas perturbações que os autistas sentem não são percebidas desse modo pelos animais. Isso porque lidar com uma profusão de detalhes e estímulos é um quadro normal para animais, mas não para não para um humano (GRANDIN; JOHNSON, 2006).

It is like floating on clouds” (GRANDIN, 2006, p. 91)⁴⁸. Nisso, consegue perceber – sem previamente intelectualizar – o sentido de empatia e afabilidade; sente que *pode* acalmar e que ao mesmo tempo se acalma.

Oliver Sacks presenciou esse diferencial quando esteve com Temple em uma área silenciosa de uma fazenda onde o gado pastava.

Temple se ajoelhou e estendeu a mão com um pouco de feno, e uma vaca se aproximou e o comeu, cutucando sua mão com o focinho macio. Uma expressão suave e feliz tomou o rosto de Temple. “Agora sinto-me em casa”, disse. “Quando estou com a vaca não tem nada a ver com a cognição. Sei o que a vaca está sentindo.”

O gado parecia sentir isso, a calma dela, sua confiança, e vinha até sua mão. Não vinham até mim, sentindo, talvez, o desconforto do habitante da cidade que, vivendo a maior o pare do tempo num mundo de convenções e signos culturais, não sabe como se comportar com grandes animais não verbais (SACKS, 1995, p. 275).

Nesses testemunhos encontro congruência com a pontuação de Merleau-Ponty (1945/2011, p. 337, grifo do autor) sobre o sentimento de um certo “*poder* do corpo sobre o mundo” na percepção, quando o sujeito sente que o habita, que se instala como potência:

[...] meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um *solo* perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo no mundo (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 337, grifo do autor).

Como discorre o filósofo, nesses instantes o corpo deixa de ser uma “coisa no espaço objetivo”, é uma potência que não sente tão somente o que tem, fisicamente, mas sobretudo sente a própria capacidade (virtual) de poder fazer. Daí a vinculação com a existência, com a sensação de ser; ser que é “[...] sinônimo de ser situado” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 339).

Depreendo que as experiências perceptivas da autora lhe permitiram situar-se num horizonte de sentido com enraizamento; experiências que implicam saída do plano de sobrevôo para relacionar-se em perspectiva com os elementos da paisagem e mover-se em consonância e sob a confiança que suscitam para retomadas. Não são, pois, momentos de

⁴⁸ “O sentimento mais forte que eu tenho hoje é o de intensa calma e serenidade quando lido com o gado e o sinto relaxar sob meus cuidados. O sentimento de serenidade e bem-aventurança não se dissipa rapidamente como minhas outras emoções. É como flutuar nas nuvens” (Tradução nossa).

epifania que “decolam” o sujeito do mundo, mas, ao contrário, conferem possibilidades permitidas pela interação com este, sob uma historicidade, e para ele é (re)orientada.

As experiências de Temple não se encerraram nas tábuas de compressão. Houve transcendência, propulsão para a dimensão existencial, ou seja, para o próprio sujeito e para outras relações estabelecidas com o mundo. Experiências intersubjetivas posteriores (que não envolviam diretamente a máquina do abraço) passaram a ser percebidas como tais, por interlocutores e pela própria autora, sob as variações expressivas na corporeidade: no tom de voz, na carícia, na relação com as pessoas e bichos e no discurso (com permeabilidade de emoções, contrastante com seu costumeiro tom demasiado objetivo e racional).

A síntese do corpo é expressa por um todo sensorial que “diz” por uma expressividade do conjunto, por uma síntese; e esta é facilitada quando a sensorialidade é integrada. Advém de uma necessidade básica, tanto física quanto psicológica da constituição humana, por isso não é estranho que o corpo se impulsione a compensá-la.

Com efeito, a sensorialidade permite à criança captar sinais procedentes desse meio e a motricidade permite-lhe expressar corporalmente seus *estados internos* (necessidades, emoções etc.) com movimentos isolados de partes do corpo. Dessa forma, elas permitiriam à criança satisfazer o que, segundo pesquisas etológicas, parece constituir-se a necessidade básica dos mamíferos superiores e o fundamento biológico de sua sociabilidade: o prelúdio e alicerce da sociabilidade humana: a necessidade de *contato* com seus semelhantes (PINO, 2005, p. 61, grifos do autor).

Em acordo, Temple Grandin sublinha essa necessidade humana, principalmente do toque físico (GRANDIN, 2006; GRANDIN; JOHNSON, 2006).

Importa salientar que nem a máquina do abraço nem o contato com os animais consistem em fórmula para reversibilidade ou minimização de características do espectro autista. Essa é a história da pessoa Mary Temple Grandin, com seus qualitativos pessoais, contextuais e históricos, para além do seu “diagnóstico”. Tito Mukhopadhyay fez-se potência como corpo próprio pela via literária (MUKERJEE, 2004); para Donna Williams, diversas artes foram fundamentais: “I express myself and connect through art which is a huge part of who I am. I’m a writer, artist, sculptor, singer-songwriter and an emerging screenwriter” (WILLIAMS, 2015)⁴⁹. As experiências genuínas de *cogito* perceptivo, quando o sentir emociona o corpo e este se faz integrado (próprio), variam tanto quanto os sujeitos.

⁴⁹ “Eu me expresso e me conecto através da arte, que é uma significativa parte de quem eu sou. Eu sou escritora, artista, escultora, cantora, compositora e roteirista emergente” (Tradução nossa). Observo que traduzi *huge* como “significativa”, mas no idioma inglês o termo sugere mais do que isso; remete à palavra “*hug*”, que quer dizer abraço. Assim, a afirmativa de Donna sugere que abraçou e foi abraçada pela arte.

O que aparece comum do modo de perceber autista é o conflito de sintonia na estetização do corpo, o que, por sua vez, dificulta o sintonizar-se na frequência de sentido (s) que o mundo demanda. O sentido pode ser até inicialmente percebido, mas as retomadas decorrentes não se dão, devido ao campo que se desconfigura. Merleau-Ponty traz uma interessante metáfora para mostrar o impacto existencial da unidade dos sentidos e da comunicação sinestésica entre eles:

Quando assisto à projeção de um filme dublado em francês, não somente constato o desacordo entre a fala e a imagem, mas repentinamente me parece que ali se diz *outra coisa*, e, enquanto a sal e meus ouvidos são preenchidos pelo texto dublado, para mim ele não tem existência nem mesmo auditiva, e só tenho ouvidos para esta outra fala ou ruídos que vem da tela. Quando subitamente uma pane deixa sem voz o personagem, que continua a gesticular na tela, não é apenas o sentido de seu discurso que de repente me escapa: o espetáculo também é alterado. O rosto, há pouco animado, se embota e se imobiliza como o de um homem embaraçado, e a interrupção do som invade a tela sob a forma de uma espécie de estupor (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 314-315, grifo do autor).

Testemunhos de pessoas com autismo sugerem que se passa algo semelhante com elas. Se uma pessoa “entra na conversa” quando conseguem se atentar às palavras de um interlocutor (auditiva ou visualmente), ou se aparece um novo estímulo visual ou cinestésico (até por parte do mesmo interlocutor), ou se irromper um ruído externo, o “espetáculo” pode ser desconfigurado, pode ser prejudicado todo o entranhamento inicial que se conseguiu obter, pois o corpo se desorganiza. Sem unidade, ele não se faz espessura para habitar e se modular.

4.2.2 Corporeidade e pensamento

A trajetória dos estudos e os diversos testemunhos de pessoas com deficiências ou alterações sensoriais e das pessoas com autismo sugerem que a condição do corpo marca diferenças no modo perceber; mas seria possível falar em pensamento diferenciado, decorrente dessas diferenças?

Temple Grandin sustenta que, como muitos autistas, não pensa com palavras, e sim com imagens. Como de costume em sua literatura, estende-se em justificativas neurocientíficas para explicar que sua característica de pensamento se deve a uma configuração cerebral diferenciada. Nesta tese, coerente como o “método” (atitude) fenomenológico, atendo-me à dimensão do saber de experiência.

Masini (2012b) lembra que o corpo, este que exprime sentidos sob uma forma/organização, depende dos “conteúdos”, ou seja, dos dados sensoriais. Merleau-Ponty (1945/2011, p. 178) corrobora: “Os conteúdos visuais são retomados, utilizados, sublimados no plano do pensamento por uma potência simbólica eu os ultrapassa, mas é sobre a base da visão que essa potência pode constituir-se [...] a função simbólica repousa na visão como em um solo [...]”. Nessa afirmativa, o fenomenólogo reporta-se a Schn, que apresentava um distúrbio visual (entre outros), mas não uma perda sensorial. Caso se referisse a alguém desprovido do sentido da visão, provavelmente a “base” seria outra, como o tato (manual e/ou via bengala), mas ainda no propósito de ver.

Toda percepção tátil, ao mesmo tempo em que se abre a uma “propriedade” objetiva, comporta um componente corporal, e a localização tátil de um objeto, por exemplo, o situa em relação aos pontos cardeais do esquema corporal. Essa propriedade, que à primeira vista distingue absolutamente o tato da visão, ao contrário permite aproximá-los. Sem dúvida, o objeto visível está diante de nós e não em nosso olho, mas vimos que finalmente a posição, grandeza ou a forma visíveis se determinam pela orientação, pela amplitude e pelo poder de nosso olhar sobre elas (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 422).

Em Temple Grandin, o sentido visual é o seu melhor “organizador”. A partir dele, a engenheira consegue abarcar sentido(s) do campo visual, adentrá-lo. Graças a isso, memoriza cenas, acede à memória (também composta por imagens), assimila objetos em tridimensionalidade, avalia o sentido pelo ângulo de direção do olhar de um animal, percebe detalhes em profusão, toma decisões e planeja criativamente. Assim, a visão não é tão somente, em seu caso, a expressão de um órgão dos sentidos; ela se faz função psíquica superior de primeira instância. Neurologicamente funciona à semelhança de como opera a palavra na maioria das pessoas, na articulação com pensamento; ou seja, é constitutiva deste, tem função simbólica, organizadora e planejadora.

Quando digo que raciocino com imagens, não quero apenas dizer que sou boa em desenho técnico e artístico, ou que consigo arquitetar meus sistemas de pressão para o gado na minha cabeça. Na verdade eu penso com imagens, quadros. Durante esse meu processo de raciocínio, não tenho nenhuma palavra na cabeça, só imagens (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 25).

Para que conceba um gato ou uma igreja, por exemplo, vêm à mente da pensadora inúmeras imagens de gatos e igrejas, como se acessasse um banco de vídeos relacionados a todas as imagens vistas desses referentes (GRANDIN, 1995).

Temple só consegue pensar a partir do que pode ser visualizável ou imaginável visualmente. Define-se cognitivamente como pensadora visual. Deve se assemelhar ao pintor, para quem a filosofia não se manifesta por meio da expressão de opiniões sobre o mundo, e sim “[...] no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele ‘pensa por meio da pintura’” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33). Trata-se de uma matriz de pensamento fundada na imagem e processada via imagens. Para essas pessoas o mundo só se faz existente de fato, ou potencialmente existente, se puder ser representável em imagens.

Quando se depara com um termo linguístico sem um referente visual “concreto”, convencional de correlação, a imaginação da pensadora desenha uma concretude para que o significado possa ser compreendido e memorizado, como neste exemplo: “When I hear the word *over* by itself, I visualize a childhood memory of a dog jumping over a fence”⁵⁰ (GRANDIN, 1995, p. 143). A cientista comenta a dificuldade para apreender termos abstratos, mesmo em contexto: “As a young child I had visualizations to help me understand the Lord's Prayer. The ‘power and the glory’ were high-tension electric towers and a blazing rainbow sun. The word ‘trespass’ was visualized as a ‘No Trespassing’ sign on the neighbor's tree”⁵¹ (GRANDIN, 2015).

Em “How People with Autism Think”, Temple faz referência a um compositor autista que memoriza e elabora, segundo ele, figuras de sons. Assim, ele usa pedaços de músicas, que lhe aparecem como figuras, para compor (GRANDIN, 1995). Temple comenta que ela própria utiliza um processo similar em sua área profissional: ao revisar a literatura científica e fazer plantas (de engenharia), seu pensamento não segue uma sequência de passos que seriam “lógicos”, e sim associações. Ocorre um armazenamento visual das imagens e informações diversas, até que, para determinado projeto que tem em vista no presente, uma das imagens vistas e armazenadas é “acessada” dessa videoteca mental e se encaixa como uma peça de quebra-cabeça (GRANDIN, 1995).

A cientista descreve-se como alguém cuja mente funciona como programas de computador que são usados para efeitos especiais em filmes e dos quais dispõe para combiná-los em novas imagens (GRANDIN, 1995). Ao contrário, porém, do que se possa supor, o processo está longe de ser instantâneo. A memória fotográfica “cataloga” de imediato e em detalhes, mas os processos de pensamento, que requerem elaboração, comparações,

⁵⁰ “Quando eu ouço isoladamente a palavra *over* [tradução: para além de], visualizo uma memória de infância, de um cachorro pulando uma cerca)” (Tradução nossa).

⁵¹ “Quando criança, eu tinha visualizações para me ajudar a compreender a oração do Pai Nosso. O “poder e a glória” eram torres elétricas de alta tensão e um escaldante arco-íris em sol. A palavra ‘transgressão’ era visualizada como um sinal de ‘Proibido transpassar’, como o que havia na árvore do meu vizinho” (Tradução nossa).

criatividade e imaginação demandam tempo: tempo de acesso a cada “CD da videoteca” para a seletividade adequada e para combinar uns aos outros, o que exige contínua *re-visão* dos “filmes”/imagens e novas modificações no desenho da obra. Conforme Temple, no texto referido, é um processo que pode demorar muitas horas (por exemplo, quando projeta um equipamento tridimensional) e em que a mente trabalha devagar, como que encaixando minuciosamente as “peças”.

Poder-se-ia pensar se Temple Grandin não estaria equivocada na insistência em dizer que não pensa em palavras, afirmativa recorrente em quase todos os seus escritos, palestras e entrevistas. Afinal, publicou dezenas de artigos científicos, livros, é professora universitária e conferencista; fora o fato incomum de uma autista expressar-se por meio de palavras com tanta coerência nas argumentações e desenvoltura. Ela esclarece:

Se penso em uma estrutura na qual estou trabalhando, todas as avaliações que faço e as decisões que tomo acontecem em imagens. Vejo quadros do meu projeto em que as partes se juntam uniformemente, imagens de problemas e de pontas salientes, ou imagens da coisa inteira desmoronando porque há uma grande falha no projeto.

É nesse ponto que entram as palavras, *depois* de terminar de pensar em tudo. E então eu às vezes dizia que aquilo não ia funcionar porque ia desmoronar. A conclusão da minha avaliação sai em palavras, mas não o processo que levou a essa conclusão. Se você imaginar o juiz e o júri, todas as deliberações são feitas com imagens, e o veredicto final é dado com palavras (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 26, grifo das autoras).

Por apresentar essa característica, Temple afirma que as palavras não configuram seu idioma primeiro, sua “língua nativa” (GRANDIN, 2006; GRANDIN; JOHNSON, 2006). De fato, estas não se esboçam como “geradas” pelo corpo em movimento espontâneo, flexível e criativo, embora denotem coerência e verdade. As frases que emprega são relativamente fixas; não decorrem nem expressam maleabilidade criativa na construção de um discurso. À semelhança de Schn., que depende de um plano prévio para se manter no fluxo de uma conversa e não consegue efetuar improvisações que seriam suscitadas naturalmente em um diálogo e o animariam (MERLEAU-PONTY, 1945/2011), Temple traz na memória um “banco” de frases acumuladas que se revelam produtos, “traduções” do pensamento, mas não *são* o pensamento.

Eu sou um gravador. É assim que consigo falar. Não pareço mais um gravador porque tenho tantas frases e expressões gravadas na cabeça que posso variá-las com novas combinações. Todo o tempo que passo falando em público tem sido extremamente útil. Quando ouvia críticas dizendo que eu sempre dava a mesma palestra, comecei a embaralhar meus slides. E isso

embaralhou minhas frases também (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 26, grifo das autoras).

Na obra supracitada, Grandin assim agradece à coautoria de Catherine Johnson: “Sua linda prosa encontrou a minha voz e permitiu que eu contasse a minha história” (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 360).

Talvez coubesse interrogar como Temple compreende o que lê e o que é dito por meio de palavras. Em *Thinking in Pictures* (GRANDIN, 2006, p. 3), elucida: “I translate both spoken and written words into full-color movies, complete with sound, which run like a VCR tape in my head. When somebody speaks to me, his words are constantly translated into pictures”⁵².

A cientista reconhece que é difícil a compreensão dessa peculiaridade por parte de quem pensa com palavras. De fato, encontra-se na literatura que o desenvolvimento psicológico tipicamente humano tem um marco qualitativo quando linguagem e pensamento se imbricam: a linguagem não só expressa o pensamento, mas lhe é modificadora e constitutiva, como afirma Vygotsky (1991); é a função que mais caracteriza o “sujeito simbólico” e marcaria, no dizer de Pino (2005), o “zero cultural”, o ponto inicial em que o sujeito passa a se relacionar com os significados, com o que as coisas simbolizam. Os autores mencionados, ao se referirem à linguagem, remetem-se à palavra, ao pensamento que se torna “verbalizável”, expresso em um idioma culturalmente reconhecido e correspondido por outros falantes. Parecem partir do pressuposto de que todos os seres humanos só desenvolveriam seu pensamento e existência mediante o verbo.

Indago se essa premissa não seria um mandato de “normalidade”. O antropólogo Charles Gardou (2011) alerta que a vida em cultura e sociedade nos faz estritos a regras que tomamos como normais (pois vigem como norma) e sequer vem à mente questioná-las ou pensar em outras possibilidades de organização; e a condição de deficiência interrompe essa cadeia de signos da normalidade, revela limites e incoerências da norma à medida que institui sua própria ordem (GARDOU, 2011).

A “norma” de sujeitos surdos, por exemplo, denota ter apoio no visualizável para entranhamento no mundo e, como revelam testemunhos pessoas surdas trazidos por Campello (2008), até o som dos ruídos e do silêncio e da própria imaginação lhes aparece por imagens.

⁵² “Eu traduzo palavras faladas e escritas em filmes coloridos, completo com sons, que rodam como uma fita de vídeo em minha cabeça. Quando alguém fala comigo, as palavras são constantemente traduzidas em imagens” (Tradução nossa).

Um dos sujeitos revela que, para reunir o “quebra-cabeças” no aprendizado da escrita, só via imagens (CAMPELLO, 2008, p. 80).

Conflitos surgem quando a comunicação não ocorre, ou melhor, quando não há entendimento por parte dos interlocutores do que o corpo “diz” ou tenciona dizer, o que dá margem para a classificação dos não falantes como “lentos”, “com dificuldades”, com supostos *deficit* cognitivos, entre outros qualificativos. Essa realidade é constatada em outras situações de ausência da fala, como nos testemunhos mencionados nesta tese, de pessoas surdas, surdocegas, ou que sofreram dano neurológico (AVC) ou que são autistas “não verbais”. Para todos ocorre uma libertação, uma sensação de se tornarem existentes para o mundo quando são “ouvidas”.

Temple Grandin, que só começou a falar após os três anos de idade, relembra: “Not being able to speak was utter frustration. If adults spoke directly to me I could understand everything they said, but I could not get my words out. It was like a big stutter” (GRANDIN, 1992, p. 105-106)⁵³. A menina Carly digitou “*hurt*” e “*help*” como primeiras palavras; parecia em sofrimento por querer se comunicar, por já dominar as significações do idioma e o código escrito, mas perceber que sua “existência” não se presentificava, até então, comunicante para as outras pessoas (HISTÓRIA DE CARLY, 2011). O drama residia da dificuldade de auto-organização do corpo (esquema corporal) como linguagem. Afinal, como sublinha Marocco (2012, p. 49, grifos da autora),

A linguagem, antes de ser verbal é corpo, e continua sendo sempre corpo, não pode deixar de sê-lo. Independentemente do tipo de linguagem (verbal ou outra), ela sempre será na relação, originando certa comunicação. O que fazemos mesmo antes da comunicação pode ser considerado como um *linguajar* o *estar-junto*, um (re)conhecer a relação.

Interrogo se esse reconhecimento não é o maior desafio para a maioria das pessoas, acostumada à regência do verbo na comunicação humana. Reconhecer o não verbal como linguagem, reconhecer seus sentidos, dialogar com eles pode ser uma tarefa tão desafiante quanto é, para uma pessoa autista, decifrar e entrar com naturalidade em meandros do “mundo verbal”, que nos diálogos entrelaçam-se com outras linguagens.

Temple Grandin compara-se a “um gravador”, mas é claro que conseguiu um certo nível de imersão no mundo regido pela palavra; ainda que se sinta como uma estrangeira em vivência sob uma segunda língua, consegue se relacionar: dá aulas, responde coerentemente a

⁵³ “Não ser capaz de falar era uma profunda frustração. Se os adultos falassem diretamente comigo eu podia entender tudo o que eles diziam, mas eu não conseguia por minhas palavras para fora. Era como se fosse uma grande gagueira/balbucio” (Tradução nossa).

perguntas em conferências e consegue fazer algumas improvisações (às vezes brincar com o interlocutor) e aprecia seriados de ficção científica. Curiosamente, apesar de apreender o mundo eminentemente pela visualidade, inclusive as palavras, não apreende o que contradiz a palavra expressa, a literalidade do que é dito. Assim, declara que a leitura de romances ou então assistir a determinados filmes torna-se incompreensível porque as expressões não verbais e os dramas que envolvem emoções complexas, como amor e ódio ao mesmo tempo, não lhe “dizem” espontaneamente e, do ponto de vista racional, não lhe fazem sentido (SACKS, 1995).

Temple afirma que, de tanto assistir a filmes para memorizar e fazer associações sobre o comportamento social das pessoas e com a intensificação das palestras que profere, passou a “armazenar” conotações, expressões que suscitam riso, determinados comentários que mantêm uma conversa e até a melhorar na manutenção do contato visual com o público. Está ciente, porém, de que não é um aprendizado fundado em sua percepção, por empatia, limite que considera impossível para si a ruptura. Daí a declaração a Sacks (1995), de se sentir às vezes como “um antropólogo em Marte” (SACKS, 1995, p. 297).

Merleau-Ponty (1945/2011, p. 244) assegura que “toda linguagem ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte”. Assim, é constantemente retomada. Com Temple esse movimento é mais difícil na comunicação humana e na clareza das percepções, provavelmente porque a linguagem humana é um interjogo de expressões num único corpo, não é transparente na literalidade na palavra oralizada; há toda uma “significação gestual”, como diz Merleau-Ponty (1945/2011), que acompanha a fala, que se faz movimento no processo (língua), mas não se coaduna muitas vezes com o que é oralizado.

Na relação com os animais, Temple não vive esses conflitos; pelo contrário, percebe o que e como se eles sentem rapidamente, por imersão de seu olhar com o deles. Quando projetou seu engenho composto de calhas por onde o gado deveria se movimentar, baseou-se no movimento natural dos animais no campo - circular, e não em fila indiana. Atentou-se também à textura e aos níveis do piso, à luminosidade e à altura das paredes (por exemplo, se o excesso de claridade ou de escuridão estressava os animais). Todo o sistema foi primeiro visualizável na imaginação da engenheira a partir de seu *cow-eye*, como define⁵⁴.

Cartesianamente, poderia-se perguntar: o que vem primeiro, a visão ou o pensamento?

⁵⁴ Temple comenta que precisa, literalmente, por-se em perspectiva de uma vaca, quando é chamada a avaliar o comportamento do gado e a propor alternativas de manejo e engenhos; precisa se sentir sensorialmente como uma vaca e às vezes chega a se posicionar de quatro no local percorrido pelos animais (GRANDIN 2006; GRANDIN; JOHNSON, 2006).

Pela perspectiva fenomenológica, não há a dicotomia: mente, como instância da razão, *versus* corpo, como pólo irracional do ser e subalterno à mente. Conhecer (*gnose*) tem também a ver com o corpo, a “*praktognosia*” ou o “*cogito* perceptivo”, referidos por Merleau-Ponty (1945/2011; 1990). A constatação do que se emerge visível/invisível e figura(s)/fundo provém da imersão do corpo em um “quadro” e de como foi por ele sensibilizado. Implica, pois, uma *anima*, justamente porque passa a animar os objetos. É o que acontece, por exemplo, na pintura. Objetiva e concretamente, há um desenho em tela plana. Quem anima este objeto é quem estabelece relações – espaciais, sentimentais, lógicas, lúdicas - entre os elementos a partir do que a imagem suscita.

Merleau-Ponty (2004, p. 30) sustenta que “não há visão sem pensamento” e que “tudo o que se diz e se pensa da visão faz dela um pensamento”. Contudo, acrescenta: “mas não *basta* pensar para ver. A visão é um pensamento condicionado, nasce por ocasião do que acontece no corpo, é ‘excitada’ a pensar por ele” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 30, grifo do autor).

Interrogo: que elementos prestam-se à atenção de cada corporeidade, de modo a se convocarem ao olhar?

Merleau-Ponty (1945/2011) afirma que o corpo também dá sentido aos objetos culturais, como as palavras, e que a palavra e a fala presentificam sentido; portanto, também são corpo, não apenas vestimentas, invólucros do pensamento. Assim, o filósofo deixa pistas para o que, talvez, os “pensadores verbais” tenham em comum com os “pensadores visuais” na gênese da percepção, como no seguinte exemplo:

Se se apresenta uma palavra a um sujeito durante um tempo muito curto para que ele possa decifrá-la, a palavra “quente”, por exemplo, induz uma espécie de experiência de calor que forma em torno dele como que um halo significativo. A palavra “duro” suscita uma espécie de rigidez das costas e do pescoço e secundariamente que ela se projeta no campo visual ou auditivo e adquire sua figura de signo ou de vocábulo (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 315-316).

Em contraste, Temple Grandin declara:

I have an extremely poor long-term memory for things such as phone numbers unless I can concert them to visual images. For exemple, the number 65 is retirement age, and I imagine somebody in Sun City, Arizona. If I am unable to take notes I cannot remember what people tell me unless I

translate the verbal information to visual pictures (GRANDIN, 1992, p. 120)⁵⁵.

Outro exemplo:

In Iceland I visited a classroom where TEACCH methods were being used. Labels were attached to various objects in the room. When I recall the Icelandic word for computer, *tolva*, I immediately see the Apple computer in that classroom with a label taped to it. After I see a word and store it in memory, I can then pick it up in a conversation (GRANDIN, 1995, p. 144)⁵⁶.

Na gênese, o ponto comum entre pessoas com ou sem deficiência, cognitivamente “verbais” ou “visuais”, é a premência do corpo em sentir-se habitante e habitado no e pelo mundo com o qual se relaciona. E o mundo precisa se fazer fisionomia e sentido na interação perceber-percebido. Para os pensadores visuais talvez seja um movimento mais nítido e natural o retorno às coisas, e não às “ideias das coisas”. Temple Grandin nota que há um foco na ideia, por parte das pessoas que pensam com palavras; elas pensam demasiado abstratamente, atêm-se aos conceitos já “vistos” em suas mentes como idênticos, generalizados, o que ocasiona dificuldade de perceber nuances no real.

Por isso, aqueles trabalhadores da instalação onde o gado não queria entrar no celeiro escuro não conseguiam descobrir qual era o problema. Não viam o lugar concretamente como era. Eles viam o conceito abstrato e generalizado do lugar que tinham dentro das suas cabeças. Na mente deles, aquela estrutura era idêntica a todas as outras e, **no papel**, era realmente idêntica. [...]

Essa é a grande diferença entre os animais e as pessoas, e também entre as pessoas autistas e as que não são autistas. Os animais e as pessoas autistas não vêem a idéia que têm das coisas. Vêem as coisas concretamente, como são (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 40, grifo nosso).

Parece haver um “impossível” de compartilhamento do qualitativo das percepções. Mas, diferentemente de Temple, não creio que isso seja absoluto nem que sua ocorrência se deva apenas ou majoritariamente ao sistema perceptual (organicamente falando), como o

⁵⁵ “Tenho uma memória de longo prazo extremamente pobre para coisas como números de telefones, a não ser que eu consiga transformá-los em imagens visuais. Por exemplo, o número 65 é a idade de aposentadoria, e eu imagino alguém na Cidade do Sol no Arizona. Se eu não for capaz de anotar, eu não consigo me lembrar o que as pessoas me disseram, a não ser que eu traduza a informação verbal para imagens visuais” (Tradução nossa).

⁵⁶ “Na Islândia eu visitei uma sala de aula onde o método TEACCH era usado. Etiquetas eram fixadas aos vários objetos do recinto. Quando eu evoco a palavra islandesa que quer dizer computador, *tolva*, imediatamente eu vejo um computador da Apple naquela sala de aula com uma etiqueta nele fixada. Depois eu vejo a palavra e a alojo na memória, então posso aplicá-la em uma conversa” (Tradução nossa).

constatado fenômeno da cegueira de desatenção (GRANDIN; JOHNSON, 2006)⁵⁷. Cogito que as melhoras na sociabilidade da cientista referidas por seus amigos, no tom da fala e na expressividade verbal quando fala em público, não se devam exclusivamente ao acúmulo do banco de memórias ou às condições neurofuncionais em si mesmas, como ela salienta (GRANDIN, 2006). Arrisco a dizer que essa plasticidade corporal e neurofuncional foi possibilitada também por conhecimentos e, antes destes, por emoções produzidas na “cultura dos pensadores verbais”, emoções que, como tais, demandam corpo em imersão nas coisas e retroalimentam movimento. Se é algo que rejubila Temple e a movimenta, cognitiva e afetivamente, é o reconhecimento de seu trabalho intelectual e neste ela se envolve genuinamente a partir de sua corporeidade singular, do “poder” de seu corpo ver o que a maioria não consegue e assim abrir os olhos/olhares dos interlocutores.

Assim, a visão se desdobra: há a visão sobre a qual eu reflito, não posso pensá-la de outro modo senão como pensamento, inspeção do Espírito, senão juízo, leitura de signos. E há a visão que se efetua, pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter ideia senão exercendo-a, e que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autônoma do composto de alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: é transferido do «pensamento do ver» à visão em ato (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31).

No caso de pensadores visuais, isso transcorre com distinção mais transparente: o “pensamento de ver” – como as palavras para Temple - vem depois, consecutivo à visão em ato (este que, de fato, é o pensar). Não obstante, independente da modalidade cognitiva do pensador, é a corporeidade que instaura raízes do perceber e daí decorrem as diferenças de estilo de pensar/conhecer e de olhares.

⁵⁷ A autora descreve pesquisas científicas referentes à percepção visual no cotidiano, entre elas a de Daniel Simons, do Laboratório de Percepção Visual da universidade de Illinois, que difundiu um conhecido vídeo chamado *Gorilas entre nós*. Aparece a cena de um jogo de basquete e, no decorrer, uma mulher fantasiada de gorila. Metade dos espectadores não viu o gorila. Em outro experimento, um ator foi substituído por outro, completamente diferente e vestido com outras roupas, e isso não foi notado por 70% de quem assistia à cena. Até a Nasa constatou, por simuladores de voo, que um quarto de seus pilotos se mostrava desatento na hora do pouso. Não viram que havia outro avião na pista (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 33-34).

CONSIDERAÇÕES DE UMA ARQUEOLOGIA

“Estar em congruência, em sintonia com um sujeito com autismo é considerá-lo pessoa, ser inteligível, um estar linguajando corporalmente e em relação”.

(MAROCCO, 2012, p. 50)

O percurso desta tese desenhou-se na busca de desvendar/conhecer modos característicos de percepção da corporeidade autista. Este processo não se traduziu em ratificar ou retificar significações prontas do conhecimentos, do “já refletido”. Nesse sentido, como sugere Merleau-Ponty (1968, p. 12-13), o movimento foi “retrógrado”, uma vez que não houve pretensão de captar o conhecido para a ele sobrepor uma análise de mesmo cunho, mas voltar ao solo de sua possibilidade; consistiu, portanto, numa “arqueologia do mundo percebido”.

Como elucidada o fenomenólogo, a volta ao “irrefletido”, isto é, ao ainda não pensado, não supõe renúncia a refletir, mas é ela mesma uma conquista da reflexão, por um *cogito* que restabelece o laço entre a dimensão perceptiva e a intelectual (MERLEAU-PONTY, 1990). Sendo assim, cabe recapitular o processo, das primeiras interrogações - e dos horizontes que elas ampliaram – até a síntese, ao que se revelou como essência.

Se perceber supõe enraizamento no percebido, impossível não me instituir no processo desde o início, de voltar ao meu “solo”, de onde germinaram interrogações que fomentaram esta tese: como percebe um autista? Que implicações decorrentes das peculiaridades do modo de perceber repercutem na relação desse sujeito com o mundo? Voltei-me aos contextos em que conheci as primeiras pessoas com espectro autista, ao mundo da Educação Especial. Esse mundo é ainda relativamente invisível, é pouco conhecido e marginal na Educação. Costumeiramente é associado à assistência social (viés caritativo) e à reabilitação, como se os educandos reclamassem primordialmente amparo, cuidados básicos e intervenções de saúde. Quando o público atendido é composto por pessoas com deficiência intelectual e com transtornos do desenvolvimento (como o autismo), o pedagógico é posto como menos necessário ainda, a não ser que se dirija à reeducação comportamental ou ao “treinamento” de habilidades e sob orientações do campo médico.

Falo do universo das instituições de ensino especial, mas nas escolas comuns, hoje orientadas sob a perspectiva da educação inclusiva, a atitude é similar. Impressionam as descrições de Marocco (2012) com referência aos alunos autistas de uma escola pública com oferta de AEE: nos protocolos só se verificavam informações do quadro clínico. Permanece, em suma, na Educação Especial – onde quer que ela esteja, se em instituições especializadas

ou sob modalidade de atendimento em escolas comuns -, o alicerce na “velha defectologia”, criticada por Vygotsky (1993) há quase cem anos. A centralidade permanece no “defeito”, ao invés da compensação. Nas entrelinhas, é como se insinuasse a pergunta: o que se poderia esperar de desempenho por parte de um aluno autista, se ele praticamente não interage nem se comunica?

Se a cultura pode condicionar a permanência ou a acentuação do defeito ao ratificar estigmas de incapacidade e pouco oferecer recursos para superação dos déficits biológicos, pode, por outro lado, condicionar o desenvolvimento para a compensação, caso oportunize esses recursos. A acessibilidade e os suportes materiais são de suma importância, bem como as intervenções pedagógicas centradas na potencialização do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, eu ainda interrogava: como selecionar adequadamente os recursos para os sujeitos, e não para “quadros clínicos”? Não haveria nuances de percepção, mesmo se o “diagnóstico” sugerisse uniformidade? O desempenho das funções superiores seria suficientemente alcançado sem a prévia consideração do corpo que percebe?

Parafraseando Merleau-Ponty, pus-me “aquém”, no sentido de recuar à percepção dos sujeitos. Apesar da tríade característica do autismo destacar as funções superiores - comprometimentos na linguagem/comunicação, na sociabilidade e na capacidade simbólica -, na minha experiência com sujeitos autistas faziam-se figura as alterações na sensorialidade, as hipo ou hipersensibilidades ao tato, ao toque, à aproximação das pessoas, à música, a ruídos, a detalhes visuais de objetos e em relação a alimentos. Passei a interrogar a pertinência das vias sensoriais no perceber e busquei na literatura acadêmica testemunhos de pessoas com deficiências ou alterações sensoriais e/ou de profissionais que estudavam o fenômeno percepção nesse público.

Em comum à maioria dos trabalhos a fundamentação teórica na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, pelo conjunto da obra dedicada ao tema e pelo autor situar como imprescindível o corpo no processo, transcendente à conotação orgânica e fundante da existência. Marques (2008), por exemplo, questiona o qualificativo “deficiência” aplicado ao corpo surdo, uma vez que este possui escutas peculiares de seu modo de ser no mundo. Subentende-se que a presença de uma lesão no organismo não implique necessariamente um corpo deficiente, e sim organizado num esquema perceptual distinto e que não deixa de habitar o mundo, de movimentar-se sob os sentidos que provocam gestualidade, emoção e convidam à reciprocidade nas relações.

Cada vez mais convoquei a obra de Merleau-Ponty como interlocutora ao constatar a pertinência de suas reflexões. Sua obra, particularmente o *Fenomenologia da percepção*, seria

a grande iluminadora deste percurso arqueológico. Ao mesmo tempo, pairavam dúvidas: o estudo das corporeidades de pessoas com deficiências/diferenças/alterações sensoriais seria o caminho para desvendar aspectos da corporeidade autista?

Até então eu tinha “ratificado a hipótese” de que corporeidades distintas se constituíam em consequência de um desenvolvimento humano também distinto, no caso de comprometimentos sensoriais; todavia, eu ponderava se no autismo caberiam “comparações”. A ausência de funcionamento dos órgãos dos sentidos, somente, supõe falta de “recepção” (por exemplo, dos estímulos visuais e auditivos), ao passo que no autismo há uma complexidade neurobiológica que interfere na organização e processamento de “informações”, tanto em nível sensorial quanto cognitivo. Dessa ponderação, senti a necessidade de revisitar os conhecimentos a respeito o autismo, ciente de que agora iria para o nível de “conhecimento sobre”, do já teorizado e refletido. Essa etapa, no entanto, seria necessária para identificar pistas para o “irrefletido”; neste caso, descobrir o que tangeria a consideração dos diferenciais perceptivos.

Constatei que a sensorialidade tem merecido destaque na literatura científica sobre autismo, desde o indicativo para diagnóstico precoce ao sustento de propostas de intervenção terapêuticas e pedagógicas, apesar das divergências teóricas e das especulações sobre o que seria a “pedra angular” do espectro. Há os que defendem a estruturação de ambientes em acordo mais aproximado possível com a sensibilidade orgânica do autista, de modo a evitar impactos e desconforto, e há os que vêem a redução dos distúrbios sensoriais como consequência natural de intervenções no plano socioafetivo; mas mesmo estes últimos falam da importância da integração sensorial na terapêutica, e as perspectivas pedagógicas que apostam na intervenção prioritária em funções psicológicas superiores não deixam de levar em consideração, por exemplo, a via visual aguçada de muitos autistas como mediadora na comunicação e aprendizagem.

A percepção, no entanto, entendida como na perspectiva de Merleau-Ponty, é ainda escassa na literatura sobre autismo. “Perceber” aparece assimilado ao fisiológico, praticamente como sinônimo do funcionamento sensorial, e as menções ao corpo apresentam-se, em geral, análogas ao entendimento de organismo. Sobre corpo e percepções no espectro autista sob o referencial fenomenológico de Merleau-Ponty encontrei um artigo de Torben Rasmussen (2005), da Dinamarca, e a dissertação brasileira de Vanessa Marocco (2012). Esses trabalhos – ambos de professores - destacam-se pela ousadia e sensibilidade. Ousadia por se desprenderem do ensejo de ratificação ou retificação do que se diz sobre autismo, e a sensibilidade aparece quando os pesquisadores põem-se em atitude fenomenológica, de

descrever o fenômeno tal qual lhes aparecia; no caso, descrevem alunos em seus contextos escolares com o olhar para aquilo que sensibilizava essas crianças e como os sentidos se produziam nas explorações e interações com o meio percebido. Por meio dessas pesquisas pude voltar ao eixo das “coisas mesmas” e ganhar mais segurança para um diálogo com Merleau-Ponty como subsídio a questões do espectro autista, mas ainda era um enxergar pelas lentes dos pesquisadores. Meu movimento arqueológico persistia: o que diriam os próprios autistas?

Nas últimas décadas têm vindo a público relatos e livros de pessoas com espectro autista; ainda são poucos, mas em número crescente, juntamente com o interesse midiático. Como os critérios de delimitação do espectro ganharam amplitude e cada vez se apresentam mais discutíveis, convém por em questionamento se todas as publicações e autorrelatos de autores intitulados autistas seriam representativos da identidade do espectro. Fui à Temple Grandin, por sua representatividade na história do autismo, pelo pioneirismo autobiográfico e pela possibilidade de ter acesso a seus escritos publicados em um intervalo temporal de 1992 a 2006 (Encontraria modificações na percepção da autora?).

Foi um desafio, haja vista que nem Temple Grandin é leitora de Merleau-Ponty nem este fenomenólogo abordou o autismo. Na obra do filósofo, a referência mais próxima é a descrição do “caso Schn.”, em termos de qualitativos da percepção. De qualquer maneira, meu intuito não era traçar semelhanças entre “casos”. Como dito na Introdução, o objetivo desta tese era (é) conhecer peculiaridades de percepção do espectro autista, preferencialmente pelo ângulo perceptivo da pessoa com o espectro, ou seja, pelo prisma da existência. E, em acordo com o referencial fenomenológico, a metodologia, ou melhor, o método (caminho) seria o da atitude fenomenológica: descrever o fenômeno como se apresenta, pelo que traz de espanto, admiração e assim suscita o interrogar, justamente pelo irrefletido vislumbrado.

Durante toda a tese busquei essa atitude, e as interrogações suscitadas foram alinhavando o processo e constituindo a historicidade da pesquisa, que é outra característica de um trabalho fenomenológico, sobretudo de uma tese. Não teria sentido reduzi-la ao estudo da bibliografia de Grandin sem o ancoramento em um referencial fenomenológico e também na história do fenômeno, desde as primeiras interrogações, sendo essa “coisa percebida” inseparável de meu olhar e existência de pesquisadora.

No capítulo 4 desdobra-se uma particularidade: a tese continuaria a ser um estudo bibliográfico, mas agora centraria-se no “diálogo” entre testemunhos de Temple Grandin e a obra de Merleau-Ponty, especialmente o *Fenomenologia da percepção*. Como a sensorialidade apareceu-me desde o início como “figura” a provocar interrogações acerca do

que se produziria na percepção de pessoas com deficiência ou com alterações sensoriais, delimitei-a como primeiro subtema de discussão. Para tanto, selecionei dos escritos de Grandin descrições relacionadas à sensorialidade. A autora também confere destaque a essa dimensão, não apenas sob relatos autobiográficos, mas também mediante testemunhos de outras pessoas autistas por ela citadas. O segundo subtema – corporeidade e pensamento – foi mais motivado pelos desdobramentos da literatura da autora. Temple Grandin insiste que seus processos de pensamento diferem-se da maioria das pessoas porque transcorrem em imagens, não em palavras. Esclarece que esta não é uma exclusividade do espectro, porém é um modo de pensar muito comum em autistas. A meu ver, está tão ou mais premente nessa característica uma sensibilidade, tão ou mais do que uma racionalidade; é o que se dá, por exemplo, quando a autora consegue compartilhar do mundo vivido dos animais, estabelecer empatia e comunicação com essa paisagem e nela se enraizar.

Como disse, foi um desafio; o mais inesperado foi o de preservar a fidelidade ao “desenho” proposto, ao eixo da atitude fenomenológica. Temple Grandin é demasiadamente intelectualista, racional. Pesquisadora autodidata sobre autismo e submetida a vários exames, avaliações e entrevistas ao longo da vida, prestando-se à ciência para esclarecimentos sobre o espectro, constituiu suas argumentações sob justificativas claramente organicistas, principalmente quanto ao detalhamento das funções e processos neurofisiológicos. Assim, não foi fácil desvelar a Temple que se expressa diretamente da experiência de seu corpo percebido, sem os intervenientes da abstração “autismo” e dos conhecimentos científicos sobre ele.

Esse desvelamento atendeu ao propósito desta proposta de pesquisa e da perspectiva adotada, sem desprezo pelo amplo conhecimento com respaldo científico que Grandin traz em sua literatura no que tange às neurociências; tampouco ele é posto em questionamento quanto à veracidade ou disputa de primazia: mente *versus* corpo. Isso seria manter e alimentar a dicotomia cartesiana. A perspectiva de corpo em Merleau-Ponty vem superar essa dicotomia, porque presume um funcionamento das funções superiores somente possível pelo enraizamento no perceber, e mais: entende que a percepção já é um *cogito*, ou seja, o mover do corpo revela o que nele se dá, o seu saber na relação com o mundo, como foi afetado, para onde dirige suas intenções. Como propõe contemporaneamente o neurologista Damásio (2004), é preciso superar o “erro de Descartes”, que é o de presumir uma mente desencarnada e um corpo desprovido de um *cogitum*. Na mesma direção se apresenta Tunes (1992), ao ressaltar a importância de se superar essa dicotomia para que vislumbremos o humano como “corpo pensante”.

Merleau-Ponty foi fundamental para iluminar minha percepção de pesquisadora/“arqueóloga” no processo de identificar “rastros” do que percorri – ir ao solo das percepções, à dimensão da experiência vivida dos sujeitos com espectro autista - e por me fazer notar o que se alicerçava ora no organicismo, ora no racionalismo (ou em ambos imbricados). Nisso, foi se clarificando a abrangência e a complexidade da dimensão corpo na visão fenomenológica, para compreender o fenômeno da percepção, principalmente a relevância de sua constituição no espectro autista.

Certamente o estudo da literatura de uma única autora não permite generalizações. Não é à toa que Temple Grandin traz outros testemunhos, justamente para assinalar as diferenças. A centralidade em um sujeito e sua história/produções se faz representativa pelo qualitativo, pela riqueza de aspectos que oferece para a compreensão do fenômeno posto sob investigação e pelo que permite vislumbrar um núcleo fundamental, uma essência.

A trajetória desta tese permitiu-me aclarar como essência a constituição do corpo próprio, aspecto que o professor Rasmussen (2005) também pôde inferir do acompanhamento de seu aluno J.. O “drama” do autismo aparece primordialmente como demasiada dificuldade ou até impossibilidade de sua auto-organização e expressão. Mesmo que o intelecto esteja intacto, a existência do ser não se faz para o mundo enquanto o corpo não se faz expressão sob uma estética que comunica e dialoga com o humano, com os sentidos da cultura. Carly diz ao pai: “Eu gostaria que você estivesse no meu corpo” (HISTÓRIA DE CARLY, 2011); ela ressalta que não consegue ter autocontrole dos movimentos que se apresentam intensos, involuntários, desordenados e bruscos, como bater a cabeça na parede, gritar a agitar os braços, embora esteja consciente de que “é errado” e que incomoda as pessoas.

Pessoas com deficiências físicas ou sensoriais ou com limitações motoras severas beneficiam-se de recursos externos, da cultura, como o código Braille, os idiomas sinalizados, cadeiras de rodas, próteses, implantes cocleares, *softwares* de acessibilidade a pessoas cegas, ou àquelas com limitações motoras e na expressão da fala, pranchas de comunicação alternativa (com figuras e símbolos), entre outros; enfim, são recursos que se fazem extensivos ao corpo. Melhor dizendo, são *in-corporados*. O corpo vem ao encontro do que se oferece à compensação, num movimento de corresponder com intencionalidade, porque já se faz fundo – a primeira de ancoragem das percepções -, um esquema organizado.

Sob a bengala do cego ou sob a cadeira de rodas do deficiente físico, por exemplo, os objetos “recuam” ao seu movimento e ao seu “apalpar”; e os sujeitos deslocam-se no espaço com “poder” de corpo, ou seja, o corpo naturalmente sabe, pelo habitar, como percorrer o ambiente e tocar os objetos sem riscos para si e para o meio, com ciência dos contornos, das

preensões, da velocidade, dos ritmos imprimidos e dos gestos que acompanham cada ação sem que tudo isso seja previamente pensado ou transcorra por associação de “respostas”, uma a uma. Na verdade, todo o corpo, para usar uma expressão recorrente em Merleau-Ponty (1945/2011), “de um só golpe” sabe como se comportar, ou melhor, se estetizar. E cada movimentação no presente supõe uma retomada, portanto, um elo com o antecedente e logo se faz prospecção, intencionalidade para o sentido que a paisagem solicita.

Assim, o fenomenólogo cogita que a vida perceptiva seja sustentada por um “arco intencional”

[...] que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica, nossa situação moral, ou antes, que faz com que estejamos situados sob todos esses aspectos. É este arco intencional que faz a unidade entre os sentidos e a inteligência, a unidade entre a sensibilidade e a motricidade. É ele que se “distende” na doença (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 190).

Ao mencionar “doença”, Merleau-Ponty se reporta a Schn., que apreendia uma história como uma série de fatos a serem notados um a um, e não seu conjunto melódico, o sentido que transcende a soma dos signos, ao passo que o sujeito sem comprometimento na percepção apreende uma essência: “A história é para ele um certo acontecimento humano, reconhecível por seu estilo, e aqui o sujeito ‘compreende’ porque tem poder de viver, para além de sua experiência imediata, os acontecimentos indicados pela narrativa” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 186). Semelhantemente ocorre com Temple Grandin quando ela tem de estudar as significações de expressões faciais e memorizar condutas e falas de comportamento social, porque espontaneamente, no transcurso das interações, seu corpo não as percebe, não se faz habitado por elas, de forma a suscitar uma movimentação autorreguladora, guiada pela percepção imediata do percebido para correspondê-lo.

Em suma, em autistas e, como refere Merleau-Ponty, em Schn.,

A tradução do percebido em movimento passa pelas significações expressas da linguagem, enquanto o sujeito normal penetra no objeto pela percepção, assimila sua estrutura, e através de seu corpo objeto regula diretamente seus movimentos. Esse diálogo do sujeito com o objeto, essa retomada pelo sujeito do sentido esparso no objeto e pelo objeto das intenções do sujeito que é a percepção fisionômica, dispõe em torno do sujeito um mundo que lhe fala de si mesmo e instala no mundo seus próprios pensamentos (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 185).

Vê-se que essa potência independe do nível intelectual e de consciência (razão). Temple Grandin é considerada um ícone pelo que se desenvolveu, por ter superado em grande

parte as características básicas do espectro autista - como os déficits na sociabilidade e comunicação e as desorganizações e hipersensibilidades no plano sensorio – além de ter alcançado um alto desenvolvimento cognitivo, um lugar social de destaque e ter posto as peculiaridades do espectro a serviço de sua realização pessoal e profissional. Seu corpo, no entanto, ainda se exhibe sob configuração autística, não porque “pensa em palavras”, mas porque não apreende a síntese no corpo do outro como portadora de um sentido, o corpo alheio como primeiro “objeto cultural”, tal qual afirma Merleau-Ponty (1945/2011).

É dificultado, assim, o desenvolvimento do núcleo de uma “primeira língua”, seja qual for (predominantemente verbal, gestual, auditiva, tátil, musical, imagética/visual, cinestésica, matemática, etc.), pois, qualquer que seja a modalidade linguística dominante – e seu entrelaçamento com as demais -, todas se enraízam no corpo fenomenal e por ele se expressam. Intelectualmente, várias pessoas autistas aprenderam o idioma falado de suas culturas, alguns o escrevem e de modo algum pode-se inferir que sejam repetidores automáticos, que não saibam o que estão falando. Há, sim, consciência, raciocínio lógico e verdade. A limitação aparece no corpo como unidade expressiva que transcende a literalidade do código, que se faz acompanhar por gestos, mudanças de posturas, entonações e conotações, que se maleabiliza imediata e naturalmente perante dizeres do interlocutor ou de alterações na rotina das coisas no tempo e no espaço.

É esse corpo – “próprio” ou “fenomenal”- que Merleau-Ponty (1945/2011) compara com uma obra de arte. De fato, quando ele “atua”, não se veem parcelas de uma postura ou associacionismo calculado nos gestos, nem mesmo o invólucro material. O filósofo traz exemplos: no palco, o personagem deve subsumir o ator (o expectador precisa ver o personagem); na escrita, as linhas do papel e/ou as palavras impressas ou uma partitura só ganham sentido quando o leitor deixa de vê-las como tais (como meros sinais), isto é, quando o sentido do que ali está codificado se sobrepõe; na pintura, é o entranhamento do olhar que irá fazer “viva” a obra, penetrá-la em tridimensionalidade com movimentação (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, 2004).

É mais evidente essa analogia na pintura – por isso Merleau-Ponty tanto recorre a ela - mas se aplica no domínio das demais linguagens. Percepção é ver em perspectiva. O termo perspectiva diz respeito: a elementos/objetos físicos (por exemplo, estar diante da fachada de uma construção, mas saber que há outras faces e ângulos e que o movimento se faz também em acordo com esse não visível); e à conotação de múltiplas e às vezes simultâneas possibilidades, ou seja, à cogitação de que se pode imaginar, planejar, propor e/ou agir de diversas maneiras a partir das situações ora presentes. Novamente, trata-se de ver para além

do visível de agora e de se fazer arco intencional. Afinal, “tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance de meu olhar, assinalado no mapa do ‘eu posso’” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). O filósofo destaca que esse poder não implica apropriação, como um circunscrever; o poder do olhar consiste em se abrir ao mundo.

Pessoas com espectro autista apresentam esse diferencial no tocante à (não) percepção do culturalizado, na dificuldade de perceber-se despertando “corpos associados” que, segundo Merleu-Ponty (2004, p. 14-15), são “os outros”: os “que me frequentam, que frequento e com os quais frequento [...]”. Ocorre também, como nota Grandin (2006), a falta de serem tomadas por uma certa emoção que atinge a maioria das pessoas. Declarações a Sacks corroboram:

As montanhas são bonitas, mas não me passam um sentimento especial, o mesmo de que você parece se regozijar [...]. Você olha o regato, as flores, vejo quanto prazer você tira disso. A mim isso não é dado [...]. Você tira um tal prazer do pôr-do-sol. Queria conseguir o mesmo. Sei que é bonito, mas não o “capto” [...] Posso entendê-las [as estrelas] intelectualmente. Penso sobre o Big Bang e a origem do universo (GRANDIN apud SACKS, 1995, p. 298-299).

Sacks (1995, p. 292) destaca a memória musical e a afinação de sua interlocutora (esta última, segundo ele, uma característica rara de se encontrar em autistas). Em geral, todavia, Temple “não se emocionava com a música [...] A música não parecia ‘falar-lhe’”.

Compreende-se, então, a afirmativa de que “podemos falar várias línguas, mas uma delas permanece sempre aquela na qual vivemos. Para assimilar completamente uma língua, seria preciso assumir o mundo que ela exprime, e nunca pertencemos a dois mundos ao mesmo tempo” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 255). Essa observação é importante para que não se tome esse diferencial da percepção/não percepção como um comprobatório de incapacidade do sujeito aceder à compensação. Há pessoas cuja “língua materna” é a música e o aprendizado nessa área - ou área a partir desta - transcorre como uma fluidez que impressiona e que dispensa o academicismo. Outros podem ser “abraçados” pela música mais tardiamente, quando pretendem, por exemplo, aprender a tocar um instrumento e se matriculam em uma escola; será, metaforicamente, um aprendizado iniciado via intelecto para “chegar” ao corpo. Afinal, demora-se para habitar um novo universo e para que o corpo dele se empodere. É análogo, portanto, ao aprendizado de um segundo idioma.

Depreendo que há uma pluralidade de “mundos” e um deles pode ser a “pátria”. Quem sabe muitos autistas ainda não teriam encontrado seus “mundos”? A corporeidade de Temple Grandin se faz própria na relação com os animais e no que se relaciona a eles. O olhar em perspectiva aí se exerce, não apenas na empatia do momento, mas também quando “funda” a

construção de um engenho para o trânsito do gado, situações em que a engenheira pensa, em seu dizer, “como uma vaca”. Diz Temple: “I also have to imagine what experiencing the world through the cow’s sensory system is like” (GRANDIN, 2006, p. 168)⁵⁸.

Na realidade, o que se expressa no sistema sensorial é a reverberação das emoções; é o “retorno” delas. Temple tem sucesso porque seu corpo consegue experienciar emoções de um modo vivido que se assemelha ao que se passa nos animais quanto ao que traz medo, impacto, desconforto, irritação ou acolhimento no ambiente; assim, “entra” no idioma deles, sente-se compartilhando do mundo vivido. Nessa conjectura, não há demérito aos autistas ou aos animais; pelo contrário, a autora reconhece que “os animais possuem talentos especiais que pessoas normais não têm, do mesmo modo que as pessoas autistas e animais possuem talentos especiais que pessoas normais não têm” (GRANDIN; JOHNSON, 2006, p. 16).

O mais importante para a pessoa Temple foi ter encontrado possibilidades para que seu corpo se desdobrasse, saísse do “em si”; caso contrário, sua existência se faria invisível e pessoalmente angustiante, por dispor de tantas capacidades, processá-las, estar intelectualmente ciente delas, mas não conseguir externalizá-las em corpo/obra visível para o outro, este outro que depende dessa visibilidade para considerar um interlocutor existente. São expressivas as palavras de Grandin quando ela se despede de Sacks:

A maioria das pessoas pode se transmitir através dos genes – eu o faço pelos pensamentos ou pelas coisas que escrevo. É por isso que fico muito chateada com...”. Temple, que estava dirigindo, de repente titubeou e começou a chorar. “Li que é nas bibliotecas que reside a imortalidade... Não quero que meus pensamentos morram comigo... Quero ter realizado algo [...] – saber que minha vida tem um sentido. Exatamente agora, estou falando de coisas que estão no âmago da minha existência (SACKS, 1995, p. 301).

De que maneiras tantos autistas, cada qual com seus processos de desenvolvimento, suas histórias, suas singularidades, lutam por se fazerem existir? Como tentam se endereçar ao(s) mundo(s) e fazê-lo próprio, à medida que tentam se fazer corpo próprio? A cada história desdobrar-se-á um fenômeno, algo que se desponta fomentante de admiração, curiosidade (interrogações) e pesquisa. Portanto, há muito o que ser percebido e certamente a fenomenologia põe-se como importante iluminadora e “escavadora”, pelo que ensina quanto à profundidade e sensibilidade do olhar e pela coragem de demover “sedimentos” (cristalizações do já visto/pensado).

⁵⁸ “Eu também tenho de imaginar o que é experienciar o mundo por meio do sistema sensorial de uma vaca” (Tradução nossa).

Infiro, também, que as reflexões geradas por esta tese podem contribuir para que se veja (ou reveja) o lugar da corporeidade na Educação e na Saúde, a sua concepção e valor para o desenvolvimento humano de qualquer pessoa, não só de autistas. O mundo “normal” é assim adjetivado porque prevê um eixo de normalidade, um padrão esperado, inclusive de expressividade dos corpos. Na Educação, o aluno que não se enraíza no padrão escolar sob as exigências contemporâneas de rendimento acadêmico prioritário em determinadas áreas (de potencial “sucesso” na sociedade letrada e capitalista) e sob um tempo e idade “certos” enfrenta preconceitos e pode ter abortado seu principal idioma expressivo.

O aumento quantitativo de indivíduos “enquadrados” no espectro autista, pelas características que apresentam, não teria também a ver com isso? À falta de um olhar de perspectiva, que acolha e enxergue sob outros pontos vista para oferecer “solos”, possibilidades? Só assim, mediante esse olhar, necessidades educacionais, necessidades de saúde, enfim, as necessidades humanas poderiam ser contempladas ou pelo menos vistas literalmente como vitais. No alargamento dessa visão e na proposição de sugestões de encaminhamentos procedentes, professores têm uma grande responsabilidade.

Com relação ao autismo, propriamente, a tese pode motivar estudos culturais referentes à identidade. Existe um debate contemporâneo concernente à identidade autista, mais premente desde a década de 1990. Movimentos e associações representativas dos direitos dos autistas vêm se multiplicando, porém nem sempre se coadunam. Segundo Ortega (2009), existem duas correntes: uma é formada por familiares (principalmente por familiares de pessoas autistas com baixo funcionamento) e por pesquisadores de tratamentos, intervenções mais precisas ou até cura para o transtorno; a outra perspectiva é liderada por autistas de alto funcionamento e posiciona o autismo como diferença humana, à semelhança de diversidades quanto à etnia, orientação sexual, nacionalidade e dominância lateral (ser destro ou canhoto). Para eles, é absurdo buscar a cura do autismo ou empreender tentativas de revertê-lo sob referenciais da normalidade dominante, pois não se trata de uma doença ou distúrbio, e sim de uma neurodiversidade (ORTEGA, 2009)⁵⁹.

A questão é polêmica, porque se esta última postura evoca contestação do “modelo médico”, por outro lado reveste-se de uma identidade social que pode subsumir presunções de transcendência ou de flexibilidades do espectro, impossíveis de se precisar, uma vez que

⁵⁹ Ortega (2009, p. 72) menciona que “o termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer em 1999”. Argumenta-se que esta reivindicação foi possibilitada, entre outros fatores, pelo fortalecimento do feminismo, que permitiu questionar o histórico mandato da culpabilidade materna, e pela organização de movimentos autoadvogáticos por parte de grupos populacionais considerados “com deficiência” que defenderam seu *status* de cultura, principalmente as comunidades surdas.

singularidades/existências sempre se projetam para além dos “rótulos” (clínicos ou sociais). Diz a jovem Carly Fleischmann (HISTÓRIA DE CARLY, 2011): “Sou autista, mas isto não define quem eu sou”. Na mesma direção, apresenta-se uma declaração de Donna Williams transcrita por Temple Grandin (GRANDIN, 2006, p. 50): “Autism is not me. Autism is just an information processing problem that controls who I am”⁶⁰. Já a própria Temple Grandin e Jim Sinclair, psicólogo autista e cofundador (com Donna Williams) da *Autism Network International*, entendem o autismo como inseparável de si (GRANDIN, 2006; SINCLAIR, [entre 2000 e 2013]).

Jim Sinclair é mais enfático na defesa da identidade autista. Contesta a atual expressão politicamente correta “pessoa com autismo” e advoga a assertiva “pessoa autista”; Sinclair argumenta que o autismo não é algo que “estaria com” a pessoa, como se eventualmente pudesse ser tirado, à semelhança de uma roupa; é algo central da personalidade. Por isso, alerta: “If you look at an autistic person as just ‘a person’ and try to pretend the autism isn’t there, then you not only aren’t seeing the whole person, you’re denying a very important part of that individual’s personhood” (SINCLAIR, [entre 2000 e 2013], p. 2)⁶¹. Adiante, acrescenta que presencia o acentuamento de ansiedade, angústia, raiva, ressentimentos e depressão em autistas submetidos a intervenções que procuram ajustá-los e/ou socializá-los conforme padrões que não respeitam suas identidades “neurotípicas”, como afirma, e seus interesses.

São sugestivos, portanto, vários temas e desdobramentos para estudos. No percurso deste doutorado e particularmente desta tese, vi-me no aprendizado de perceber o perceber. Entretanto, como é próprio dos fenômenos, se um pouco foi desvelado, muito está obscuro. No universo da Educação Especial as dúvidas são infinitamente maiores que as certezas e, por segurança, por não se enxergar com transparência, práticas e pensamentos das práticas tendem a recair na repetição de “refletidos”.

Neste trabalho deixo o convite aos leitores – a quem dedico a tese – para a busca de perspectivas, olhares; não necessariamente com vistas a demover outras, mas muito mais a contribuir na oferta de enxergar a realidade por novos meandros, sobretudo no que concerne à diversidade humana, ciente de que toda perspectiva é um horizonte percebido; portanto, pressupõe caminhos de visibilidades e transcendências, mas também limites.

⁶⁰ “Autismo não sou eu. O autismo é apenas um problema no processamento de informação que controla quem eu sou” (Tradução nossa).

⁶¹ “Se você olha para uma pessoa autista como se ela fosse somente ‘uma pessoa’ e tenta fingir que o autismo não está lá, então não somente você não está vendo a pessoa como um todo, você está negando uma parte muito importante daquela personalidade” (Tradução nossa).

REFERÊNCIAS

AMARAL, José Pedro. Descobrimos novas formas de comunicação e acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 33-37.

AMARILIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 201-208.

APA. American Psychiatric Association. *Autism Spectrum Disorder*. Washington: American psychiatric publishing, 2013. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, n. 21, p. 37-46, 1985.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, v.2, n.1, p. 83-64, jan.1994.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Atenção compartilhada e intervenção precoce do autismo. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002a.

_____. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*, Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 21-40.

BRAGA-KENYON, P. ; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F. Análise do Comportamento Aplicada: um modelo para educação especial. In: CAMARGOS Jr., Walter (Coord.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio*. Brasília: CORDE, 2002. p. 148-154.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. *Portal de periódicos CAPES/MEC*. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre fenomenologia & educação*. Campinas: Alínea, 2003. p. 9-42.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 2008. 166f. Tese (Doutorado de Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *A educação inclusiva com os pingos nos "is"*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CDC. *Centers for Disease Control and Prevention*. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/>> . Acesso em: 16 fev. 2014.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil*. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CLIK Tecnologia Assistiva. Mayer-Johnson – Produtos para Comunicação Alternativa. Disponível em: <http://www.clik.com.br/mj_01.html>. Acesso em: 12 dez.2013.

COMIN, Fábio Scorsolini; AMORIM, Kátia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.

DAMASIO. António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

DONATO, Davi. Escutar: uma reflexão a partir da fenomenologia. In: IV SEMINÁRIO MÚSICA CIÊNCIA TECNOLOGIA. 4. 2012, São Paulo. *Anais eletrônicos...* . São Paulo: USP, 2012. p. 71-78. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/smct/ojs/index.php/smct/issue/view/6>>. Acesso em: 30 set. 2014.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MOLINI-AVEJONAS, Daniela Regina. Crianças autistas podem vencer suas dificuldades principais e se tornar solidárias, criativas e reflexivas? Um estudo de *follow-up* de 10 a 15 anos de um subgrupo de crianças com distúrbios do espectro autístico (DEA) que receberam uma abordagem de desenvolvimento abrangente, individualizada e baseada no relacionamento (DIR). *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 1, p.155-156, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos*. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCE PRESSE. Causas do autismo seriam genéticas e ambientais na mesma proporção, diz estudo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 05 mai. 2014, Equilíbrio e saúde. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/05/1449422-causas-do-autismo-seriam-geneticas-e-ambientais-na-mesma-proporcao-diz-estudo.shtml>>

FREITAS, Ana Beatriz Machado. *Sentidos produzindo sentidos: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

_____. A mediação lúdica no espectro autista. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 22, n. 33, p. 41-48, jan./abr. 2009.

_____. Normalidade e deficiência na escola: incluindo possibilidades de pensamento? In: ARAÚJO, Ademar et al. (Org.). *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia: Kelps, 2014. p. 163-180.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria (Rio J.)*, Porto Alegre, v.80, n.2, supl. abr. 2004.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GARDOU, Charles. Quais os contributos da Antropologia para a compreensão das situações de deficiência? *Revista lusófona de Educação*, Lisboa, v. 19, n.19, p. 13-23, 2011.

GRANDIN, Temple. An inside view of autism. In: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary. *High-functioning individuals with autism*. New York: Plenum Press, 1992. p. 105-128. Disponível [parcial] em: <<https://books.google.com.br/books?id=fbHzBwAAQBAJ&pg=PA105&dq=schopler+%22an+inside+view+of+autism%22+temple&hl=pt-BR&sa=X&ei=xgszVfmSIMITIsQT47oHgDg&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=schopler%20%22an%20inside%20view%20of%20autism%22%20temple&f=false>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. An inside view of autism. *Indiana University Bloomington*. Indiana resource center for autism, Bloomington. Disponível em: <<http://www.iidc.indiana.edu/pages/An-Inside-View-of-Autism>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. How people with autism think. In: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary. *Learning and cognition in autism*. New York: Springer US, 1995. p. 137-156.

_____; JOHNSON, Catherine. *Na língua dos bichos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

_____. *Thinking in Pictures: my life with autism*. New York: Vintage Books, 2006.

_____. Metade dos criadores no Vale do Silício é autista. *Isto é independente*. 17 jul. 2013. Entrevista concedida a Juliana Tiraboschi. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/314667_METADE+DOS+CRIADORES+NO+VALE+DO+SILICIO+E+AUTISTA+>. Acesso em: 29 nov. 2014.

GREENSPAN, Stanley; WIEDER, Serena I. *Engaging Autism: using the Floortime approach to help children relate, communicate and think*. Philadelphia: Da Capo Press, 2006.

HISTÓRIA de Carly - autismo severo. 2011, 1 vídeo (09'51''). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M5MuuG-WQRk>>. Acesso em: 13 set. 2012.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

IBAÑEZ, Nolfi. El lenguaje em el niño: una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 26, p. 51-67, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. *Inep*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>> Acesso em: 25 out. 2013.

JACOB. Rosângela N. da Fonseca. A mão e o tocar na surdocegueira: muito além da exploração tátil. In: MASINI. Elcie F. Salzano e cols. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012. p. 129-140.

JANELA da Alma. Documentário. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001. 73 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg>. Acesso em: 21 ago. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho de Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KELLER, Helen. *A história de minha vida*. New York: Edição de John Albert Macy, 1903/2009. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/r-HistoriaDaMinhaVida-HelenKeller.htm>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. *Lutando contra as trevas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1959.

KLIN, Ami et al. Avaliação clínica de crianças com risco de autismo (Tradução: Claus Dieter Stobäus e Suzana Pérez Barrera Pérez). *Educação*, Porto Alegre, ano XXIX, v. 58, n. 1, p. 255 – 297, jan.-abr. 2006.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.1, n.17, p. 111-120, 2004.

_____. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-144, jan.-mar, 2007.

LAZNIK, Marie-Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma, 2004.

LIMA, Nadielly de Almeida. Integração sensorial nos distúrbios de aprendizagem e neurológicos da infância. *Portal ciências e cognição*. Neurociências em debate. 12 jan. 2014. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1327>>. Acesso em: 12 out. 2014.

LOPES, Eliane Rodrigues Boralli. *Autismo: trabalhando com a criança e com a família*. São Paulo: EDICON, 1997.

LOSAPIO, Mirella Fiuza; PONDÉ, Milena Pereira. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v.30, n.3, p. 221-229, set-dez. 2008.

LURIA, A. R.. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Rodrigo Rosso. A percepção do corpo próprio e o “ser surdo”. *Ponto de vista*, Florianópolis, n. 9, p. 75-85, 2007.

_____. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. 2008. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MAROCCO, Vanessa. *Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação*. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual - orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994. v. 1. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-perceber-relacionarDV.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 13-19.

_____. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.

_____. Da ausência de um sentido à ampliação de um perceber. In: _____ et al.. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012a. p.29-69.

_____. Perceber: a fenomenologia como caminho. In: _____ et al.. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012b. p.16-27.

_____. et al.. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Résumés de cours Collège de France 1952-1960*. Paris: Gallimard, 1968.

_____. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Tradução: Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *O olho e o espírito*. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. *The Teacch approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science+Business Media Inc., 2004.

MOREIRA, Virgínia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 447-456, 2004.

MOURA, Maria Cecília de. Compreendendo a surdez: um caminho possível. In: (Org.). Elcie F. Salzano. *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 193-200.

MUKERJEE, Madhusree. Um enigma transparente. *Scientific American*. jun, 2004. Tradução: Roberto Bech, para a Comunidade virtual Autismo no Brasil. Disponível em: <<http://omundomaravilhosodosautistas.blogspot.com.br/2010/03/o-fantastico-tito-rajarshimukhopadhyay.html>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

NERUDA, Pablo. Se cada dia cai. In: _____. *Últimos poemas (O mar e os sinos)*. Tradução de Luiz de Miranda. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007. p. 55.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 67-77, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunnardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PASSERINO, Liliana Maria. *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação*. 2005. 316f. Tese (Doutorado em Informática em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PAUSLEN, Susanne. Entre a luz e a escuridão. *Geo*. São Paulo, n.1, 2010. Disponível em: <<http://revistageo.uol.com.br/cultura-expedicoes/1/artigo127045-1.asp>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

PEREIRA, Alessandra Marques. *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) no Brasil*. 2007. 99p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas – Pediatria) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência da criança*. Tradução: Maria Luísa Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L.S.Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *A corporeidade como resgate do humano na Enfermagem*. 1996. 131f. Tese (Doutorado em Filosofia da Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

PORTO, Eline Tereza Rozante. *A corporeidade do cego: novos olhares*. 2002. 162f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

RAPIN, Isabelle; GOLDMAN, Sylvie. A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*. Porto Alegre, v. 84, n.6, p. 473-475, nov.-dez., 2008.

RASMUSSEN, Torben H. The lived world of an autist: a phenomenological approach. *Livsverden.dk: forum for eksistentiel fænomenologi*, 2005⁶². Disponível em: <<http://www.livsverden.dk/nonpub/Rasmussen.T.H.unpub.The.lived.world.of.an.autist.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMPEDRO, Javier. Encontrados os três mapas genéticos do autismo. *El país*. 29 out. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/29/ciencia/1414601925_958319.html>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SANTOS, Emilene Côco. *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.18, n.2, p. 179-194, jun. 2012.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Trad. João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

⁶² O ano de publicação desse artigo foi informado pelo autor. RASMUSSEN, Torben Hangaard. Torben Hangaard Rasmussen sent you a message on Academia.edu. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <atenaoliva@hotmail.com> em: 22 abr. 2015.

SIAULYS, Mara Olympia de Campos. LARAMARA – uma experiência de mãe e educadora. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 263-275.

SILVA, Maria Francisca. Meu contato com o mundo através das mãos. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 39-45.

SILVA, Renato Fonseca Livramento da. *Design de produto integrado ao projeto urbano: avaliação do projeto de tecnologia assistiva “bengala longa eletrônica” e sua contribuição para a inclusão do deficiente visual em espaço urbano aberto*. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SINCLAIR, Jim. Intervidju med Jim Sinclair, *Autism & Asperger Förbundet* [entre 2000 e 2013]. Entrevista concedida a Michael Ellermann. Disponível em: <<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=24282>> . Acesso em: 26 mar.2015.

SÓLER, Laís A. Fernandes. A contramão na educação de surdos: relato de uma experiência de inclusão no ensino regular. In: MASINI, Elcie F. Salzano. *Do sentido, pelos sentidos e para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 107-111.

TAYLOR, Jill Bolte. *A cientista que curou seu próprio cérebro*. São Paulo: Ediouro, 2008.

TUNES, Elisabeth. É possível uma visão holística do desenvolvimento da criança? *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.11, n.2, p. 13-18, 1992.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012.

VIGOTSKI, L. S.. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas III*. [S.l.] (Original publicado em 1931). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/63231716/III-Historia-Del-Desarrollo-de-Las-Func-Lev-Vygotsky>>. Acesso em: 27 out. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Texto-base digitalizado por funcionários da Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

_____. The fundamentals of defectology (Abnormal Psychology and learning disabilities). In: RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993. v.2.

WERNER, Jairo. *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

WILLIAMS, Donna. About Donna. *Donna Williams' personal space*. Disponível em: <<http://www.donnawilliams.net/about.0.html>>. Acesso em: 29 mar. 2015.