

A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO ENVOLVENDO CRIANÇAS COM AUTISMO

Akauê Basili Eliopoulous LIMA¹
Maria Dolores Fortes ALVES²

RESUMO

Este estudo e reflexão partem de experiências vividas em estágio não-obrigatório na Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, entre os anos de 2015 e 2016, e as atividades desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo uma criança com autismo. Objetivamos, neste artigo, promover uma reflexão alicerçada em autores como Melero (2011), Alves (2013; 2015) e Maturana (1999; 2004) e outros que lançam fundamentos teóricos para a compreensão da educação como um ato de amor e cuidado. Desse modo, *é na e pela* con-vivência afetiva que os atores são capazes de legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro e, sobretudo, de si mesmos, construindo saberes e se fazendo autores de si.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Autismo; Processos de ensino e aprendizagem; SEMED-Maceió.

INTRODUÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este estudo e reflexão surgem a partir de experiências vividas em estágio não-obrigatório na Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, entre os anos de 2015 e 2016. Neste período, o então estagiário, estudante de Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL), esteve locado em uma escola de Ensino Fundamental a fim de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem cuja centralidade é o desenvolvimento de uma criança autista de 07 anos – o Guilherme³, – a qual lhes será apresentada ao longo deste relato.

Considerando as especificidades da Educação Especial e a contribuição das diversas correntes teóricas e filosóficas adotadas pelos profissionais que atuam no âmbito escolar, temos como objetivo deste estudo abordar, de maneira transdisciplinar, a importância da

¹ Pós-graduando em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá. Graduado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Membro do grupo do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras). Email: basili.ped.ufal@hotmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga - UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Líder do Grupo de Pesquisa PAII-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras); Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro - Universidade de Barcelona); Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas. Email: mdfortes@gmail.com.

³ Guilherme é um nome fictício usado para preservar a identidade da criança a quem se refere este relato.

afetividade nos processos educativos que envolvem crianças com autismo, despertando outros educadores para o que se apresenta, de forma simples e rústica, como “querer bem”.

Ao longo do texto, organizado em pequenos episódios ou reflexões, o leitor mais atento encontrará sentimentos refinados, trabalhados dia após dia, forjados na grata surpresa da evolução muitas vezes desacreditada, aninhada no desconhecimento das possibilidades do ser. Neste artigo, o leitor encontrará, ainda, uma reflexão teórica iluminada por Alves (2013; 2015), Melero (2011) e Maturana (1999; 2004) os quais lançam os fundamentos para a compreensão da Educação como um ato de amor e cuidado, cujos atores são capazes de, na convivência afetiva, legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro - e, sobretudo, de si mesmos. De acordo com esses autores, esta condição é imprescindível para que o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo ocorra, de fato.

RELATOS DAS VIVÊNCIAS – AFETIVIDADE E CONSCIÊNCIA

Adorável

20

“Guilherme é uma criança adorável”. Foi isso que pensei logo que o conheci. Foi isso que pensei tão logo ele me estendeu a mão, dizendo: “Olá, professor”; era uma criança encantadora que, visivelmente, se destacava das demais pela doçura e, embora minha vontade fosse conhecê-lo melhor, tecer com ele um diálogo e ser seu mais novo amigo, Guilherme trazia consigo a nuvem de “desinteresse” que geralmente paira sobre o olhar de quem, como ele traz a marca do autismo. A convivência diária deixaria muito claro: amá-lo seria minha única opção.

Amar seres inacabados é mirar-se a si mesmo no espelho, despindo a alma. É entender, também, que o acabamento dos seres se dá na inter-relação entre eles, que crescem pelo laço da ternura e da aceitação plena da incompletude. Este amor, ao qual nos referimos, afasta-se do perfil romantizado, aproximando-se da prática da aceitação e da compreensão de si e do outro. Segundo Melero (2011, p. 17), “o amor surge no momento em que abrimos um espaço para as relações com os outros e outras, porque supõe ver e ouvir o outro sem preconceitos, sem expectativas [...]”⁴.

Neste mesmo sentido, Alves (2013; 2016) aponta o aspecto prático desse amor, articulando-o ao ato de educar, pois, para a autora, ambos os termos implicam em se reconhecer o outro como legítimo outro no viver e conviver, legitimando-o em sua totalidade. Assim, o amor se faz condição essencial para que haja congruência e sinergia nas relações

⁴ Os textos ora traduzidos foram originalmente escrito em Língua Espanhola.

entre os indivíduos e, por conseguinte, para que haja sociedade. Maturana (1997, p.185) endossa, dizendo:

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece [...] Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.

Os autores acima apresentados versam, em suas teorias, sobre a inclusão de crianças com autismo e logo arrazoa-se que esta inclusão necessita, através da afetividade, servir como uma ponte invisível entre o infinito de si mesma e o outro, desconhecido de si mesma. Havendo a necessidade de se estabelecer comportamentos comunicativos, ainda que não-verbais ou mediados por objetos de seu interesse, encontra-se, na atenção compartilhada, a ponte e o meio para se estabelecer estados afetivos intersubjetivos que possibilitem o crescimento de todos os atores envolvidos neste processo.

21

Intransponível

As atividades pensadas para Guilherme não poderiam contar com sua boa vontade, pois não havia boa vontade. Ele era como um passageiro à espera de seu trem, que se distrai olhando um caminho de formigas; essas formigas, porventura, são o nosso mundo. Olhos nas formigas, pensamento no trem.

Guilherme era, contudo, minha exclusiva responsabilidade, agora. Não de segunda a sexta-feira. Não no período matutino. Nosso desenvolvimento pessoal - meu e dele - estava estreitamente ligado a possibilidade de compreendê-lo, de transpor sua indiferença. Qual seria o caminho da sua atenção? Haveria, ali, reciprocidade? Na distância entre nós dois se esvaía qualquer afeto que eu lhe dirigisse.

Maturana, (1994a, *apud* MELERO, 2012, p.18) pontua a afetividade entre o adulto - neste caso, o professor - e a criança com autismo, para o desenvolvimento de estratégias e oportunidades de acesso a atenção dessa criança, a partir das relações estabelecidas:

[...] compete ao professorado criar condições necessárias para que o alunado viva na biologia do amor, educando-se mutuamente, onde amor e conhecimento não são duas coisas alternativas, mas o amor é o fundamento da vida humana e o conhecimento é apenas um instrumento dela.

Nesses processos permeados de afeto, cujo objetivo é o desenvolvimento das crianças com autismo, o professor necessita aproximar-se de seus alunos, aprender a ouvi-los, dar abertura para as suas expressões, pois ainda que incompreensíveis, não são menos expressão, antes codificam desejos e inquietudes que serão atendidos ao passo em que a comunicação se estabelece, efetivamente. A afetividade é, muitas vezes, a única linguagem compreendida por ambos, o que a torna indispensável neste processo.

Particular

Numa proposta ousada, decidimos retirar Guilherme do espaço escolar por um dia; fomos ao Parque Municipal. Eu o vi livre, sem amarras, sem muros, sem as regras que normalmente despreza. Com os pés na terra, sua mente voou. O vento percorria seu corpo, do rosto ao mínimo dedo das mãos que, em forma de asas, faziam subir mais e mais seu imaginário avião. Talvez nem fosse um avião: ele mesmo, autônomo, voava sem permissão nem proibição, rumo ao meu desconhecido. Por um momento, seus olhos não são opacos porque seu mundo é perto do Sol. Por alguns momentos, Guilherme é feliz. Mas somente por alguns momentos, pois, como ele, o dia se vai: “Vamos, Guilherme? Chegou a hora...” Então não há reação. Já não há mais nada. Guilherme caminha rápido, cabeça baixa; seu coração, porém, continua a voar.

22

O olhar do professor para o seu aluno é fundamental na construção de vínculos emocionais positivos, que contribuem para o sucesso da aprendizagem mútua. Através do olhar e escuta sensível, afetuosa, o professor auxilia na formação da estrutura sócio-afetiva, da subjetividade, intersubjetividade e do psiquismo do educando; possibilita o desenvolvimento de aprendizagens e expressão criativa, primorosos para re-significação de vínculos negativos. Pelo olhar do outro, a criança adquire condições de perceber-se como criadora de sua própria história de vida de modo ativo e interativo; tomando consciência das suas ações, constrói e reestrutura hipóteses, torna-se autor de si-mesmo.

Resoluto

Não havia visto, até ali, uma criança como Guilherme desfrutar aquele deleite. Não havia visto, até ali, uma criança como Guilherme poder desfrutar aquele deleite. Eu, pessoalmente, trouxe comigo, do Parque, uma sensação única. Não sei, ao certo, o que ele conservou dentro de si, mas chegou à escola com uma muda nas mãos.

Fomos plantá-la: um buraco na terra e ali, uma muda. Mas Guilherme não queria pá e ao invés disso usou as duas mãos. Cavar um buraco era como um sabor nunca antes provado! A terra entre os dedos que se esfregavam fazia daquele momento, eterno. E o “eterno enquanto dure” durou pouco; de repente, Guilherme cansou de se sujar: foi à torneira, lavou as mãos e voltou. Não parou; passaria por mim e iria a qualquer lugar, não o

tivesse chamado: “Guilherme, vamos plantá-la! Vamos cuidar dela. A partir de hoje, eu cuido de você e você cuida dela, tá bom? Ela será o seu Guilherme.” – Um breve silêncio...

“Ela será o Guilherme...” – repetiu-me, ainda com os olhos distantes.

“Sim, ela será o seu Guilherme.” – talvez eu soubesse, desde o princípio, que analogias não eram o forte do meu pequeno amigo, que, conciso, despediu-se da muda: “Tchau, Guilherme. Eu quero ir pra sala de recursos, agora”. E deu as costas para a planta, depois de colocada a última camada de terra. Estava provado: não era só uma questão de des-
envolver-se, mas de envolver-se completamente.

Quando há atenção compartilhada, a criança com autismo vai estabelecendo relações de afeto, construção e com o outro segue desenvolvendo referências sociais, parcerias e vínculos. Essa criança desenvolve, também, a capacidade de atribuir significados e reconhecer as pessoas que fazem parte de seu contexto mais próximo. Junto ao adulto ou a outro sujeito com quem já estabeleceu vínculo, ela é capaz de construir signos, atribuir significados a objetos representando o mundo de acordo com as atribuições dadas por si mesma ou pela sociedade.

Quando a criança atribui significados e compartilha a atenção com seus pares, estabelece laços intersubjetivos com o outro, cria e recria seu próprio mundo com novos sentidos; estabelecendo laços intersubjetivos, a criança será capaz de atuar no mundo, fazendo uso das palavras, das regras e das convenções sociais, pois essas também dependem do compartilhar das normas e das convenções de seu meio. Essas novas habilidades permitem, também, que a criança desenvolva autoconsciência à medida que seus vínculos amadurecem, empenhando-se, ao longo do tempo, em construir relações, tendo capacidade de reflexão sobre sua própria ação e comportamento.

In.tenso

Uma comunidade escolar que ignora o sentido real da palavra inclusão, dificilmente dará conta das especificidades de uma criança como Guilherme. Nela, ele será, para sempre, o coitadinho da escola, o que não entende, o que não sabe e nem precisa saber coisa alguma, o que está ali, mas não está. Ele não deve, mas pode machucar seus pares; não deve, mas pode tomar suas coisas violentamente; pode saltar no meio da roda de conversa e correr pela sala ou ampliar livremente seu tour⁵ por toda a escola sem nenhuma intervenção. Afinal, ele é especial.

Meu relacionamento com Guilherme era embasado pelo acordo entre cavalheiros; sabíamos que qualquer que fosse a promessa, esta deveria ser cumprida. Certo dia, Guilherme quis fazer um acordo diferente, sem devolutiva; queria impor sua vontade. Insistia para jogar no meu celular, mas nem lhe ocorria cooperar com as atividades propostas. Estava calmo, porém resoluto em não participar da rotina naquele dia; nada o interessava e

⁵ Passeio.

foi se irritando com meu protelar aos seus insistentes apelos pelo aparelho. Nesse dia, Guilherme conheceu uma palavra nova, uma nova expressão: o NÃO. Ver ali o objeto de seu desejo e não poder tocá-lo era algo novo. A própria situação de não-acordo era uma novidade para nós dois.

*Olhos grandes, sobrancelhas grossas e, em alguns minutos começariam a surgir os primeiros gritos. Guilherme expunha com expertise seu *modus faciendi*⁶: era assim que brigava pelos seus objetivos. Era assim que colocava limite a sua doçura e abria espaço para uma agressividade até então, desconhecida. Seu belo sorriso, tão gentil, agora me oferecia dor: Urgh! Guilherme me mordeu. Era hora de guardá-lo de si mesmo e do risco que aquela fúria apresentava. Era hora do abraço mais apertado, mais demorado e não menos afetuoso. Não era só carinho, desta vez: Guilherme estava sendo contido. Precisava ser assim.*

No abraço, lembrou-se da mãe, a quem chamava pelo nome. Lembrou-se do bebê em sua casa, das falas da TV, lembrou-se de si mesmo e chorou. Consolando-se, falava do desejo insaciado. “Calma, Guilherme” – ele repetia. “O professor vai dar o celular, não chora...”. Os minutos se arrastavam fazendo com que aqueles instantes parecessem longos dias; mas a ecolalia foi organizando seus pensamentos. Ainda no abraço, Guilherme parou e encontrou em meu ombro o seu esteio. Era ele de volta. Ambos relaxamos. Eu sorri.

É necessário ouvir o grito que ecoa da alma do educando. É imprescindível a escuta sensível que ouve para além do dito, vê para além do exposto, que sente para além do palpável. Com atenção e conexão plenas, o educador poderá intervir, de modo que as crianças com autismo se conectem com o outro por meio do afeto e adentrem seu mundo, estabelecendo interações sociais e comportamentos fundamentais para seu crescimento e desenvolvimento. Para Melero (2011, p.18),

A educação, então, surge como esta transformação na convivência e a tarefa do educador é modular este espaço de convivência nos fazeres, sentidos e emoções dos meninos e meninas para que cheguem a ser seres humanos que se respeitem a si mesmos e aos outros através do respeito, a cooperação e a convivência.

Eis o compromisso da Educação e de seus agentes: transformar, modular, agir. Para isso, necessita educar seus sentidos a fim de perceber e tornar perceptíveis seus sentimentos, os propulsores verdadeiros de sua prática pedagógica; endossa o mesmo autor que “o mais importante é que a educação seja capaz de criar condições que permitam a cada um chegar a ser um cidadão ou uma cidadã culta, autônoma, responsável e, sobretudo, feliz” (*ibidem*).

Transitório

O querer bem não tem limite. Há quem diga que tudo suporta ou espera. E querer bem ao Guilherme é a certeza de uma longa espera. Talvez ele não chegue a compreender as

⁶Modo de agir, de fazer.

lógicas da sociedade, o caráter das pessoas ou o sexo dos anjos; não é isso que espero. Espero, mesmo, vê-lo apossado de sua independência, sua autonomia e dignidade e pensei que, para isso, algumas sementes deveriam ser plantadas depressa, para germinarem a tempo.

Dentre as rasas informações que recebi sobre Guilherme, quando cheguei na escola, essa era veraz: ele não se alimentava da merenda escolar. Num dia, dei-lhe da minha própria mão: nada. Noutro, troquei o cardápio: e nada. Troquei-lhe a mesa da refeição, a companhia, troquei-lhe o ambiente: nada. Troquei-lhe o copo escolar por um copo seu, único, particular. Guilherme entendeu que aquilo lhe pertencia e bebeu. E bebeu mais. Não como quem descobre o néctar ou tenta recuperar os que, antes, não havia bebido. Apenas bebeu como se fosse a primeira vez que lhe oferecessem e saciou-se. Ele parecia bem.

Outra informação sobre Guilherme me alertava: ele não vai ao banheiro. E não ia, de fato. Guilherme nutria um pavor ao banheiro que lhe assolava desde a porta. Sei que há uma explicação pra isso, não sei qual. A pia improvisada em um dos corredores do pátio passou a ser nossa referência de banheiro; era a pia de fora, como chamávamos; esta não lhe impunha o terror. Talvez, por meio dela, Guilherme entendesse não haver monstros ao toalete. Ali, lavávamos as mãos e o rosto. Eu estava convicto: as diferenças entre a pia de fora e a pia de dentro desapareceriam em algumas semanas.

Os mesmos passos que nos aproximavam do banheiro, o afastavam da insegurança e, num dia qualquer, entramos ali sem grandes esforços; de repente aquele ambiente não lhe inculcava mais a escuridão. Usamos a pia de dentro; Guilherme transpôs marcos fantasmas, molhou os pés, lavou a mão e o rosto e, desta vez, o medo. Eu lavei a alma.

Guilherme agora come. Guilherme agora vai ao banheiro. Desafiamos seus limites, e ele se colocou acima deles. Ele está bem e assim o quero sempre. Esse é o meu querer bem.

25

O desenvolvimento, neste estudo, tem como alicerce a afetividade presente nas estruturas das relações estabelecidas. Ressalta-se que essa afetividade não é unilateral, sendo antes subjetiva e intersubjetiva, envolvendo todos os envolvidos nos processos educativos. De acordo com Maturana (1994, p.54 *apud* MELERO, 2011, p. 23), “aproximando-nos de suas emoções, nos aproximamos das nossas próprias. Ajudando-os a resolver suas palpitantes dores, intentamos desfazer as nossas.”

Enfim, Acessível.

As demais crianças nutrem carinho por Guilherme. Passaram a chamar-lhe pelo nome, defender-lhe dos mais violentos, explicando que Guilherme é uma criança especial. Nos recreios, avisam-no dos perigos e com alegria lhe oferecem o lanche outrora roubava. Guilherme agora pede, espera e, com alguma contrariedade, sobrevive a um “não” de seus colegas.

Aos poucos, deixa de ser “Guilherme – o doentinho” e passa a ser o Gui. Se, a priori⁷, Gui não conhecia o valor das convenções sociais nas relações, agora dava sinais de que compreendia a companhia humana, o compartilhamento. Algumas das atitudes que o afastavam das brincadeiras ou rodas de conversa, prejudicando sua interação e, conseqüentemente, sua aprendizagem, iam sendo extintas.

⁷ Definições dadas inicialmente.

Já não mais pegava objetos das mãos de seus colegas sem pedir, não mais exagerava no abraço ou gritava muito perto do rosto deles. Seu nome passou a ser ouvido nas brincadeiras. Talvez ele não compreendesse os sentidos dessas brincadeiras e suas regras, mas estava ali. E corria, corria, corria... Seus braços novamente se transformavam em asas e agora, não estava só; outros voavam com ele. Tudo o que eu queria era que subissem juntos, que voassem juntos... E que chegassem juntos.

Vygotsky em suas obras (1988; 1991) pontua o papel da interação, da construção das aprendizagens e da apropriação do saber da comunidade em que o sujeito está inserido. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada; entre eles existem elementos que auxiliam o homem em suas atividades. O trabalho humano une a natureza ao homem e através das relações sociais criam-se a sua cultura e história, ou seja, o homem faz a cultura que o faz. Este pensamento corrobora com Melero (2012, p.22):

Se neste viver/conviver geramos uma cultura onde as emoções fundamentais são o amor, a ternura, a paciência etc. [...] geraremos uma cultura onde o respeito, a participação, a cooperação a autonomia e a consciência ecológica terão presença como algo espontâneo e desejável porque aprendemos vivendo-o e não o explicando [...]

Também Wallon (2007) aponta que as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva que tem importante valor do desenvolvimento cognitivo-sócio afetivo do sujeito humano e no desenvolvimento das habilidades que o capacitam a viver em coletividade, a partir da compreensão das convenções sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Em reflexões finais, porém, inacabadas, percebe-se que ensino e aprendizagem não se constituem unilateralmente. Para que haja mudança de comportamento é necessário que haja, ainda que minimamente, vínculos, significados e afetos. Nos processos educativos é necessário que as palavras ditas e, mesmo as inauditas, se toquem, sejam sentidas e percebidas. Assim, haverá novas aprendizagens, desenvolvimento dos seres que se fazem no amor e pelo amor.

Sendo a educação um ato de construir saberes pelos caminhos do amor e cuidado, na e pela con-vivência afetiva, os atores são capazes de legitimar seu lugar de reconhecimento e aceitação do outro e, sobretudo, de si mesmos, construindo saberes que o farão sujeitos autores. De sua própria história, inclusive.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

_____. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas)**. 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

_____. **De professor a educador**. Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

CUNHA, A. E. **AFETO E APRENDIZAGEM - Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATURANA, H, YANEZ, X. D. **Habitar humano em seis Ensaio de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELERO, M. L. Diversas miradas: democracia Del amor. **Revista interuniversitaria de formación Del profesorado**, n. 74. (2012), p. 17-52. Zaragoza, España.

VYGOTSKY, L. - **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.