

MARIA CECILIA BÉRGAMO BRAGA

**O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO MORAL NO
SUJEITO AUTISTA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

MARILIA
2007

MARIA CECILIA BÉRGAMO BRAGA

**O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO MORAL NO
SUJEITO AUTISTA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins.

MARILIA
2007

Braga, Maria Cecília Bérqamo.

O desenvolvimento da formação moral no sujeito autista : um estudo exploratório / Maria Cecília Bérqamo Braga. - Marília : [s.n], 2007.

122 f. ; 30 cm.

Orientador: Raul Aragão Martins

Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Filosofia e Ciências

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento moral. 3. Educação especial. 4. Autismo. 5. Heteronomia. 6. Educação moral. I. Martins, Raul Aragão. II. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. III. Título.

CDU – 159.922

SUMÁRIO

Introdução	10
1 Fundamentação teórica	15
1.1 O indivíduo autista	15
1.2 O desenvolvimento moral	27
1.3 papel da escola no desenvolvimento moral dos indivíduos	45
2 Método	51
2.1 Local do estudo	52
2.2 Participante	52
2.3 Procedimentos metodológicos	56
2.4 Análise dos dados	59
3 Múltiplos olhares sobre um único autista	60
3.1 O olhar da pesquisadora: a apresentação do sujeito	61
3.2 O olhar materno: a apresentação do filho	65
3.3 O olhar da professora: a apresentação do aluno	68
3.4 Alguns episódios: a apresentação do adolescente ...	72
3.5 A tentativa de olhar sobre si mesmo: uma auto - apresentação	76
3.6 Uma supervisão: a apresentação do contexto sócio- escolar instituído	85
4 Considerações Finais	90
Referências	99
Apêndice	106

Ao meu pai, homem ético,
que me ensinou seus
melhores valores...

AGRADECIMENTOS

Ao Paulo, filho que me estimula.

À Lígia, filha que me observa e beija.

Ao Celso, amor que pacientemente espera.

À minha mãe, sempre presente.

Ao Prof. Doutor Raul Aragão Martins, importante interlocutor.

Ao W, sua mãe, professora e diretora, muito mais que sujeitos, pessoas de bem.

BRAGA, M.C. O desenvolvimento da formação moral no sujeito autista: um estudo exploratório. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp- Marília, 2007.

RESUMO

O presente trabalho buscou caracterizar um adolescente *autista de alto funcionamento* quanto ao seu desenvolvimento moral, usando a teoria Piagetiana (1930/ 1995) como referencial teórico principal. Foram entrevistadas a mãe, a professora e a diretora da escola onde o sujeito atualmente estuda. Além disso, este foi solicitado a refletir sobre dilemas morais elaborados sobre temas relativos ao seu cotidiano. A análise dos dados revelou que o sujeito encontra-se em fase de heteronomia, principalmente para as *ações* que envolvem valores morais e convenções sociais, embora demonstre ter *consciência* das regras envolvidas. Considera-se que as dificuldades de interação e comunicação típicas do autismo, sua representação social marcada pela deficiência, além de intervenções escolares assistemáticas no campo da educação moral possam responder pelas características apresentadas pelo sujeito deste estudo.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; educação especial; autismo; heteronomia; educação moral.

ABSTRACT

The present work aims at the study of the moral development in a teenager with high-functioning autism (HFA). It was applied Piaget's work (1930/1995) as the main theoretical basis. The mother, the teacher and the principal of the school where the subject studies were interviewed. In addition, it was asked to the subject to think about moral dilemmas which were elaborated from themes related to his everyday life. Data analysis show that the subject was in a heteronomic period. Especially when actions involved moral values and social conventions, but he was aware of the rules involved in these areas. It is considered that difficulties in interaction and in communication, common in autism, its social representation highlighted by the deficiency, and also the non-systematic school interventions in the moral education may be responsible for the characteristics presented by the subject.

Keywords: moral development; special education; autism; heteronomy; moral education.

INTRODUÇÃO

Há, no universo da educação, discussões fadadas à imortalidade. Dentre elas, o desenvolvimento moral da criança parece ganhar destaque num presente marcado pela intensificação da intolerância étnica, da insegurança urbana, do *bullying* nas escolas, das práticas terroristas, da corrupção na política e, principalmente, da impunidade à maioria delas.

Piaget (1896-1980), personalidade reverenciada nos campos da Psicologia e da Pedagogia, é a principal referência teórica deste trabalho. Ele incluiu, em seu repertório de pesquisas ontogenéticas, a busca pela compreensão de como se dá a evolução da moralidade na criança. Seus estudos resultaram em uma consistente publicação, datada de 1932, intitulada *O juízo moral da criança*, na qual descreve a seqüência evolutiva encontrada, influenciada, segundo suas conclusões, pela interação da criança com o ambiente social em que está inserida.

Em um artigo anterior, datado de 1930, Piaget detalha:

[...] nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo- componentes do "respeito"- as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação, etc., e sobretudo dessa capacidade indefinida de afeição, que permitirá à criança, tanto amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem tanto como à sociedade de seus semelhantes. Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas: fontes dos piores excessos [...]. (PIAGET, 1930).

Sua obra mantém-se como inspiração para incontáveis outros estudos, dentre eles os de Kohlberg (1969) e outros mais recentes e nacionais, como os de Martins (1991), Menin (1996), Taille (1998), Macedo (1996), Vinha (2003), só para citar alguns.

Este trabalho pretende juntar-se timidamente a este conjunto de pesquisas, propondo uma investigação simples, do ponto de vista metodológico, porém desafiadora quanto às características da população à qual pretende voltar-se: indivíduos com autismo.

A escolarização de crianças com autismo é, na atualidade, uma das inúmeras questões controversas e de discussões inesgotáveis, assim como a política de implantação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. O sucesso da inclusão de um aluno com necessidades especiais, embora um resultado ainda de difícil reconhecimento, pressupõe, dentre inúmeras condições, um histórico de convívio pleno de interações com seus pares.

Considerando o fato de um indivíduo com autismo manifestar suas maiores dificuldades exatamente no universo da comunicação humana, da compreensão das normas sociais, das trocas afetivas e, antes de tudo, do reconhecimento do outro e de si mesmo; verificando o caminhar progressivo de uma criança específica com tal diagnóstico através do Ensino Fundamental de uma escola regular municipal, com aquisições importantes no seu repertório de conhecimentos acadêmicos e de habilidades sociais; testemunhando seu retorno a uma classe especial, motivado pelas dificuldades de manutenção de regras e

disciplina por parte da equipe de professores e gestores da escola estadual para a qual se transferira; e, finalmente, encontrando-o imerso em questões características da adolescência (desejo de dirigir, por exemplo); todos estes argumentos, associados à curiosidade de aprofundamento neste tema específico do desenvolvimento moral da obra piagetiana, resultaram a questão motivadora deste estudo. Portanto, descobrir se há uma construção moral possível para um sujeito autista e, como ela seria, ou até onde poderia desenvolver-se, torna-se o objetivo primordial deste trabalho.

A inquietante energia que se encontra subjacente a este processo investigativo é, portanto, a tentativa de superar as contradições inerentes à superposição do sujeito (tal como sua patologia o torna) e o delineamento teórico escolhido.

Dentre tantos conceitos apresentados por Piaget (1994) em sua obra, estão a anomia, a heteronomia e a autonomia como fases de construção moral; e, ainda, o respeito e a justiça como valores fundamentais. Como pressupostos a esta evolução, estariam as condições cognitivas, requisitos necessários para a compreensão de princípios fundantes das regras e valores, bem como as condições afetivas de empatia e de (força de) vontade, esta última suficientemente resistente aos desejos pessoais e egocêntricos em favor do bem comum.

O conflito se agrava se tomarmos os escritos de Frith, datados de 1991 (2001, p. 78- 81), sobre crianças com autismo:

Em tudo estas crianças seguem seus próprios impulsos e interesses, independentemente do mundo exterior [...]. [...] Eles seguem seus próprios desejos, interesses e impulsos espontâneos, sem considerar restrições ou prescrições impostas por outros. Eles não possuem *respeito* por outras pessoas. Tratam qualquer um como seu igual; em sua desobediência, a falta de respeito é notória. Possuem uma genuína dificuldade em compreender outras pessoas (tradução e grifo da pesquisadora).

Fato é que o sujeito deste estudo não se apresenta socialmente desta forma. Autista de alto funcionamento, comunicativo, alfabetizado, possivelmente é produto de vivências familiares e escolares socializadoras e, em seu caso específico, acredita-se que terapêuticas (KUPFER, 2000). Ele se beneficiou de uma educação que poderíamos qualificar como *humanizadora*, cuja origem poderia nos remeter à figura de Jean Itard (1807) e seu pupilo Victor, o Selvagem de Aveyron. As tentativas do corajoso educador em civilizar um jovem mudo, aparentando ter entre 12 e 15 anos e de hábitos selvagens, encontrado nas florestas do sul da França no final do séc. XVIII, não foram bem sucedidas. Embora não tenha se tornado uma referência na questão metodológica, ele se imortalizou, especialmente dentre os profissionais voltados ao atendimento às crianças com psicose e autismo, por investir na humanização do *garoto selvagem*, considerando-o um sujeito com possibilidades de falar em nome próprio, e responsabilizar-se por seus atos, e isto significa que ele pretendia ajudá-lo em seu desenvolvimento moral. Parecia acreditar na emergência do Ser.

Itard isolou seu pupilo da convivência com seus pares, restringindo-o à companhia de sua tutora Madame Guérin, e aplicou sobre ele, procedimentos questionáveis para a pedagogia moderna. Falhou ao minimizar a força dos vínculos com as demais crianças para o sucesso do aprendizado de jogos e da linguagem, seus objetivos principais (GALVÃO e DANTAS, 2001). Faltaram interlocutores ao jovem Victor.

Em contraponto a esta experiência, o presente estudo pretende refletir sobre a história de W. Para tanto, apresentará em seu capítulo 1 uma retomada histórica sobre as discussões que envolvem o conceito de moral desde a antiguidade clássica, até os debates da atualidade. Esse capítulo discorre, ainda, sobre o autismo infantil e o autismo de alto funcionamento. O capítulo 2, sobre o método, descreve o sujeito deste estudo de caso, bem como a proposta metodológica, justificada e detalhada. Por fim, o capítulo 3 apresenta o sujeito através do olhar subjetivo das principais figuras de autoridade que o cercam, e também da pesquisadora; além disso, apresenta suas respostas para dilemas morais propostos com o intuito de caracterizar seu julgamento sobre os valores morais em questão.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O maior desafio deste estudo parece ser considerar o conhecimento construído durante séculos pela comunidade científica acerca do tema da moralidade, buscando caracterizar, neste aspecto, um adolescente diagnosticado como autista em sua infância. A dificuldade em generalizar resultados repousa exatamente numa característica fundante da síndrome: a manifestação particular dos sintomas em cada indivíduo.

Nesta alternância entre o particular do sujeito e o comum à síndrome ou ao desenvolvimento moral dos indivíduos, o presente capítulo se constrói.

1.1 O indivíduo autista

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua publicação intitulada: *Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL, 1999, p.24), referem o valor da interatividade entre professor – aluno, bem como aluno - seus pares como fator interveniente na produção de fracassos ou sucessos escolares e inclui os “portadores de condutas típicas” como categoria de indivíduos a serem beneficiados pela inclusão escolar. Estas

Condutas Típicas são manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos,

neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1999, p.24).

Dentre estes indivíduos, os portadores de autismo despertam inquietação no mundo acadêmico pelas manifestações de sua afecção, eminentemente reveladoras de um amplo e persistente prejuízo nas relações humanas.

Segundo Gaspar (1998, *apud* ORRÚ, 2003), o autismo tem sido encontrado em vinte crianças a cada dez mil nascidos, número crescente devido à divulgação do tema. Sabe-se que a síndrome atinge indivíduos de todos os países do mundo, independentemente de etnia, gênero ou condição social.

A descrição do autismo, inserido na categoria "Transtornos Gerais do Desenvolvimento" que consta do *Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM IV, 1995), da American Psychiatry Association, é a seguinte:

As características do transtorno autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. O transtorno autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner (p.99).

Incluem-se nessa categoria subtipos mais claramente identificáveis, como o autismo infantil e a Síndrome de Asperger, como também outros pertencentes a um universo mais nebuloso, como o

autismo atípico (Transtornos Globais não especificados do Desenvolvimento, código F84.9).

Wing e Gold (1979), embora acreditam que as pessoas autistas sejam dotadas de subjetividade própria, consideram que, em geral, elas apresentam uma tríade de manifestações:

- Severo prejuízo social;
- Severas dificuldades nas comunicações, tanto verbais quanto não verbais;
- Ausência de atividades imaginativas, incluindo o brincar de faz-de-conta, substituídas pelos comportamentos repetitivos.

Atualmente, a perspectiva funcional do autismo o define como “[...] uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, compreendendo subtipos, podendo ser melhor caracterizada como continuum ou spectrum de desordens autísticas” (GILBERT, 1990, p. 99). A designação de *spectrum* atende àqueles que reconhecem, em várias crianças, a enorme variação quanto à personalidade. O *continuum*, por sua vez, diz respeito à gravidade dos sintomas.

Tão importante quanto a definição do quadro, a busca pela compreensão da etiologia do autismo parece iluminar cada uma das inúmeras investigações sobre essa população. Nesse aspecto, Araújo (1997) procedeu a uma criteriosa revisão teórica da compreensão psicanalítica, que se inicia com Melanie Klein (1981), apontando o déficit na capacidade de simbolizar como conseqüência da “inibição no

desenvolvimento". Meltzer (1975), por sua vez, descreveu os processos autísticos como "um estado psíquico de não integração, de desmantelamento da mente". Segundo esse autor, isso impediria os registros dos eventos aos quais a criança estaria exposta. Não haveria mente ou memória, ou cadeias de associação.

Fordham (1976) postulou que a criança autista não receberia nem coordenaria o fluxo de estímulos provenientes do *Self* e do mundo externo para organizar a percepção; que o desenvolvimento do mundo interno ocorreria de modo incipiente, ficando impedidas as possibilidades para a fantasia e a capacidade para simbolizar. Anos mais tarde, Roser (1996, *apud* ARAÚJO, 1998), ainda na perspectiva psicanalítica, destacou o aspecto subjetivo da impossibilidade de mútua regulação entre o bebê e seu cuidador, fato fundamental para as primeiras experiências de sensação de Eu e posterior diferenciação Eu-Outro. Esses indivíduos estariam, portanto, impossibilitados à experiência da compaixão, como um exemplo. Dotados de mecanismos compensatórios, o *Ego* do indivíduo autista se estruturaria de maneira atípica.

A não introjeção das experiências eu-outro, das experiências matriarcais, impede a vivência de separação e da falta. Há, nessa fase, praticamente a agenesia da possibilidade de desejar. Não há, nesse momento, espaço para a intersubjetividade (ARAÚJO, 1997, p.20).

Representante de outro campo teórico, Ritvo (1976, *apud* ARAUJO, 1997) foi um dos principais autores a salientar a importância dos déficits cognitivos do autismo e Rutter (1983) aventou a hipótese

de as anormalidades sociais das crianças autistas terem sua origem na dificuldade de compreensão do significado emocional ou social dos estímulos, ou seja, no manejo das pistas sociais e emocionais.

Porém, a principal teoria cognitiva para o autismo foi proposta a partir das pesquisas de Frith (2001) e de Baron-Cohen e colaboradores (1985), a chamada "Teoria da Mente". Segundo ela, as crianças autistas, mesmo aquelas de alto funcionamento, seriam incapazes de atribuírem estados intencionais aos outros, estando, portanto, limitadas na capacidade humana fundamental de "ler a mente". Dito de outra forma, sua capacidade de meta - cognição ou meta - representação seria extremamente frágil ou inexistente, tanto em relação ao outro, quanto a atos mentais internos. Incapazes de compreender crenças, também teriam dificuldade em compreender a natureza das pessoas que as constroem.

Estudos mais recentes, como o de Blair (1999, p.478-84), buscaram averiguar reações de crianças com autismo aos sinais de angústia (tristeza, sofrimento) em fotos de fisionomias humanas projetadas uma a uma, com alternância de fotos neutras, ou com imagens assustadoras. Foram utilizados eletrodos conectados aos dedos dos sujeitos. Surpreendentemente, os resultados apresentaram respostas eletrodérmicas significativas às fotos de angústia (semelhante ao grupo controle) e índices próximos, considerando-se as fotos assustadoras e as neutras, podendo significar a existência de um sistema autônomo eficiente, que gera experiências emocionais relativas

a terceiros (angústia). Contudo, a “interpretação” dos estímulos, a “compreensão cognitiva” das pistas visuais parecia prejudicada, ou seja, em termos de empatia, se pudermos dividi-la entre componentes cognitivos e afetivos, pareciam possuir apenas a segunda, sugerindo funcionamento oposto ao de pacientes com psicopatia clássica, e, ainda, semelhança com indivíduos com problemas no lobo frontal (BLAIR,1998).

Por sua vez, Van Krevelen (1971, *apud* ARAÚJO, 1997) contribuiu sugerindo que os autistas vivem num mundo à sua própria maneira, utilizando manobras compensatórias tais como a transformação do mundo interpessoal num mundo de eventos causais, rigidez de adaptação após o aprendizado de normas sociais e, finalmente, a utilização da previsibilidade (antecipação da situação a ser vivida) como recurso de controle de ansiedade.

Atualmente, a perspectiva funcional do autismo coexiste com as perspectivas anteriormente descritas e ganha adeptos. Derivada da perspectiva organicista e influenciada pelas demais, destaca suas múltiplas etiologias e possibilidades de manifestação (GILBERT, 1990).

Deste ponto de vista, as desordens variam de severos prejuízos sociais específicos, em conjunção com severa deficiência mental (Síndrome de Kanner), a prejuízos sociais específicos associados a retardo mental moderado, à inteligência quase normal ou normal (Síndrome de Asperger), até déficits sociais mais sutis, como os vistos

nas crianças com o chamado DAMP (déficit na atenção, no controle motor e na percepção), ou ainda o autismo de alto funcionamento.

Especificamente o autismo de alto funcionamento merece certo destaque neste momento, por ser o diagnóstico atribuído ao sujeito deste estudo, embora não haja definição oficial para esta categoria nos manuais de psiquiatria. Reconhecido por inúmeros autores, tal como Schwartzman (1995) esclarece, o fator diferencial que identifica esta população é a presença dos principais sintomas do quadro autístico nas fases iniciais do seu desenvolvimento. Na seqüência, no entanto, as crianças com autismo de alto funcionamento utilizariam estruturas gramaticais cada vez mais completas, embora ainda sem competência conversacional. Autores como Szatmari (1991) e Szatmari et al. (2003, *apud* LOPES-HERRERA, 2004) enumeram, apesar da presença de aspectos desenvolvidos de linguagem, ainda traços de dificuldades sociais e anormalidades pragmáticas da comunicação, ecolalia, inversão pronominal e dificuldade de alfabetização nestes indivíduos. Quando adultos, no entanto, passam a não mais preencher critérios para autismo (DSM IV), o que muitas vezes desperta dúvidas nas pessoas que não têm acesso à história do sujeito, sobre a validade do diagnóstico realizado sobre seu quadro clínico quando criança.

O diagnóstico do autismo é basicamente clínico, realizado por observações comportamentais e análise do histórico de desenvolvimento que caracteriza o quadro (SCHWARTZMAN, 1995). Por conta disso, tais instrumentos podem não ser aplicados de maneira

consistente, contribuindo para a caracterização da heterogeneidade desta população. Segundo Mahoney (1998), se uma criança recebesse o diagnóstico de Autismo, ela teria 84% de chance de receber o mesmo diagnóstico por parte de outro clínico; caso fosse Síndrome de Asperger, a chance de concordância seria apenas de 59%. Para Transtorno Global do Desenvolvimento – não especificado, somente 29%.

Ainda em busca de uma melhor compreensão desta população, pode-se proceder à avaliação detalhada em diferentes áreas, conforme propõe Aguirre (1996):

- Avaliação social: interesse social, qualidade e quantidade de iniciativas sociais, contato ocular, atenção conjunta, imitação (corporal, vocal e motora), apego, expressão e reconhecimento de emoções.
- Avaliação comunicativa: intencionalidade, ferramentas comunicativas, funcionalidade, conteúdos, contextos, compreensão.
- Jogo: exploração, jogo funcional, jogo simbólico, dramatização, jogo cooperativo.
- Avaliação cognitiva: nível sensório-motor, nível de desenvolvimento, estilo e potencial de aprendizagem, habilidades procedimentais e metacognitivas, habilidades acadêmicas.
- Avaliação motora: motricidade fina e grossa.

- Avaliação familiar – ambiental: situação familiar, o impacto do diagnóstico, os recursos para superá-lo, e outros.
- Avaliação clínica: exames neurológicos e de neuroimagem.
- Avaliação de autonomia pessoal: quanto à higiene, alimentação e outros.
- Avaliação de problemas de conduta: intensidade e frequência de condutas disruptivas, agressões, auto-agressões, estereotipias, fobias.

Para tal investigação, são utilizados instrumentos variados, nem todos adaptados e validados à realidade brasileira: entrevistas estruturadas - ADI-R (LORD; RUTTER & LE COUTEUR, 1994); observação estruturada - CARS (SCHOPLER; REICHLER, et al.,1988); perfil psicoeducacional do autista - PEP (SCHOPLER e REICHLER, 1980); vídeos familiares; Escalas de Inteligência de Standford Binet (BINET & SIMON, *apud* WOLF,1973), Wechler Intelligence Scale for Children - WISC (WECHLER, 1949); observações semi-estruturadas (jogos livres); testes projetivos, dentre outros.

Lampreia (2003), em uma análise crítica sobre as avaliações mais amplamente utilizadas para o diagnóstico de autismo, comenta que observou, em estudo de caso de um garoto com a síndrome, partindo da utilização de instrumentos tais como CARS, PEP-R e o DSM-IV e da análise qualitativa destes, que as condições de aplicação influenciam

diretamente nos resultados. Observou, ainda, que itens diferentes poderiam avaliar habilidades semelhantes, ocasionando que a criança poderia demonstrar a habilidade requerida em momento não convencionalmente estabelecido para sua ocorrência (e, portanto, não considerada). Em se tratando de autismo, corre-se o risco de que o sujeito não responda à solicitação, o que não significa ausência de competência para ela, necessariamente.

Silvia Orrú (2003) realizou análise do desenvolvimento de indivíduos autistas a partir de entrevistas com mães de seis crianças de diferentes idades. Ela tomou como referência escalas de M. M. Shirley (*apud* Barros, 1991), Erickson (1976) e Piaget (1971), respectivamente para aspectos evolutivos de movimentos de bebês de 0 a 18 meses, para desenvolvimento psicossocial e de linguagem. Apoiada em Erickson (1976), postula que o início do desenvolvimento psicossocial dos bebês ocorre a partir do vínculo materno primitivo e prossegue, através de experiências diversas, provocando-lhes sensações de confiança, bem-estar, ou outras adversas, contribuindo para sua formação pessoal. Orrú, embora não ofereça detalhes sobre o método ou tratamento de dados de sua pesquisa, observou que pessoas com autismo, confirmando dados da literatura, reagem diferentemente a esse padrão: falta-lhes, basicamente, discriminação emocional, empatia com o outro e a manifestação do desejo por algo. Quanto a este último aspecto, ela apontou que, nos sujeitos pesquisados, o desejo por alcançar objetos, pegá-los para trazê-los consigo, levá-los à boca ou

jogá-los ao chão, apresentou-se por volta dos quatro anos e oito meses, enquanto que, em indivíduos sem atraso de desenvolvimento, isso ocorre por volta dos quatro meses de idade.

Um estudo de Van Meter et al (1997) comparou padrões de aquisições sociais, comunicação e habilidades de vida diária entre um grupo de crianças autistas com outro grupo de crianças sem deficiência, e um terceiro, com deficiência mental. As correlações foram feitas entre os dados brutos por categoria da *Vineland Adaptive Behavior Scale* (SPARROW et al, 1984). Os resultados mostraram que as crianças autistas possuíam maiores déficits em questões relativas à atenção e uso pragmático da linguagem, assim como jogo e interações sociais recíprocas; obtiveram bons *scores* quanto à linguagem escrita e comportamento social governado por regras. Embora os resultados tenham apontado para desenvolvimento desviante, e não simplesmente lentificado nesse grupo, crianças autistas individualmente obtiveram seus *scores* a partir de diferentes itens, formando um grupo internamente heterogêneo para assuntos de desenvolvimento.

Araújo (1997) complementa:

[...] crianças, adolescentes e adultos com essas patologias mantém sempre a impressão de estranheza, o que transmite aos interlocutores normais a sensação perturbadora de que estão interagindo com alguém que está à margem do padrão cultural, com alguém que pertence a um mundo diferente (p.21).

Connell e Scott (2002) realizaram uma revisão de estudos acerca de intervenções facilitadoras de interação social para crianças com autismo. Eles propõem que, em geral, essa população participa, de alguma maneira, de brincadeiras e outras formas de interação social no contexto escolar. Comparadas às crianças com desenvolvimento normal, elas demonstram permanecer por menos tempo próximo aos companheiros e produzem menos verbalizações que os outros. Em estudo de Sigman e Ruskin's (*apud* CONNELL e SCOTT, 2002, p.6), dados revelam que crianças autistas pré-escolares permanecem mais tempo em brincadeiras isoladas, preferencialmente, e não se registrou diferenças em respostas de seus pares a abordagens feitas por autistas ou por companheiros sem problemas de desenvolvimento, da mesma faixa etária.

O mesmo estudo aponta que, em grupos de trabalho cooperativo, companheiros mais velhos tendem a responder cinco vezes mais freqüentemente do que os mais jovens às abordagens feitas por autistas, provocando uma performance mais ativa destes últimos. E, ainda, ambientes estruturados para que as crianças realmente unam esforços emprestando materiais, participando de jogos dramáticos e projetos colaborativos, tendem a intensificar interações e participações sociais dos sujeitos.

Entretanto, tais pesquisas sugerem, dentre outros aspectos, que a simples locação de crianças com autismo próximo a outras mais

competentes, sem qualquer intervenção, não é suficiente para produzir interações sociais significativas.

Os pressupostos da educação inclusiva parecem adequados, portanto, a esta demanda: proporcionar oportunidades de interações humanas e de aprendizagem mediada a indivíduos limitados em habilidades de comunicação, imaginação e compreensão social.

1.2 O desenvolvimento moral

Costuma-se qualificar de “complexo” tudo aquilo que é de difícil compreensão. Morin (2000) atribui um sentido mais elaborado ao termo e constrói sua Teoria da Complexidade. Para ele, *Complexus* designa “o que foi tecido junto”. E diz:

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as parte e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (p.38).

Segundo o mesmo autor, a *complexidade* também pressupõe a existência de fenômenos aleatórios, imprevisíveis, irregulares, instáveis, o que pode nos levar a considerar as noções de caos e de incertezas, ou mesmo de imprecisões nas verdades científicas.

O tema da Moralidade poderia, neste ponto de vista, ser considerado complexo, pois abarca aspectos filosóficos, sociológicos,

psicológicos, pedagógicos e teológicos numa intrincada trama, tecida ininterruptamente desde a Antigüidade. Ademais, o conceito de moralidade parece impor-se muito antes pela sua ausência (o erro, a maldade), estimulando e perpetuando o debate de grandes pensadores há séculos.

Definida por Ferreira (1986, p.1158) como um “conjunto de regras de conduta consideradas como válidas quer de modo absoluto, para todo tempo e lugar, quer para grupo ou pessoa determinada”, e por Vazques (2001, p.63) como “conjunto de normas aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens”, a *moral* pressupõe, portanto, um contexto geográfico, temporal e humano para se apresentar, bem como, do ponto de vista individual, conhecimento (dimensão intelectual), aceitação e convicção íntima dos valores sociais vigentes (dimensão afetiva).

Aliás, a moral impôs-se, efetiva e definitivamente, quando o homem assumiu sua natureza social, atuando como membro de uma coletividade, e passou a sofrer contínuas transformações, segundo o progresso histórico - social ao qual estamos condicionados. Ela cumpre uma função social de regular a convivência e supõe um sentido que a sociedade lhe confere, ou seja, é apoiada nos valores compartilhados pelo grupo; entretanto, é encarnada por um indivíduo que deve manifestá-la com liberdade e autonomia. Esta liberdade, no entanto, parece bastante discutível. Refere-se ao sentimento de agir conforme as

regras, não por simples coação de terceiros, mas pela escolha pessoal e consciente do caminho do Bem.

Em contraste ao conceito de "liberdade", tem-se o conceito de "obrigatoriedade", responsável por impelir o homem às escolhas do dever. Desponta, em ambos os casos, a figura do "sujeito moral", ou do "agente moral", assim apresentado por Chauí (2003, p. 309):

- um ser consciente de si e dos outros;
- dotado de vontade (controle de impulsos, paixões, poder de decisão);
- responsável por seus atos;
- livre para exercer suas opções.

Para a composição de tal perfil, ainda segundo a mesma autora, foi fundamental a contribuição dos filósofos gregos, posteriormente revisitados no período medieval e iluminista. A ética grega do século V a.C. nasceu da ascensão da democracia ateniense. Sócrates (469-399 a.C.) inaugurou a ética ou a filosofia moral por meio de indagações ao povo ateniense sobre o "sentido" dos costumes e sobre as "disposições de caráter" para atendê-los ou não. Destacava, portanto, a consciência do agente moral, considerando suas intenções. Afirmava que somente o ignorante seria vicioso, pois a consciência do bem conduziria inexoravelmente às ações virtuosas. Propunha, segundo Vazquez (2001, p.269), que o saber fundamental sobre o homem ("conhece-te a ti mesmo") é antes de tudo universal, moral e prático (conhecer e agir).

Platão, que nasceu em Atenas em 427 a.C. e foi discípulo de Sócrates, relacionou estreitamente sua ética à política, pois acreditava que o homem se formava espiritualmente no Estado. Aristóteles (384-332 a.C.), por sua vez, falava da justiça prática, do “homem bom”, praticante de “atos bons” resultantes de decisão própria, independentemente da coação social. Valorizava, portanto, mais a “moral” (do agir voluntário) e menos o “direito” (o agir conforme a lei), além de afirmar que o homem movia-se pela busca da “felicidade”, da “vida boa”. Já na decadência do império greco-romano, surgiram o estoicismo e o epicurismo, relacionando a moral não mais à pólis, mas ao universo. Propunham que o cosmos tem Deus como princípio e a aceitação do fatalismo frente ao destino.

O cristianismo tornou-se a religião oficial de Roma no século IV d.C. A ética religiosa cristã oferecia princípios morais “divinos” e, portanto, imperativos e inquestionáveis. Destacavam-se Santo Agostinho, que buscava em Platão uma nova interpretação à “contemplação das idéias”, porém afastando-se do racionalismo grego, enquanto sublinhava o valor da experiência pessoal e do amor.

Bem posteriormente, São Tomás de Aquino (séc. XIII d.C.), revolucionou o pensamento escolástico, adaptando o aristotelismo à doutrina religiosa. Segundo Chauí (2000), o tomismo inaugurou o racionalismo cristão. Vinculou o campo da moral ao campo da razão, parte indissociável da natureza humana, justificando, pela lógica, a opção pela moralidade. Contrariou, assim, ideais da Idade Média,

período em que a religião determinava os valores vigentes e em que a fé impunha regras indiscutíveis, numa relação próxima à heteronomia que viria a ser descrita por Piaget anos mais tarde (1932/1994).

Muito próxima da moral, a ética pode ser entendida como a reflexão filosófica dos princípios que a fundamentam (LA TAILLE, 2006. p. 26). Pedro-Silva (2005, p.58) esclarece que a etimologia de ambos os termos refere-se a “costumes”, embora um tenha origem grega (*ethos*), e o outro, latina (*morus*).

De acordo com Vazquez (2001, p.279), “entendemos por ética moderna, aquela dominante desde o século XVI até o começo do séc. XIX”. Ela tem como principal característica, a orientação antropocêntrica, em oposição às idéias da idade Média. Encontra seu ápice em Kant (1724-1804).

Descartes, séc. XVII d.C., buscava basear a filosofia no homem (eu pensante) e Rousseau, alguns séculos depois, acreditava na bondade inata do ser humano, passível de ser corrompido pela sociedade e seus valores. Esse grande educador propôs a união inseparável entre a educação e a criança. Nesse momento, com a Revolução Francesa e o iluminismo, a *razão* passou a prevalecer sobre o *dogma*, e a revisão de valores sociais conferiu um novo ritmo ao desenvolvimento do tema. Surgiu o cientificismo, e os debates assumiram a forma de pesquisa com maior credibilidade e possibilidades de divulgação. Kant revolucionou a filosofia, propondo

que “o homem está no centro tanto do conhecimento quanto da moral” (VAZQUES, 2001, p.283).

A ética Kantiana é uma ética formal e autônoma. Por ser puramente formal, tem de postular um dever para todos os homens, independentemente da sua situação social e seja qual for o seu conteúdo concreto. Por ser autônoma (...), aparece como a culminação da tendência antropocêntrica iniciada no renascimento, em oposição à ética medieval. (...) Kant é o ponto de partida de uma filosofia e de uma ética na qual o homem se define antes de tudo como ser ativo, produtor ou criador (VAZQUES, 2001, p.283).

A ética contemporânea (séc. XIX), posterior a Hegel e Kant, reage ao formalismo kantiano e tenta favorecer o homem concreto e o homem social. Reconhece o irracional no comportamento humano.

O existencialismo de Jean Paul Sartre (1905-1980) defende a liberdade como única fonte de valor. Por isso, afirma que cada ato humano vale não pela submissão à norma estabelecida, mas pelo uso que faz de sua liberdade, que deve tomar em consideração a liberdade também dos outros.

Dewey (1929), defensor da pedagogia progressista, criou uma visão democrática da escola e da educação dos valores, argumentando que a democracia é um processo de resolução de problemas sociais, propondo a “aprendizagem pela ação” (CHAUÍ, 2003).

Durkheim (1984), baseando-se num extenso estudo sobre a sociologia e a moral, foi talvez o primeiro a propor uma estratégia

pedagógica concreta de educação dos valores morais-pessoais e ético-sociais, visando três elementos da moralidade:

1. O espírito de disciplina,
2. A adesão a grupos sociais,
3. A autonomia da vontade.

A vivência em grupo social foi considerada por Durkheim (1984) como o principal modo de educação moral. É dentro do grupo, nas suas interações, que, segundo ele, se desenvolve a auto-disciplina e se domina a vontade. Em síntese, para este sociólogo francês, “ser moral é obedecer aos mandamentos do ser coletivo superior, que inspira o sentimento do sagrado por ser temido e desejável” (LA TAILLE, 2006, p.13).

Edificadas sobre bases filosóficas, ao final do séc. XIX e início do XX, grandes teorias psicológicas se formaram e se impõem no cenário atual. Dentre elas, Martins (1991, p.1) destaca três correntes principais: a *psicanalítica*, a de *aprendizagem social* e a *cognitiva*.

Freud (1930/1986), em sua “Teoria Psicanalítica”, nomeia a instância psíquica responsável pelo controle interno da moralidade como “superego”, cuja função seria a de fazer nascer o sentimento de culpa pelas infrações cometidas. Esta instância manteria a vigilância interna sobre as ações e intenções do ego de cada indivíduo, observando-as, criticando-as, valorizando-as ou castigando-as, impondo, neste último

caso, o arrependimento. Freud fala, ainda, do "ideal de ego", algo como a "boa auto-imagem" idealizada que, quando não alcançada, provocaria um sentimento igualmente fundamental à construção moral: a vergonha.

O mesmo autor (1930/1986) referendou a importância da razão (lógica) para o reconhecimento das situações, para a identificação dos fatores e pessoas implicadas, para a antecipação de conseqüências, e outros. No entanto, o autor privilegiou o papel da afetividade sobre as ações morais humanas, destacando o caráter conflitivo deste tema para o homem: a submissão às normas sociais garantiria seu pertencimento à civilização e o faria ser protegido por ela (dos ataques dos demais membros da comunidade), ao custo de perder sua liberdade de escolha, bem como a saciedade de seus desejos instintivos (Id).

Em sua teoria, ele apresentou a idéia de desenvolvimento social (e moral) a partir do encontro das características inatas do homem com as experiências socializadoras que viesse a ter. Freud (1923/1986) propôs a existência de dois estados de ego: o primeiro, característico dos primeiros anos de vida, prima pela impulsividade, egoísmo, falta de auto-controle. O segundo estado está associado ao reconhecimento dos interesses tidos por terceiros. Tal desenvolvimento aconteceria a partir da solução de conflitos edípicos. Isso traria a repressão ou redirecionamento dos instintos agressivos, originalmente dirigidos contra o genitor do mesmo gênero (posteriormente voltados ao próprio Eu na forma de culpa); traria ainda a identificação com o

genitor do mesmo gênero e a conseqüente internalização dos valores morais parentais.

Do ponto de vista psicanalítico, portanto, o desenvolvimento moral não estaria garantido em muitos indivíduos, pois o longo e complexo percurso acima descrito seria condição para que viesse a construir-se. No caso do autismo, são inúmeras as fragilidades que se apresentam, tanto do ponto de vista racional e emocional do sujeito, quanto em referência aos “Outros” fundamentais ao processo, se considerarmos as limitações de vínculo já apresentadas pelo próprio sujeito e as relações sociais atípicas que são estabelecidas em seu entorno.

A “Teoria de Aprendizagem Social”, por sua vez, está vinculada ao behaviorismo. Deste ponto de vista, as influências sociais são consideradas como determinantes das condutas morais e éticas dos sujeitos.

E finalmente, no amplo conjunto das Teorias Cognitivas, destacam-se Piaget (1994), Kohlberg (1989), Gilligan (1985), Turiel (1984), Nucci (2001), Puig (1998), dentre tantos. E é nesse universo teórico, já com inúmeras derivações, que este trabalho estará centrado.

Piaget, nos anos trinta do século XX, pensou a moralidade associando-a ao desenvolvimento geral da criança. Bastante original no método de investigação, ele acreditava em tendências morais derivadas das peculiaridades sociais e psicológicas dos sujeitos. A partir da observação do jogo infantil e da proposição de dilemas morais, usou o

método clínico para conhecer a gênese do "juízo moral" da criança. Valendo-se do distanciamento que os sujeitos teriam para emitir opiniões sobre histórias não pessoais, e considerando que o pensamento verbal demanda uma construção mais elaborada e, portanto, secundária aos esquemas de ação, Piaget (1994) propôs dilemas sobre desajeitamento, roubo e mentira.

Decidamos, e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Em outras palavras, analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta (PIAGET, 1994, p.95).

Ele percebeu que as primeiras formas de interpretação da moral adulta pela criança são decorrentes das suas (im)possibilidades lógicas. Portanto, sem a condição para compreender as razões subjacentes às regras, a criança posiciona-se de forma "heterônoma" sobre as questões relativas à moralidade. Ela reconhece e segue normas somente quando respeita e teme as figuras de autoridade que as impõem. Num momento posterior de desenvolvimento, a partir da saída de um estágio primitivo de egocentrismo e por movimentos de cooperação entre pares, as regras vão se impondo *per se*. E, então, pode alcançar a autonomia moral.

De modo geral, pode-se afirmar que o respeito unilateral fazendo par com a relação de coação moral conduz, como Bovet bem notou, a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo, assim resultante da pressão do adulto sobre a criança

permanece essencialmente heterônomo. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo, e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo (PIAGET, 1930/1998).

Quanto à escolha de punições (outro aspecto investigado pelo autor), sua obra refere que crianças pequenas têm preferência por medidas severas, enquanto que as maiores exigem sanções por reciprocidade, coerentes com as noções de “justiça” quando adquiridas.

Para Piaget, portanto, a partir de uma fase inicial designada por ele como “anomia”, a moral surge através de sua forma “heterônoma”, vinculada ao sentimento de obrigatoriedade, de respeito, por relações assimétricas nas quais alguém desempenha autoridade enquanto o outro é coagido. Como forma de superação desta, nasce a “moral autônoma”, caracterizada por outro tipo de relação social, chamada relação de cooperação (PIAGET, 1994). Neste mesmo texto, Piaget afirma que “[...] a moral é um sistema de mandamentos, e a consciência individual não é nada mais que o produto da interiorização destes imperativos coletivos” (PIAGET, 1994, p.264).

A distinção entre julgamento (consciência) e prática moral parece relevante nessa teoria. Quanto à atuação, Piaget (1994) propõe, assim, quatro estágios sucessivos de desenvolvimento:

1. simples práticas regulares e individuais;
2. imitação dos maiores, com egocentrismo;
3. cooperação;

4. interesse pela regra .

De outra forma, quanto à consciência de regras, ele assim estabelece:

1. não consciência das regras como algo obrigatório;
2. regras vistas como imutáveis;
3. regras vistas como algo construído pelo grupo a seu benefício.

Os conceitos de cooperação e descentração assumem capital importância nesse contexto, assim como o respeito, a justiça, a verdade, a vergonha (DE LA TAILLE, 2002).

Lawrence Kohlberg (1989) sucedeu Piaget em suas pesquisas e compôs uma teoria sobre a evolução do Raciocínio Moral em crianças, adolescentes e adultos, através de dilemas morais a serem resolvidos. Desenvolveu, portanto, instrumentos que resultaram no oferecimento de enormes contribuições para um campo correlato: o da *educação moral*. Em suas investigações, lançou as linhas para um modelo educacional que considera o juízo moral como um processo eminentemente cognitivo, natural e autônomo, envolvendo necessariamente escolha entre valores em conflito (dilemas). A investigação mostrou a ele que, por meio da proposta de discussões em sala de aula, orientadas para assuntos de juízos de valores, o desenvolvimento moral tenderia a ocorrer quando os participantes estivessem envolvidos em conflitos cognitivos. Ao serem expostos a outras visões, baseadas em estruturas mais avançadas de raciocínio

moral, começariam a ponderar e a considerar o mérito das outras opiniões, o que provocaria a reestruturação do raciocínio e a evolução ao longo dos níveis e estágios de desenvolvimento moral, os quais Kohlberg assim classificou (1969).

- Nível pré moral: baseado em necessidades individuais.

Estágios: 1.Orientação pela obediência e punição;

2.Orientação ingenuamente egoísta;

- Nível convencional: baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas.

Estágios: 3. Orientação do tipo "bom menino";

4.Orientação para manter a autoridade e a ordem social;

- Nível pós-convencional: moralidade por princípios universalizantes.

Estágios: 5. Orientação do tipo contratual-legalista;

6. Orientação por consciência lógica, por princípios universalizantes;

Turiel (1984) e, posteriormente, Nucci (2001) propunham a distinção entre "moralidade" e "convencções sociais". Eles associavam o primeiro conceito a assuntos interpessoais de justiça e bem-estar

avaliados como critérios universais, enquanto que o segundo seria condicionado a acordos locais e temporais. Turiel chamava essas instâncias de "*domínios*". Um terceiro domínio diria respeito a regras preventivas, como dirigir com cinto de segurança atado, ou escovar os dentes após as refeições, mas não será aqui considerado. O autor afirmava que as "avaliações e os juízos sobre as regras variam segundo o domínio do qual procedam" (TURIEL, 1984, p.101).

Tanto o domínio moral quanto o das convenções teriam, portanto, *status* de regras, estariam em vigor, não responderiam a interesses individuais e a sua violação resultaria em sanções. No entanto, enquanto o primeiro repousaria sobre princípios de justiça, o segundo teria sua validade garantida por sistema arbitrário de regras, acordos ou leis, estando a obrigatoriedade para o seu cumprimento associada a figuras de autoridade, ou ao consenso quanto à sua obediência.

Finalmente, Turiel (1984) discute a possibilidade de haver uma adesão maior a um tipo de domínio ou a outro, pelo mesmo indivíduo, conforme certas circunstâncias do momento, seu desenvolvimento moral ou, ainda, conforme elementos de organização social.

Nucci (2001), apoiada na proposta de Turiel (1984), pretende que a prática educacional voltada ao desenvolvimento da moralidade considere os seguintes pontos:

- Foco em noções de justiça e bem-estar dos outros (valores universais);
- Práticas harmonizadas com as etapas de desenvolvimento dos alunos;
- Oferecimento de diferentes tipos de experiências sociais;
- Discussão de conflitos e resolução de problemas (preferencialmente sobre dilemas vividos concretamente pelos alunos);
- Diferenciação entre os aspectos morais e os de convenção social sobrepostos nos dilemas;

De La Taille (2002, p.135.) contribui substancialmente para o debate com novos argumentos, situando a moral em duas dimensões simultâneas e complementares: a intelectual ou cognitiva ("saber fazer", racional) e a afetiva ("querer fazer", motivacional). Esse posicionamento didático permite contemplar discriminadamente as dimensões práticas ("ação moral") e subjetivas (intenção e "julgamento moral"), além de provocar o desmembramento de inúmeros aspectos subjacentes a ela: a "razão", responsável pelas escolhas; o "conhecimento" dos princípios e valores subjacentes às regras; o "equacionamento", que seria o resultado de uma ponderação criteriosa acerca de algum dilema; a "sensibilidade", ou a capacidade de perceber elementos encobertos de uma situação; a "simpatia", ou "capacidade de compenetrar-se dos sentimentos dos outros"; a "representação de si", percepção das próprias características, necessidades e ideais; a "confiança", para partilhar os mesmos valores com seus pares; a

“compaixão” ou partilha das dores alheias, a “culpa” (pelo **que** se fez); a “vergonha” (porque foi **quem** fez), dentre outros.

Todos e cada um destes conceitos, complexos, no sentido das interconexões que guardam, podem se tornar objetos de investigação no universo ainda obscuro dos sujeitos com “condutas típicas”, mais especificamente, com “autismo infantil”.

De La Taille (2006, p. 73) afirma que “sem a presença da razão, é a própria moral que desaparece” e complementa que “não consideramos, por exemplo, as pessoas em estado de grave transtorno mental como pessoas morais, porque elas não podem ser responsabilizadas por seus atos”. Tais proposições, indiscutíveis em sua essência, despertam dúvidas quando são associadas a casos reais. O próprio conceito de “estado de grave transtorno mental” sugere uma subjetividade que pode ampliar ou reduzir as fronteiras do pertencimento de indivíduos autistas a este conjunto de seres *a-morais*, ou ainda inferir sobre a existência de alguém “parcialmente moral”.

[...] é isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (BRASIL, Lei 7853/89 art. 26).

A dificuldade de acesso ao universo de conhecimento humano por força dos entraves relacionais e de possíveis déficits cognitivos do autista talvez prejudique sua compreensão quanto aos princípios e

valores subjacentes às regras morais, e reduziria sua competência para equacionar conflitos.

Isto poderia resultar numa postura predominantemente heterônoma ao longo da vida, seja por condicionamento (sem liberdade de escolha ou convencimento), seja pela demanda constante da presença de alguém conduzindo ou comandando suas ações.

O equacionamento moral consiste em, diante de uma situação na qual regras, princípios ou valores morais conflitantes sejam abstraídos e pensados (...) destacar estes elementos, ponderá-los e, para tomar decisão, estabelecer uma hierarquia de valor entre elas. (DE LA TAILLE, 2006. p.81).

Surge neste trabalho, finalmente, o questionamento sobre a possibilidade de haver algum tipo de desenvolvimento moral no autista, considerando-se suas limitações egóicas e de contato social. Contribui para um prognóstico no mínimo imprevisível, o fato de que as propostas atuais de educação inclusiva podem oferecer um novo repertório de vivências aos sujeitos com condutas típicas. O reconhecimento da importância das relações humanas e do universo social para o delineamento do "agente moral" abre possibilidades para que a *educação moral* atue junto a uma clientela classicamente refratária a tais tentativas, até porque o acesso a elas lhe tem sido negado por décadas. Estratégias tais como educação moral ativa (assembléias para elaboração de convenções e regras, projetos

cooperativos), reflexão sobre dilemas cotidianos, oferecimento de modelos de conduta, sanções por reciprocidade são alguns dos elementos inéditos na vida de crianças e adolescentes autistas, atualmente alunos de escolas regulares.

A ausência de reconhecimento de estados intencionais, proposta pelos cognitivistas da linha Teoria da Mente (BARON-COHEN e colaboradores, 1985), poderia sugerir um trabalho direcionado ao reconhecimento do outro, da dor alheia, dos sentimentos próprios e dos seus pares com vistas à posterior compreensão das noções de justiça e respeito. Enquanto isso, a visão psicanalítica, descrevendo a fragilidade do ego e do ideal de ego nesses sujeitos, parece indicar a necessidade de investimento na formação primária do vínculo afetivo para que possam construir uma representação de si, do outro, do "bom menino" (ideal de ego), para chegarem a manifestações posteriores de amor, temor, respeito e vergonha.

Talvez se pudesse encontrar nessa população, indícios de um fazer moral desprovido de intenção ou, por outro lado, de características tais que permitissem a classificação destes alunos em algum dos níveis e estágios propostos por Kohlberg (1969). É preciso buscar.

1.3 O papel da escola no desenvolvimento moral dos indivíduos

Em 06 de fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei que amplia a duração do ensino obrigatório no Brasil para 9 anos (BRASIL, 2006). Desta forma, alunos com 6 anos de idade, antes matriculados na educação infantil, doravante farão parte do Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais estão sendo preparadas para esta nova demanda e a questão que nos implica é, por ora, manter a expectativa de que o tema da moralidade seja contemplado com o destaque que merece. No parecer de Nucci (2001, p.11),

Do ponto de vista da política educacional, estamos novamente diante da necessidade de reconhecer que uma educação em valores dentro de uma sociedade democrática, pluralista e rica em informações significa preparar os estudantes para coordenar compreensões morais fundamentais de justiça e bem-estar humano com convenções e pressupostos informativos potencialmente mutáveis.

Os objetivos atualmente propostos para a Educação Básica, pela Lei de Diretrizes de Base (BRASIL, 1996), visam:

Art. 22. [...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

A etapa do ensino médio visa, dentre tantos objetivos (BRASIL, 1996, art.35):

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Tendo em vista tais objetivos, é preciso que estratégias sejam pensadas e executadas à luz do conhecimento já acumulado sobre o tema. Araújo (2000) propõe que sejam cuidados os seguintes aspectos, desde que considerados na perspectiva sistêmica da Teoria da Complexidade de Edgard Morin (2000): os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, o tipo e natureza das relações interpessoais, os valores, a auto-estima, o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar, e os processos de gestão da escola. Detalhar cada um destes tópicos pode ser positivo.

Quanto aos conteúdos, Araújo (2000) sugere que o universo significativo do aluno seja considerado e que sejam oportunizadas experiências práticas em assuntos de natureza ética, bem como de sexualidade, saúde, afetividade, meio ambiente e consumo. Em relação

à metodologia, ele estabelece para o professor a necessidade da utilização de três estratégias fundamentais: as reflexivas, as conceituais-concretas (dramatizações) e as prático-experienciais (estudos do meio, laboratoriais, etc). Para a otimização das relações interpessoais, o autor propõe a instituição de assembléias como momentos de exercício dos ideais democráticos. Para ele, a educação em valores deve guiar-se pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e complementa:

A partir do exposto até aqui, entendo que a escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor. Se almeja a educação para a cidadania, sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade. Essa interação, no entanto, deve ser prazerosa, para que seja alvo das projeções afetivas dos sujeitos. Caso contrário, o valor trabalhado poderá não se constituir como valor para eles (ARAUJO, 2000, p.13).

Para o desenvolvimento da auto-estima do aluno, a proposta do autor é reconhecer e valorizar suas habilidades, além de aproveitá-las no cotidiano das propostas escolares. A consciência dos próprios valores, sentimentos, emoções e ações morais são consideradas fundamentais para o processo de auto-regulação de conduta. Finalmente, Araújo destaca a relevância de uma proposta de gestão escolar participativa, instituindo uma prática de criticidade e envolvimento participativo no cotidiano escolar.

Estas reflexões nos remetem à realidade atual das escolas brasileiras ou, mais especificamente, ao que possa haver de falhas em suas propostas. Atualizam, ainda, os achados piagetianos sobre este tema, como será detalhado adiante.

É fato inquestionável a participação ativa do homem na construção dos valores e normas sociais, as quais igualmente devem orientá-lo. Do ponto de vista individual, ele age coordenando as influências recebidas da família, escola, amigos e, possivelmente, seus traços de personalidade, condições cognitivas, afetivas, e outros (VINHA, 2000).

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata (...). Não há, portanto, moral sem uma educação moral – “educação”, em sentido amplo, sendo precisamente o que se sobrepõe à constituição psicofisiológica do indivíduo (PIAGET, 1930).

É, portanto, inegável que as escolas, ainda que involuntária e assistematicamente, influenciam de maneira significativa a formação moral das crianças. A questão é fazê-lo em direção à “conquista da autonomia moral”, como aponta Menin (1996).

Piaget (1930) propôs que os professores tomassem em consideração as descobertas da psicologia relativas às características desenvolvimentistas da criança para que pudessem dosar

convenientemente a autoridade e a liberdade em cada etapa da escolaridade. Em substituição às "lições de moral", muitas vezes presentes nas repreensões ou ao final dos contos infantis, sugeriu a introdução de trabalhos em grupo (método ativo). A idéia era provocar uma multiplicidade de interações capazes de fazer surgirem conflitos cuja solução seria mediada pelo adulto, sempre no caminho de estímulo à cooperação.

Qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo sempre busca: 1º. Não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma; 2º. Em conseqüência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer a experiência desejada (PIAGET, 1930, p.46).

Ainda segundo Piaget (1930), a síntese oferecida pelo adulto na forma de "lição de moral" deveria ser apresentada à criança somente como resposta e fechamento de uma experiência vivida como conflito, e não em momento arbitrariamente escolhido pelo primeiro. Os métodos orais, para o autor, repousariam em fundamentos do respeito unilateral apenas. Embora fundamental para a constituição da moral, somente após a conquista do respeito mútuo poderia o sujeito incorporar a regra à sua própria personalidade:

Enquanto o respeito unilateral for mais forte que o respeito mútuo, a autoridade irá se sobrepor à justiça.(...) A adesão aos grupos de cooperação se convertem, aqui como em todos os lugares, em fatores de equidade. A partir de então, a criança colocará a

justiça sobre a autoridade e a solidariedade sobre a obediência (PIAGET, 1930, p. 15-6).

Finalmente, em se tratando de qualquer discussão sobre educação moral, o papel das sanções não poderia ser esquecido. Tanto as recompensas como os castigos, tão presentes nas “tabelas de trocas” adotadas pela escola (principalmente a tradicional), são sinais indiscutíveis da etapa de heteronomia moral. Por outro lado, a censura e o isolamento moral seriam suficientes para a sinalização do desvio à regra em comunidades autônomas (PIAGET, 1930).

Acredita-se que a busca pela qualificação das influências escolares às quais o sujeito deste estudo estaria submetido, se apresenta aqui como a oportunidade de coordenar elementos que são sistemicamente constitutivos da sua moralidade, tal como esta pôde ser desenvolvida até o momento.

2. MÉTODO

O delineamento de pesquisa escolhido foi de estudo de caso único, construído por entrevistas com o sujeito, sua professora atual, a diretora da escola que atualmente frequenta e com sua mãe.

Tal escolha metodológica baseia-se na perspectiva teórica de Yin (1994), que propõe sua utilização para fins explanatórios, exploratórios ou descritivos, sendo este último o que mais se aproxima do propósito definido neste trabalho. Segundo o autor, trata-se de uma forma de pesquisa que busca investigar um fenômeno dentro de seu contexto, principalmente quando os limites entre um e outro estão indefinidos. Esta parece ser a situação do sujeito deste estudo, o qual vem construindo seu desenvolvimento moral a partir das influências sociais nas quais está imerso.

Tal como Yin (1994) recomenda, a proposta teórica deve orientar explicitamente a coleta (os dilemas advindos da teoria piagetiana) e a análise dos dados. A generalização dos resultados será possível ao nível teórico, levantando possibilidades futuras para outros estudos comprobatórios.

2.1 Local do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida nos dois ambientes mais freqüentados pelo sujeito: a sua residência, na qual vive com seu padrasto, sua mãe e três irmãos (sendo dois irmãos mais velhos filhos de seu pai, e um irmão mais novo, fruto do segundo casamento de sua mãe), e o Centro Municipal de Ensino Supletivo "Profa. Odete Nassif Gabriel", onde ele se encontra matriculado, em S.J. do Rio Preto (S.P.).

2.2 Participante

O participante deste estudo é um adolescente do sexo masculino, que passa a ser identificado por "W", nascido a 14 de abril de 1991, em São José do Rio Preto, cidade na qual ocorreu a pesquisa.

Segundo informações oferecidas pela mãe, trata-se do segundo filho de um casamento já desfeito. W começou a apresentar sinais de isolamento e ausência de fala em novembro de 1993. Foi, então, levado ao setor de psiquiatria do Hospital de base de São José do Rio Preto para avaliação, na qual a primeira hipótese diagnóstica de autismo foi levantada.

Consultando prontuários arquivados no ambulatório do hospital já mencionado, foram encontrados relatos de "crises convulsivas com hipertonia de membros", para as quais foram prescritos

anticonvulsivantes por oito meses ininterruptos e, depois, suspensos. Tais prontuários ainda referem desenvolvimento motor em atraso com relação aos padrões esperados no desenvolvimento infantil (LEFÈVRE, 1972), especialmente em relação à fala, motricidade e controle de esfíncteres. Segundo a mãe, ele compreendia e executava ordens simples, porém, tinha as verbalizações ausentes. Era agitado e de difícil contato. Manifestava agressividade frente a contrariedades.

Decorridos oito meses da primeira consulta psiquiátrica, após ter sido afastada uma hipótese diagnóstica de Síndrome de West (tipo raro de epilepsia de difícil controle, freqüente em crianças com menos de um ano de idade), W recebeu o diagnóstico de autismo, segundo critérios estabelecidos pelo Diagnóstico de Saúde Mental (1995), referendado pela Organização Mundial de Saúde.

Neste mesmo período, foi encaminhado a uma escola pública municipal especializada no atendimento de crianças e adolescentes com autismo e psicoses, e foi submetido à avaliação de uma equipe multidisciplinar composta por psiquiatra infantil, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta e assistente social. Por meio de anamnese com a mãe, e de observações lúdicas realizadas em inúmeras sessões, tal equipe confirmou o diagnóstico anteriormente atribuído à sua patologia.

Por recomendação dos profissionais, W foi matriculado nesta instituição especial em março de 1994, permanecendo ali até março de 1997, quando passou a freqüentar escola regular.

Em documentos ainda arquivados desta instituição, encontram-se pareceres favoráveis à sua transferência e relatos destacando seu rendimento neste período. Um relatório de avaliação fonoaudiológica, de setembro de 1996, descreve características funcionais da criança, à época:

[...] sua tendência é perseverativa repetindo não só a fala de terceiros, mas as suas próprias; interesse específico por assuntos de televisão e propagandas fazendo evocações a isto quando necessita preencher "espaços" em diálogos. Propõe tópicos para conversações, mesmo que não os obedeça posteriormente. No nível léxico, às vezes, seu vocabulário varia do compatível com a sua idade para o "enciclopédico" decorado. Sua compreensão está em adequação com seu quadro de manifestação verbal (fala), embora não aprenda conteúdos metafóricos.

W passou a freqüentar o Jardim I de uma unidade de educação infantil em 1997, transferindo-se para outra no ano seguinte, por conveniência de transporte, de onde saiu no final de 1999. Até o ano de 1998, mantinha-se em atendimento clínico na instituição que o acolheu inicialmente. A interrupção de tais serviços deu-se por iniciativa da própria família.

No ano de 2000, ele novamente mudou de escola, desta vez, para o Ensino Fundamental, e foi sujeito de investigação de dissertação de mestrado da autora (BRAGA, 2002). Naquele trabalho, tratou-se da análise da relação professor-aluno autista em classe considerada inclusiva. Alguns dados relativos àquele estudo serão trazidos a este, mais adiante.

Durante os anos de 2001, 2002 e 2003, W permaneceu nesta mesma escola. Durante os dois primeiros anos, foi aluno de uma única professora, que estabeleceu com ele um vínculo significativo. Durante as séries subseqüentes, teve inúmeros outros professores, com os quais não repetiu relação tão estável. Manteve-se, no entanto, com o mesmo grupo de alunos e a mesma equipe de gestores. Tratava-se de uma escola excessivamente rígida com a disciplina de seus alunos, vindo a diretora inúmeras vezes a intervir pela manutenção da ordem. O aluno viveu períodos longos de inquietação, sempre coincidentes com as mudanças de professores e a conseqüente inadequação da proposta educacional às suas demandas. Reagia permanecendo fora da sala de aula, caminhando pela escola. Inúmeras vezes foi repreendido e ameaçado pela diretora que, em entrevistas, admitiu o uso desta estratégia, justificando que ele precisava ser tratado como todos os outros alunos, o que nos fazia inferir que esta mesma estratégia era freqüente e genericamente utilizada naquela instituição.

Em 2005, W teve breve passagem por uma escola estadual próxima à sua residência. Durante o semestre em que lá permaneceu, participou de um ambiente muito marcado pela indisciplina dos alunos, segundo sua mãe. Ele tornou-se mais agressivo do que o habitual e passou a usar palavras de baixo calão com freqüência. A família, agora de religião evangélica, não pôde admitir isso e o transferiu para o Centro Municipal de Ensino Supletivo (C.E.M.E.S.). Esta Instituição oferece oportunidade de Educação a Jovens e Adultos (E.J.A), em dois

níveis: nível I, correspondendo ao Pré-Modular e Pré-Modular Especial (em atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais), Termo 1 (alfabetização) e Termo 2 (consolidação da alfabetização); e nível II, correspondente ao Modular - termos 3, 4, 5, e 6. Trata-se de escola mantida pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, atendendo a exigências do Ensino Fundamental, ajustada à modalidade de atendimento a uma clientela de grande defasagem idade-série, tal como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial o seu artigo 37º. (BRASIL, 1996). Neste ponto, o investimento feito durante anos a favor de sua inclusão educacional foi interrompido com sua alocação em nova classe especial, embora não seja nomeada como tal.

2.3 Procedimentos metodológicos

Com a finalidade de caracterizar a construção moral do sujeito focal, foram utilizados:

- Uma entrevista com a mãe do sujeito, ocorrida no dia 23 de janeiro de 2006, em sua residência, recolhendo informações sobre a dinâmica familiar, com especial ênfase nas atitudes cotidianas do sujeito neste contexto. Participaram, ainda, por poucos instantes, o padrasto e um dos irmãos. Por duas outras vezes, a mãe, através de telefonemas feitos por ela nos dias 27/03/06 e

25/04/2006, fez relatos sobre o que ela julgava ser “problemas comportamentais” de W. na escola, fato que contribuiu para a elaboração de ambas as entrevistas que ele realizaria posteriormente.

- Questionário respondido pela professora em dezembro de 2005, e encontros pessoais breves desta com a pesquisadora em momentos que antecederam as entrevistas com o aluno, em períodos variados no ano letivo de 2006, a fim de atualizar informações acerca da qualidade das interações do sujeito em sala de aula, com seus pares.
- Duas entrevistas com o sujeito, uma no dia 26 de abril de 2006, quando foi questionado diretamente sobre episódios acontecidos com ele e relatados por sua mãe; e outra, no dia 09 de junho de 2006, com a utilização de dilemas morais, compostos especificamente sobre questões semelhantes àquelas vividas por ele, na ocasião, e que haviam sido relatadas pela mãe. Os encontros ocorreram no pátio da escola, em intervalo de aulas, num recanto com mesa e cadeiras, sem a presença dos demais alunos ou funcionários da escola.
- Entrevista com a diretora da escola de W.

Os dilemas propostos, num total de cinco, foram os seguintes:

1. Daniel, um garoto de 16 anos gosta muito de música. Tem um aparelho de som em sua casa, mas tem poucos C.Ds. Um dia, seu amigo levou um porta Cds para a escola e Daniel ficou com muita vontade de ter todos aqueles cds. Então, aproveitou um momento em que o amigo se distraiu, pegou o porta Cd, guardou-o em sua mochila e o levou para sua casa.
2. Uma garota chamada Alice, de 14 anos, voltava de ônibus do centro da cidade e encontrou sua colega de classe chamada Jéssica. Quando chegou o ponto de Jéssica descer, as duas se despediram, mas Jéssica esqueceu um pacote que continha uma camiseta nova. Alice resolveu pegar o pacote, guardá-lo para devolver à sua amiga no dia seguinte, na escola. Mas, no dia seguinte, mudou de idéia, não devolveu o pacote para sua amiga, e também não lhe disse que o havia guardado.
3. Um garoto de 17 anos, chamado Lucas, esperou o seu pai dormir, pegou a chave do carro e foi dirigir escondido, pois não possui ainda carteira de motorista. Seu pai acordou com o barulho do motor na garagem e viu o que o filho fez.

4. Já um outro menino da mesma idade, chamado Mateus, fez a mesma coisa que Lucas, mas o pai deste garoto não acordou. Mateus saiu com o carro e provocou um acidente.
5. Dois amigos muito alegres adoram fazer gozações com os colegas de escola. Fazem piadas com seus nomes, com seus cabelos, com a aparência física (se são gordos, ou muito magros, por exemplo), em todos os lugares em que se encontram, mesmo perto da professora da escola.

2.4 Análise dos Dados

Neste estudo de caso, os dados coletados foram analisados de modo qualitativo. Objetivaram a caracterização do sujeito e dos contextos familiar e escolar com os quais interage, buscando a descrição do seu desenvolvimento moral, levando em consideração estes múltiplos fatores dinâmica e sistemicamente relacionados, influenciando e sendo influenciados por suas reações frente às regras sociais que lhe foram impostas.

Vale ressaltar que a proposta metodológica recebeu aprovação do comitê de ética da Universidade Julio de Mesquita Filho, campus São José do Rio Preto, no dia 22/09/2005.

3. MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE UM ÚNICO AUTISTA

O que está proposto para este capítulo é a apresentação do sujeito pelas pessoas de seu convívio. Embora com disposição linear, os relatos devem ser considerados sistemicamente, de maneira que possam revelar a complexidade do sujeito autista em foco.

Seria importante destacar dois princípios propostos por Morin em sua teoria do pensamento Complexo (2000): o princípio da emergência e o princípio da imposição. O primeiro, sem dúvida, o que mais nos inspira na tarefa em questão, afirma que o todo é superior às partes. Assim é que se pretende compreender o sujeito, como alguém que é produto de idiossincrasias em número muito maior do que as que puderem ser apresentadas neste trabalho.

O segundo princípio trata exatamente do que parece ser o oposto: que o todo é inferior à soma de suas partes, ou seja, quando cada elemento deve restringir-se pela exigência da totalidade, como num conjunto de canto coral (MORIN, 2000). Neste caso, pensamos nas inúmeras potencialidades do sujeito, limitadas por força de um conjunto de circunstâncias patológicas, familiares e educacionais.

3.1 O olhar da pesquisadora: a apresentação do sujeito

A trajetória do desenvolvimento de W foi sempre, de alguma forma, objeto de atenção e pesquisa de muitos profissionais que trabalharam na instituição especializada na qual ele iniciou seus atendimentos terapêuticos e educacionais. Seja por conta do seu autismo de alto funcionamento, ou da efetiva disponibilidade da família em cooperar, ou pelas respostas sempre positivas que apresentou à estimulação recebida ao longo dos anos, o fato é que W já foi sujeito, dentre outros trabalhos, da dissertação de mestrado sobre a *Interação Professor - Aluno em classe considerada inclusiva: um estudo exploratório com criança autista* (BRAGA, 2002).

W foi, naquela ocasião, observado e filmado por 25 horas no ano letivo correspondente à primeira série do Ensino Fundamental (2000), em escola regular da rede Municipal de São José do Rio Preto. Este material foi dividido em episódios interativos e analisado segundo tabela de categorias, adaptada a partir do trabalho de Aranha (1991), tendo como foco este sujeito em interação com a professora e seus pares.

Parte dos resultados, reveladores de características importantes do sujeito à época, podem ser assim sintetizados:

O aluno autista estabeleceu uma dinâmica relacional pautada pela busca da atenção exclusiva da professora, alternando para tanto, artifícios adequados ou não ao momento em que ocorriam. Ambos, professora e aluno, mostraram-se suscetíveis a alterações de humor segundo acontecimentos familiares e escolares. No entanto, o

sujeito autista mostrou-se mais agitado quando as atividades não lhe estavam adaptadas e ainda quando da falta de atenção da professora sobre suas solicitações [...] (BRAGA, 2002, p. 119).

Quanto ao ambiente organizado pela professora, este apresentou aspectos favorecedores do desenvolvimento acadêmico do sujeito que, ao final do ano, já podia ler minimamente, embora ainda não tivesse manifestado competências para a escrita (o que viria a ocorrer no ano seguinte). Dentre estes aspectos, podemos citar o elevado índice de respostas às suas iniciativas comunicativas e a semelhança do padrão de resposta da professora ao aluno autista e aos demais alunos não autistas (BRAGA, 2002).

Embora a análise do comportamento do sujeito quanto à obediência a regras não fosse objeto daquele estudo, alguns episódios foram reveladores ou da contravenção explícita à ordem da sala, ou da profunda colaboração e participação nas propostas. Foi bastante freqüente a utilização por W de uma estratégia então categorizada como "preenchimento": em momentos nos quais a atenção da professora estava voltada para o grupo ou para outro aluno não autista, W verbalizava algo descontextualizado, provocando risos e deboches. Exemplo disso pode ser o episódio ocorrido no dia 09 de outubro de 2000, em que a professora avisava a classe sobre um passeio, e W. interrompeu, dizendo: "_ ô tia, minha mãe está grávida de mim!". Ou quando se agitava pulando e gritando, até que a professora lhe dirigisse uma repreensão, o que o fazia parar imediatamente, dando-se,

aparentemente, por satisfeito. Tais manifestações ocorreram até ele ser capaz, mais ao final do ano, de pedir ajuda, convenientemente, segundo as convenções sociais propõem: “- Não vai sentar comigo, tia?” (BRAGA, 2002, p.97).

No mesmo estudo, os conteúdos dos contatos preferencialmente utilizados pela professora em resposta aos episódios iniciados pelo sujeito, dão conta de 21,17% caracterizados como solicitação de informações; 20,55% como solicitação de ações; 13,19% de ensino; 11,35% de auxílio; 9,5% de oferecimento de informação; e apenas 8,90% de repreensão; ou 1,53% de ameaça (BRAGA, 2002, p. 85). Além de contrariar os achados compilados por McIntosh (1993), os quais relatam a predominância de contatos corretivos de desatenção e infração de regras sobre alunos com disfunções (por seus professores), tais percentuais podem revelar “um monitoramento consistente e freqüente do professor sobre a atividade do aluno, numerosas participações do aluno autista com inúmeros retornos e, principalmente, ausência de atitudes discriminatórias” (BRAGA, 2002, p.86). Tendo em vista que W. permaneceu nesta escola por quatro anos, dois dos quais sendo aluno desta mesma professora, temos um breve recorte sobre suas experiências interativas em período anterior ao atualmente em foco. Vale finalmente destacar que em nenhum momento do ano letivo, durante o qual foram realizadas as filmagens (BRAGA, 2000), houve o desenvolvimento de qualquer projeto intencionalmente construído para o grupo-classe em torno do desenvolvimento moral dos alunos, ainda

que sob títulos ou temas afins. Questões disciplinares ou éticas foram tratadas empiricamente:

Entretanto, embora a professora tenha se mostrado atuante enquanto mediadora da inclusão do aluno autista no grupo e no programa, absteve-se de planejar mais formal, sistemática e regularmente suas ações de maneira mais contingentes às atitudes dele nas diferentes situações ocorridas no ano letivo. Acredita-se que esta prática teria provocado, possivelmente, ainda melhores respostas do sujeito focal quanto à sua participação social e acadêmica neste contexto inclusivo. (BRAGA, 2002, p.107).

A possibilidade de acompanhar a vida familiar do sujeito, ainda que assistematicamente, ocorreu por força de um vínculo de confiança iniciado entre a pesquisadora, então coordenadora pedagógica da Escola Municipal do Autista, e a família, em meados de 1994, e mantido através de contatos telefônicos esporádicos, de pedidos de ajuda ou de orientações pontuais feitos pela mãe, e nos períodos das pesquisas de mestrado e doutorado da autora. Foi possível, portanto, acompanhar a separação de seus pais, o envolvimento do seu pai em situações sugestivas de condutas de risco, o novo casamento da mãe, a adoção de uma nova religião pela família, o nascimento de seu irmão menor, a participação de seu irmão imediatamente mais velho (e antigo companheiro de sala) em projetos e campeonatos de xadrez na comunidade do bairro onde mora, todas as mudanças de escola de W, até, por fim, o momento atual de pesquisa.

Tal vínculo, nem tão próximo que pudesse provocar viés na análise dos dados, nem tão distante que pudesse inibir a aproximação do sujeito nas entrevistas, pode ter facilitado a realização deste estudo, pelo conhecimento verticalizado deste sujeito em seu desenvolvimento.

3.2 O olhar materno: a apresentação do filho

A entrevista com a mãe do sujeito ocorreu na residência da família, no dia 23 de janeiro de 2006, às 20h00, e contou com as presenças passageiras do padrasto J, do irmão Y e do seu irmão menor, que solicitava constantemente a atenção da mãe (APÊNDICE A). O sujeito estava em casa, cumprimentou a entrevistadora na entrada e na saída da casa, mas não permaneceu no ambiente do encontro, por vontade própria.

Considerando o relato da mãe, nota-se que ela ainda julga que W necessita de supervisão e de cuidados permanentes, os quais são assumidos e partilhados por todos os demais membros do grupo familiar.

Bom eu e o J (padrasto) trabalhamos fora o dia todo. Os meninos ficam em casa: o Y (segundo filho) e o We (o filho mais velho) ficam com o W. O Y cuida dele, esquentando e dá o almoço. O We brinca com ele, mas não é de cuidar. Duas vezes por semana os irmãos mais velhos vão ao Centro Comunitário na escolinha de xadrez, e o W fica sozinho (APÊNDICE A).

A mãe pareceu evitar qualquer qualificação definitiva sobre o comportamento de W. Considera-o oscilante, determinado por “fases”, o que pode sugerir ausência de uma construção e/ou de uma internalização efetiva de valores. Também não atribui tarefas domésticas obrigatórias a este filho, embora receba com satisfação todas as tentativas de ajuda que ele lhe ofereça. Parece que W. ainda ocupa um lugar infantil neste contexto, de quem pouco se pode exigir, como se pode perceber por este comentário da mãe: “Outro dia pegou umas 4 ou 5 folhinhas do chão e veio me mostrar e pronto. Daí eu elogiei: Muito bem, meu ajudante oficial”! (APÊNDICE A).

Com uma visão extremamente positiva, ela afirma que seu filho tem responsabilidades e é incapaz de mentir ou roubar. Refere, contraditoriamente, que W pode manifestar arrependimento quando fere alguém, enquanto não parece sentir vergonha por ter feito coisas ilícitas ou por ter quebrado as convenções. Admite que o filho não externaliza qualquer curiosidade referente aos princípios que referendam as regras. A respeito de uma recente fase de “muita masturbação”, a mãe, mesmo sem ter sido questionada, arriscou: “[...] resolvi conversar com ele claramente e dizer porque não pode fazer isso. Parece que ele maneirou. Mas não sei o que ele entendeu de tudo o que eu falei” (APÊNDICE A).

Tampouco W possui noção de justiça. Desconhecendo a importância da aquisição deste valor, a mãe do sujeito cita exemplo em que elogia a atitude desprendida do filho, que não exige igualdade de

presentes dados por ela ao irmão menor: "Nem se importa se eu trago salgadinho só para o irmão menor. Não tem isso aqui" (APÊNDICE A).

Fica evidente que a mãe se reconhece como a principal figura de autoridade sobre o jovem, que parece buscar obedecê-la (figura significativa, a quem ama e teme), e não às regras. Falta a este filho, internamente, condições autônomas para agir com limites. Estes lhe são impostos pela mãe, cotidianamente. Não parece acreditar que W seja capaz de livrar-se de tal heteronomia ou, ao menos, não deixou claro que haja uma proposta da família com vistas à construção progressiva de condutas morais autônomas pelo jovem em estudo.

Uma postura materna diferente desta, sob este último aspecto, pode ser encontrada na literatura. No entanto, percebe-se que o oferecimento de maior autonomia à filha autista (com Síndrome de Asperger, mais exatamente), conforme o relato que se segue, não isentou a mãe da angústia e da insegurança inerente à sua opção:

Tenho o sentimento preocupante de que venho servindo de muleta para Temple há tempo demais, e de que ela precisa se virar sozinha. [...] Como posso ajudá-la? Quanta pressão posso exercer sobre ela? Sempre me surpreende como ela consegue se comportar bem, sempre que se dispõe a isso. [...] Sempre parti da premissa de que é mais fácil enfrentar a disciplina que vem da família ou de um professor querido do que aquela imposta por estranhos. [...] já me disseram que ela é muito responsável quando está fora de casa (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p.91).

3.3 O olhar da professora: a apresentação do aluno

A visão da professora sobre W pôde ser percebida a partir de um questionário entregue e devolvido em dezembro de 2005, momento em que foi possível uma rápida verificação das respostas pessoalmente (APÊNDICE B).

Nesse documento é possível perceber que ela se refere a ele como um aluno pouco cooperativo, sem iniciativa e muito provocativo:

É um aluno que não colabora nas atividades com os colegas em grupo. Não tem iniciativa e só inicia qualquer atividade com minha intervenção. Manifesta-se junto aos colegas apenas com palpites negativos, quando estou atendendo a alguns deles (APÊNDICE B).

Buscando informações em estudo anterior sobre as formas de relacionamento manifestadas pelo sujeito (BRAGA, 2002), encontram-se dados apenas parcialmente compatíveis com aqueles declarados pela professora atual. Dos 2380 episódios analisados, a partir das filmagens realizadas em sala de aula da primeira série, 858 foram iniciados pelo aluno autista, ou seja, 36% do total; enquanto que a professora iniciou 44,08% deles; os demais alunos, 19,03%; e outros (visitantes), 0,17%. Foi assinalado, à época, que a freqüência de iniciativa de contato de W aproximava-se mais da freqüência da professora do que a dos demais alunos, sugerindo uma disposição positiva para tal. Dos contatos iniciados por W, 326 foram dirigidos à professora, enquanto que 131 deles, aos colegas. Destes últimos, 74,04% não eram orientados para

assuntos da tarefa, mas versavam sobre temas variados, lúdicos, provocações, preenchimentos, pedidos e oferecimentos de auxílio, assuntos de televisão, fatos familiares (verídicos ou não) e outros. Considerando que este padrão não tenha se alterado significativamente, surge a hipótese de que a ausência de sua colaboração espontânea nas tarefas escolares do seu grupo atual, ou mesmo de pedido de auxílio, sejam justificadas por seu desinteresse pela tarefa, e não unicamente por egocentrismo ou falta de espírito de colaboração, como também se poderia supor.

A professora entrevistada nega que o sujeito tenha manifestado sinais de arrependimento nos episódios em que foi agressivo verbal ou fisicamente com seus amigos. Ela afirma, porém, que W. compreende seus erros, principalmente quando são analisados à luz do quadro de “combinados” que o grupo tem como referência (APÊNDICE B). Esta compreensão talvez pudesse ser chamada de simples reconhecimento nesta situação específica, pela imprecisa noção que o sujeito parece ter quanto à natureza das razões e das implicações de tais erros (APÊNDICE C).

Há um episódio, registrado na dissertação de BRAGA (2000, p.79), em que W diz: “Quando eu fico de castigo, eu dou risada”, no momento em que a professora o repreende por interromper uma explicação que tenta dar à turma. Parece evidentemente provocativo, mas pode também revelar a sua incompreensão de quão inadequado é interromper uma explicação, porque é inadequado fazê-lo, o que isso

provoca na professora e nos colegas, o quanto “mancha” sua imagem perante os demais, quais as conseqüências que poderiam advir de tal ato, e outros.

Trata-se de ausência de “habilidades sociais”, um dos sintomas característicos do autismo (BEREOHFF, 2002). Tais habilidades seriam, portanto, comportamentos determinantes para a aceitação por pares e mobilizadores de julgamento por outras pessoas significativas. Seriam a expressão de sentimentos, atitudes, desejos, opinião ou direitos de modo adequado a cada situação (PAULA, 1999). Reconhecer racionalmente seus erros parece não ser suficiente para provocar em W arrependimento (experiência afetiva, emocional), afinal, ele não demonstra facilmente empatia com a dor alheia, principalmente se esta dor não advier de uma marca física visível.

A professora também pontua que episódios de desobediência ocorrem mais freqüentemente na ausência de um adulto que o supervisione, fato que reforça atitudes heterônomas, também notadas pela mãe em entrevista já analisada.

As sanções escolares para as situações de indisciplina são raras, sendo a reflexão conjunta o procedimento mais usado para a resolução dos conflitos, segundo a professora. Não parece, no entanto, haver espaço possível para efetivo debate, mas para uma prática de repetição, justificativa e reforço dos itens que compõem os “combinados”, como é possível inferir a partir deste trecho:

Sempre que acontece uma desobediência de qualquer espécie, levo para o grupo decidir. Juntos, lembramos os

“Combinados” [...] As regras não são impostas, são trabalhadas com os alunos de maneira que entendam que precisamos delas em nossa vida e para viver em grupo, em sociedade (APÊNDICE B).

Divergindo do relato da mãe, a professora afirma que W. foi protagonista de inúmeros episódios de mentira de forma a ocultar seus erros, os quais, de alguma forma, ele foi capaz de reconhecer. Ele pode, assim, ter tentado escapar das sanções. W revela condutas hostis contra funcionários e colegas, e episódios de delação, provavelmente como forma de incriminar seus pares, não propriamente por justiça. Como um delator, mostra que conhece as leis, mas não parece estar comprometido a segui-las pessoalmente, como se tivessem sido feitas para os demais. O “eu” enfraquecido do indivíduo autista poderia estar assim revelado.

É muito importante ressaltar que, no momento de complementação das respostas, no encontro havido por ocasião da devolução do questionário, a professora confirmou as respostas, enquanto tornava evidente o tom de paciência e compreensão em relação às atitudes que acredita serem passíveis de modificação pela educação.

3.4 Alguns episódios: a apresentação do adolescente

No dia 27 de março de 2006, aproximadamente às 13 h:00, a mãe de W fez um breve contato telefônico e, desculpando-se por não poder falar naquele momento, já que estava em serviço, pediu que a pesquisadora retornasse sua ligação, pois “precisava muito” falar sobre o filho. Foi então que ela se disse preocupada com o comportamento dele na escola e relatou dois episódios.

O primeiro se referia ao desaparecimento de R\$ 2,00 do estojo de uma garota da sala de W. As suspeitas recaíram sobre ele, pois gostava de brincar com tal estojo. A escola ligou para a mãe, comunicando-lhe o fato. Ela, então, conversou com o filho, repreendeu-o, perguntou-lhe se ele havia pego o dinheiro, mas ele não admitiu tê-lo feito e se calou. A mãe deu-lhe um castigo físico e restituiu o dinheiro à garota (mandou-o por ele, que o entregou devidamente).

O segundo acontecimento relacionou-se a uma brincadeira corporal com um amigo, que gerou um acidente e resultou em dano à armação de óculos de um terceiro. A mãe dividiu o prejuízo com os pais do outro garoto envolvido, e mandou o dinheiro por W, que, novamente, entregou-o. Desta vez, ele recebeu um castigo não físico.

A mãe ainda mencionou que o filho vinha atingindo o “tio da perua” com agressões verbais. Ela estava preocupada, pois eram atitudes novas no repertório de W, incomuns. Preocupava-se, ainda, por imaginar que a equipe da escola a estaria julgando omissa, pois

raramente estava disponível para comparecer pessoalmente ao local para a resolução dos problemas. Conversaram sobre a adolescência que seu filho atravessava e sobre a participação materna não presencial, porém efetiva nos acontecimentos escolares. Ela pareceu ter se tranqüilizado.

Alguns dias depois, em uma visita da pesquisadora à escola, a professora confirmou todas as histórias e acrescentou outros detalhes importantes ao perfil do sujeito deste estudo. Ela disse que, todas as tardes, o aluno costuma chegar à escola mais cedo do que ela e a ajuda a estacionar o carro. Isto pode estar ligado ao fato revelado pela mãe, de ele estar muito ansioso por aprender a dirigir. Depois, ele mostra à professora que está de uniforme e que fez tarefa. Parecem evidências de uma rotina construída de forma a ser visto positivamente, possíveis tentativas de aproximação de um “ego ideal”.

A professora ainda complementa que, além dos episódios relatados pela mãe, houve um terceiro, envolvendo o aparecimento de uma revista pornográfica no meio do material escolar de W. A escola ligou para a mãe para saber como ele a havia adquirido. A mãe negou que a revista tenha vindo de casa. Depois de a mãe ter insistido muito com o filho, ele finalmente admitiu que a revista pertencia a outro colega de sala e W combinou com a mãe que ele conversaria com a professora no dia seguinte para contar-lhe isto. A professora tem o hábito de sentar-se com os alunos reservadamente num banquinho próximo à sala, no corredor, para diálogos mais particulares. W pediu o

encontro, mas demorou a falar. Precisou ser muito incentivado e, então, disse o nome do verdadeiro dono da revista. A professora retomou com ele, os “combinados” da sala, os quais são trabalhados verbalmente desde os primeiros dias de aula e revistos a cada episódio ocorrido.

Todos os alunos têm a lista das normas colada na primeira página de seus cadernos. Tais itens foram organizados, ao que parece, pelos professores, mas são discutidos e “votados”, como meio de aceitação e aderência ao compromisso de respeitá-los (QUADRO 1).

Quadro 1. Lista de regras combinadas: material mimeografado, distribuído pela professora e colado nos cadernos dos alunos da sala de W.

Combinados

1. Fazer silêncio nos momentos que exigem atenção e reflexão;
2. Cumprir com as obrigações escolares, tarefas, estudos, etc;
3. Aguardar o professor dentro da sala de aula, se ele precisar sair;
4. Respeitar as pessoas que visitam nossa sala de aula com silêncio e não levantando da carteira;
5. Falar um de cada vez;
6. Ser educado;
7. Respeitar os colegas, professores e funcionários;
8. Respeitar os mais velhos;
9. Respeitar a escola;
10. Levantar a mão antes de falar;
11. Cuidar do material escolar;
12. Não jogar lixo no chão;
13. Pedir para ir ao banheiro somente quando precisar;

14. Usar o banheiro adequadamente, deixando-o limpo;
15. Não fazer fofoca;
16. Utilizar adequadamente o intervalo, comer com educação, não correr, respeitar as pessoas que estão estudando nas mesas e na biblioteca, etc.

Um novo episódio se apresentou, inesperadamente. No dia 25 de abril de 2006, por volta das 20 h:00, a pesquisadora telefonou à mãe de W para avisar sobre a entrevista que seria feita com ele, na escola, no dia seguinte. Sabendo que quarta-feira é o dia em que os alunos daquela classe participam de um projeto esportivo no Ginásio Municipal de Esportes, localizado à beira da represa da cidade, a pesquisadora pretendia assegurar a presença do sujeito na escola logo no início do período, antes de sua saída para a atividade extra-classe.

Neste telefonema, a mãe disse estar muito chateada, porque naquela mesma tarde, quando a perua escolar o trouxe para casa, o motorista pediu para falar com ela e relatou o seguinte fato: dias antes, um outro garoto do mesmo veículo tinha esquecido seu estojo no banco traseiro do carro. O motorista percebeu somente depois de algum tempo e W se ofereceu para guardá-lo e entregá-lo ao amigo. Passaram-se muitos dias, e ele não o fez. Agora, o garoto queria seu estojo e W não disse ao certo o que fez com ele. A mãe o repreendeu, e W nada respondeu, não se lembrava onde tinha guardado o estojo. Quando o padrasto chegou, levou-o para o quarto, conversou com ele

(sem sucesso) e olhou a bolsa escolar: estava lá. A mãe, então, mandou que o entregasse para o amigo no dia seguinte. Ele concordou. A mãe comentou que ficou nervosa e iria tirá-lo “desta escola”, porque estava cansada de reclamações. Diante do argumento de que a escola estava apenas cuidando para que as coisas ficassem bem para todos, ela parece ter se acalmado.

3.5 A tentativa de olhar sobre si mesmo: uma auto apresentação

No dia 26 de abril de 2006, às 13h:50 aproximadamente, W. foi chamado para a entrevista por uma professora substituta (já que naquele dia a professora estava participando de um curso patrocinado pela Secretaria Municipal de Educação). Ele chegou com uma expressão séria, olhou a pesquisadora fixamente e custou um pouco a reconhecê-la. Ela o cumprimentou. Logo ele abriu um sorriso e foram andando até um corredor mais afastado de sua sala, onde havia mesas vazias. Eles se sentaram ali e ela iniciou uma conversa para descontraí-lo. Lembrou-lhe de que ele já participara de outras pesquisas com ela e com a fonoaudióloga Simone Lopes Herrera (2000 e 2004) e que, naquele momento, a pesquisadora queria ouvir a opinião dele sobre alguns assuntos.

Em sua tese de doutoramento, a autora citada, LOPES-HERRERA (2004), objetivava identificar e desenvolver estratégias, atividades e

contextos comunicativos que favorecessem o uso de um maior número de habilidades comunicativas verbais em três sujeitos do sexo masculino, de 12 anos, sendo um com Síndrome de Asperger e dois com autismo de alto funcionamento, um dos quais era o sujeito em foco neste trabalho. Seus achados contribuem para a caracterização de W a respeito de suas habilidades comunicativas e, conseqüentemente, sociais. Tendo utilizado gravações em suas interações comunicativas com cada sujeito individualmente, durante oito meses, ela concluiu sobre a importância do fornecimento de apoio e suporte do interlocutor, oferecendo pistas adicionais (exemplos, demonstrações) ao sujeito com autismo de forma a auxiliá-lo na compreensão de atividades e estratégias (LOPES-HERRERA, 2004). Especificamente sobre W, a autora verificou que o sujeito, no momento do estudo, possuía consciência da sua própria dificuldade, pensamentos contraditórios e que buscava negar sua patologia.

P2_ Simone, eu era autista junto com o D, não era não, era?!

A_ Por que você não quer ser autista?

P2_ Porque eu era autista, não sou mais.

A_ Você é autista.

P2_ Mas eu falo...

A_ Por isso é que é autista de alto funcionamento, porque você se comunica bem.

P2_ Eu não sou não! (LOPES-HERRERA, 2002, p. 117).*

* (Obs.: "P2" é "W" desta pesquisa. O mesmo para as citações seguintes.)

Nesse diálogo, além de ter demonstrado certo interesse e percepção das características físicas e emocionais do interlocutor, W. foi capaz de analisar situações contextuais, extraíndo delas significações (pistas observáveis) e atribuindo-lhes valor. Fez, portanto, algum tipo de julgamento moral, ainda que não em sua plenitude. Sobre uma novela de televisão, possivelmente por influência de opiniões de familiares sobre alguns episódios, ele fez comentários negativos acerca da conduta de um personagem, sem tentar supor as causas que o levavam a cometer o delito:

[...]P2_ Simone, você é brava!

A_ Não sou não, eu fico brava de vez em quando, mas porque você me acha brava?

P2. Simone dá bronca no marido dela, dá bronca no cachorro dela...

A_ Eu não tenho cachorro. Eu dou bronca em você quando você grita.

P2_ Não pode porque a Andréia chama a polícia.

A_ Eu não falei que ela chama a polícia, eu falei que ela não gosta (LOPES-HERRERA, 2002, p. 131)

P2_ Simone, você viu lá na novela, o Marcos, ele quebrou a foto da Raquel...?

A_ Eu vi sim.

P2_ É ele quebrou o vidro com a raquete, ele fez assim, ó!

A_ Ele é muito violento.

P2_ Ele é covarde, ele é muito violento, ele não presta (LOPES-HERRERA, 2002, p. 128).

Especificamente na atual pesquisa, sobre suas próprias condutas, W. respondeu às questões com aparente sinceridade, admitindo as provocações que faz cotidianamente, consciente do que provoca nas pessoas, como mostra este exemplo (no qual C. é a autora deste estudo e W, o sujeito):

C_ Que arte você apronta na escola?
 W_ Ah! Bagunça na sala de aula.
 C_ Bagunça como? Como é a sua bagunça?
 W_ Ah, bagunça. A tia Heloisa fica brava. Mas eu não vou fazer mais.
 C_ E na perua? Lá você também faz bagunça?
 W_ faço, faço bagunça e faço gracinha (diz ele, rindo).
 C_ Gracinha com quem?
 W_ Com o tio, com meus amigos.
 C_ E ele?
 W_ Fica bravo, mas eu não vou fazer mais.
 C_ E quando seus amigos fazem gracinha com você, zoam você?
 W_ Aí eu fico bravo (disse, fechando a expressão).
 C_ Que mais?
 W_ Ontem mesmo a minha mãe ficou brava comigo.
 C_ Por quê?
 W_ Porque eu apruntei na perua.
 C_ Ah e, o que você fez?
 W_ Ah, eu peguei o estojo do menino, mas eu já devolvi.
 C_ E porque você pegou?
 Silêncio. (APÊNDICE C).

W pareceu novamente incapaz de justificar suas ações ou de identificar (nomear) os sentimentos que as provocam ou que delas decorrem:

C_ O que acontece quando você pega coisas dos outros?
 W_ A diretora liga pra minha mãe e ela fica brava.
 C_ E você? O que você sente quando as pessoas descobrem o que você fez e ligam para a sua mãe?
 W_ Eu choro.
 C_ Chora? O que você sente?
 W_ Ah, não sei. Dá vontade de chorar (APÊNDICE C).

A vontade de chorar a que W se refere pode ter sido provocada por temor à reação da mãe, ou por vergonha do ato praticado, ou por ambos os motivos. De toda forma, há uma clara percepção das conseqüências da quebra das regras.

Em dado momento, durante a conversa, vários alunos saíram de suas classes rumo ao pátio, passando pelo local em que W e a pesquisadora estavam. Para quem perguntava o que ele estava fazendo, respondia: “_ Eu tô dando uma entrevista aqui pra Ciça, meu. Por quê?” E estufava o peito, como que desafiando os amigos. Depois do agradecimento, despediram-se. Essa entrevista durou exatamente 15 minutos.

A segunda entrevista com o sujeito deste trabalho aconteceu na sexta-feira, dia 09 de junho de 2006, às 16h:15, no mesmo local onde aconteceu a primeira: numa espécie de varanda da escola onde ele estuda. A professora havia sido consultada na véspera sobre a possibilidade do encontro. Então, mediante sua autorização, a abordagem foi feita no intervalo entre o fim das atividades em sala e a aula de capoeira, que viria a acontecer posteriormente no pátio. O encontro durou 20 minutos e foi um pouco invadido por alunos que passavam a caminho do pátio e que o chamavam. Ele sinalizava que estava ocupado e que logo iria (como da outra vez).

W veio ao encontro da pesquisadora, cumprimentou-a com um abraço e uma saudação espontânea, que fez sem contato visual: “E aí, Ciça. Tudo bem com você?”. Ela retribuiu o abraço e os cumprimentos.

Explicou-lhe que estava lá para novamente ouvir sua opinião sobre certos assuntos e o preveniu de que tudo seria rápido. Disse que, daquela vez, ela lhe contaria “cinco histórias” (dilemas morais, contidos

no capítulo dois deste estudo), e lhe faria perguntas sobre cada uma delas, uma por vez. Disse ainda que lhe perguntaria :

- a) Se concordava com o que os personagens fizeram e por quê.
- b) Caso julgasse que eles haviam errado, que castigo escolheria para eles?
- c) Como ele pensava que os personagens se sentiram?
- d) O que ele imaginava que os personagens fizeram os outros sentir?

Então, cada dilema foi apresentado, com os referidos questionamentos, em seqüência imediata.

W respondeu às questões, desta vez fazendo uso de um vocabulário sofisticado, embora tenha demonstrado pouca empatia pelas situações relatadas. Talvez tenha se reconhecido nos personagens criados, como indica seu ato falho ao usar o verbo na primeira pessoa, quando, na verdade, estava se referindo aos personagens que cometem faltas semelhantes às que ele próprio cometia, freqüentemente:

C_ O que esses meninos que zoam dos outros devem sentir nessa hora?

W_ Tô sentindo... não sei não.

C_ E os meninos que são zoados?

W_ Que tá bravo.

C_ Que castigos eles merecem?

W_ AH, merece levar suspensão (APÊNDICE D).

W demonstrou dificuldade em perceber os sentimentos dos personagens, tanto quanto os seus próprios, principalmente aqueles que

provocam as ações socialmente reprováveis. Por outro lado, pareceu ter maior facilidade para imaginar os seus sentimentos (e também o das vítimas) depois dos castigos aplicados e isto pode ter ocorrido por uma tendência ou facilidade em observar as conseqüências das ações humanas (pistas externas), e não para imaginar as intenções que as movem (sinais internos).

C: _Você concorda com o que Daniel fez?

W_ Se eu concordo?

C_ É, você achou certo ou errado o que ele fez: levar os CDs para casa?

W_ Acho que ele fez coisa errada.

C_ Que castigo você acha que ele merecia?

W_ Que castigo? Merecia apanhar.

C_ É mesmo? E o que você acha que ele sentiu quando pegou os Cds?

W_ Não sei, (disse, esfregando a cabeça).

C_ E quando ele apanhou? O que ele sentiu?

W_ Chorando depois que apanhou.

C_ E o amigo que ficou sem os CDs?

W_ Triste e ofendido (respondeu com mais presteza e segurança) (APÊNDICE D).

Ele revelou, nessa entrevista específica, certa dificuldade em expressar-se de forma articulada, coesa, fluente. De fato, tais características não são freqüentes nesta população. Uma exceção conhecida é Temple Grandin, que nas palavras de Oliver Sacks (1995, p. 253) é “uma das mais notáveis autistas: Ph. D. em ciência animal, dá aulas na Colorado State University, e cuida dos seus próprios negócios”. Co-autora de sua autobiografia (GRANDIN; SCARLANO, 1986/1999), ela

busca oferecer ao leitor uma descrição objetiva e clara de suas características, talvez se propondo a dar voz a todos quantos tenham recebido na infância o diagnóstico de autismo que ela própria recebeu, mas que, ao contrário do que lhe ocorreu, não puderam desenvolver capacidade comunicativa semelhante.

Dentre os episódios vividos e relatados por ela, alguns, de cunho moral, merecem destaque. Como quando, na quinta série, junto com uma amiga de escola e instigada por esta última, ela jogou inúmeras garrafas de uísque vazias na fonte de pássaros da casa de uma de suas professoras, acertando a chaminé, a calçada, a varanda, a roseira, enfim, todo o quintal. No dia seguinte, incriminou dois colegas de sala que foram injustamente punidos. A este respeito ela comentou:

[...] fiquei olhando enquanto ela os levava até a sala do diretor. E não me arrependi de ter lhes criado problemas. Eles poderiam ter estragado o jardim dela, se tivessem tido a idéia. Além disso, era bem feito, por serem tão desagradáveis e me maltratarem. Hoje, como adulta, sei que fiz uma coisa horrível. Mas quando eu era uma criança autista, incapaz de reagir verbal ou fisicamente, minha atitude me pareceu plenamente justificada (GRANDIN; SCARLANO, 1999, p. 48).

Este texto parece denunciar a ausência do sentido de justiça, característica primordial da autonomia moral esperada para esta etapa de desenvolvimento, ou o predomínio da busca pelo prazer instintivo, a despeito do conhecimento que já havia adquirido sobre a inadequação dessas atitudes. Somente muitos anos depois a autora foi capaz de

refletir e atribuir algum valor moral à sua ação. Evidentemente, inúmeros outros acontecimentos socializadores se sucederam até que pudesse manifestar algum tipo de arrependimento.

É sabido que os sentimentos de uma única pessoa não seriam passíveis de generalização para um grupo: seria negligenciar o aspecto subjetivo, tudo o que personaliza cada indivíduo, incluindo seus caracteres inatos e suas experiências vividas. No entanto, Temple, uma jovem com Síndrome de Asperger, assim como o sujeito deste estudo (autista de alto funcionamento) trazem algumas características semelhantes. Conhecer aspectos da moralidade de um deles pode minimamente, ampliar o repertório de hipóteses ainda não imaginadas para o outro, como estes declarados pela autora e, até o momento, não manifestados por W:

Temple falara antes sobre ser nociva, ou má, alegando gostar disso às vezes [...]. “Sinto que se fizer alguma coisa realmente má, Deus vai me punir, o eixo da direção vai se partir no caminho do aeroporto”. [...] Temple é uma criatura intensamente moral. Tem um sentimento apaixonado do que é certo e errado, por exemplo, a respeito de tratamento dos animais; e a lei, para ela, não é com certeza apenas a Lei da Terra (SACKS, 1995, p.300)”.

3.6. Uma supervisão: a apresentação do contexto sócio-escolar instituído

Complementando a caracterização do contexto familiar e educacional no qual está inserido, apresenta-se o relato da diretora do CEMES, ocorrido no dia 15 de setembro de 2006, trazendo maior clareza quanto à orientação dada aos professores e alunos, com respeito aos valores vividos naquela comunidade, bem como às sanções aplicadas aos alunos.

Nesse dia, a pesquisadora foi à escola para verificar documentos (proposta político-pedagógica, regimento, entre outros) que permitissem caracterizar a disciplina daquele espaço escolar e que revelassem uma possível proposta de trabalho com vistas ao desenvolvimento da moralidade dos alunos.

Dentre os projetos criados e desenvolvidos para os níveis modular e pré - modular especial (sendo este o que nosso sujeito frequenta), a diretora apresentou aquele que ela julgou ser de interesse: "Projeto Convivência e Valores - Ensino religioso", com abrangência multidisciplinar e variedade de procedimentos, envolvendo filmes, histórias lidas, contadas e discussões. Dentre os objetivos gerais propostos, destaca-se este: "Refletir o senso da atitude moral como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano" (CEMES, PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO, p.35). Transparece, portanto, a vinculação

entre moral e religião, ignorando a orientação laica que a educação moderna tenta dar ao tema. Dentre os objetivos específicos, há inúmeros itens que estimulam reflexões, principalmente se for considerada a população com necessidades especiais à qual se dirige:

- [...] Refletir com o aluno a existência do mundo a sua volta, observando a importância do Outro, de Si mesmo e do Transcendente no caminho da religiosidade para a plenitude do ser humano.
- [...] Fazer com que o educando compreenda o sentimento de respeito, através dos cuidados com tudo e com todos, na prática da justiça e na reverência com o outro.
- [...] Solidarizar-se com os outros e com o ambiente em que vive (CEMES, PROPOSTA POLÍTICO – PEDAGÓGICA, p.35).

Esse projeto parece desconsiderar a atávica dificuldade do indivíduo com autismo no reconhecimento de si mesmo e do outro e na compreensão de significantes abstratos e, portanto, do grau elevado de resistências que tal proposta oferece para a consecução dos seus objetivos. Por outro lado, pode ter sido idealizado especificamente para o desenvolvimento de tais conceitos e competências.

Em conversa com a diretora, algumas informações não documentais, mas nem por isso menos importantes, foram disponibilizadas.

Reconhecidamente afetiva e bastante presente, a diretora dessa instituição emocionou-se em alguns momentos da conversa com a pesquisadora, principalmente ao se referir a uma parte do alunado daquele ano que se encontrava em regime de “Liberdade Assistida”, de acordo com o item V do artigo 90º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Segundo ela, adolescentes que já transgrediram a Lei, muitos reincidentes, encontram na direção dessa escola, uma porta aberta para até mesmo confessarem seus atuais (e ainda não descobertos) delitos. Interessante destacar a representação social que a escola permite construir. Nas palavras de Jerusalinsky (1997):

[...] a escola é um lugar para entrar e sair, é lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social (p.91).

Tanto para o menor infrator quanto para o aluno com necessidades especiais, o significante “escola” parece ser fundamental, pois é o lugar social do “aluno”.

Discreta, a diretora encontra meios de aconselhar a todos. Quanto às regras que dizem respeito à vida cotidiana da escola, afirma supervisionar a conduta de todos os seus alunos, até mesmo nos ônibus

que fazem a “linha” da escola, mantendo-se sempre informada com os motoristas que são invariavelmente os mesmos condutores.

Ela proíbe os namoros na escola e nos transportes. Diz que devem namorar nas suas casas e bairros, mas não com o uniforme escolar.

Está ciente das ocorrências em sala de aula, partilhando com as professoras os aborrecimentos e preocupações. Por vezes, reúne todas as salas do mesmo período no pátio e tem uma conversa “séria” com todos, referindo-se a repreensões. Mas afirma que, mesmo assim, sua sala está sempre recebendo visitas de alunos que lhe vêm contar novidades.

Sua relação com os pais também é de confiança, segundo seu depoimento. Ela procura envolvê-los na elaboração anual da proposta político-pedagógica e também discute com eles as alterações no regimento, quando necessário. Entretanto, ela não mencionou a presença de alunos no colegiado, para partilha de decisões. Por se tratar de escola voltada a jovens e adultos, diz ter alunos mais velhos, que não se incomodam de estudar em salas junto a jovens com deficiência (surdo, deficientes mentais, e outros). Diz que até colaboram com a professora para a manutenção da disciplina.

Parece haver certa transigência com a dificuldade que os alunos com necessidades especiais manifestam para seguir regras, pois ela considera a limitação intelectual e/ou sensorial desses alunos. No entanto, não parece haver falta de perseverança no trabalho com a

disciplina, ainda que de forma vigilante e, portanto, heterônoma. Parece haver um trabalho de conscientização dos valores por meio de transmissões orais, de evocações aos “combinados”, de repetições de regras estabelecidas pela equipe docente e gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande complexidade deste tema reside justamente em discriminar o que há de comum aos indivíduos com autismo e de particular em nosso sujeito, nos achados deste estudo. É forte a intersecção entre os sintomas da síndrome e a subjetividade de W.

Responder à questão fundamental desta pesquisa, ou seja, caracterizar o desenvolvimento moral de um adolescente diagnosticado como autista de alto funcionamento talvez seja um projeto ambicioso. Partir de um estudo de caso para a compreensão genérica de um grupo de pessoas, um tanto arriscado. A correta dimensão do que se pôde obter talvez seja a compreensão parcial de um processo atípico (quando comparado com o desenvolvimento descrito por Piaget em 1930), em um jovem envolvido em contextos educacionais marcados pela intenção da proposta inclusiva.

Ao que parece, o sujeito nunca teve a oportunidade de livrar-se de uma representação social associada à deficiência. Isso implicou um modo particular de estabelecimento de vínculos sociais, caracterizado pelo protecionismo e dependência.

Tanto os sintomas do autismo quanto as respostas sociais às suas ações o afastaram da possibilidade de corresponder ao perfil do "sujeito moral" apresentado por Chauí (2003), ou seja, um ser consciente de si e dos outros, com vontade própria, responsável por seus atos e livre para decidir sobre seus conflitos.

A ética, entendida por De La Taille (2006) como a reflexão dos princípios que fundamentam as regras, torna-se possivelmente mais distante do sujeito desta pesquisa, quer por sua limitação intelectual, que lhe confere habitualmente uma percepção episódica da realidade, quer por suas características afetivas, marcadamente egocêntricas e, portanto, obstáculos para a convicção e atuação segundo os valores sociais vigentes.

A importância da moral está associada à natureza social do homem. Questiona-se, então, se o indivíduo com autismo, estando à margem do padrão cultural (ARAÚJO, 2001) por força dos sintomas característicos de sua patologia, poderia superar limitações e tornar-se um ser moral, em que extensão e como.

Durkheim (1967) depositou no próprio grupo social a oportunidade do desenvolvimento individual da auto-disciplina e do domínio da vontade. Neste aspecto, o sujeito deste trabalho submeteu-se, desde a idade pré-escolar, à educação regular e à proximidade com crianças sem deficiência, tanto na escola, quanto no contexto familiar.

No primeiro ano em que esteve no Ensino Fundamental, W chamou a atenção sobre sua singularidade, através da indisciplina diante das normas sociais convencionadas para uma sala de aula desta etapa de ensino, tais como silêncio nos momentos de explicação da professora e comentários pertinentes ao tema, dentre outros (BRAGA, 2002). Ele teve como retorno, por parte da professora, um monitoramento constante e repreensões pontuais, mas nenhuma

intervenção sistemática focada no seu desenvolvimento moral (nem de seus pares).

Quanto à família, indiscutivelmente a mãe é a figura de autoridade principal, por força do vínculo estabelecido entre ambos, claramente expresso na sua entrevista (APÊNDICE A). W a obedece, mas não às regras em si mesmas e, ainda assim, oscila em seu padrão de respostas. Ele recebe supervisão de todos, em sistema de revesamento de cuidados, além de não ser solicitado em responsabilidades domésticas. Ocupa claramente um lugar infantil na família, que responde a isso perpetuando-lhe a heteronomia.

Buscando em Freud (1930/1986) explicações sobre as funções do “superego” e do “ideal de ego”, expostas no primeiro capítulo deste estudo, poderíamos pensar que o sujeito em questão tenha tido maiores possibilidades de desenvolvimento do primeiro em detrimento do segundo. Isso se revela pelas manifestações de arrependimento às más ações e simultânea ausência de vergonha em relação a elas. Este desenvolvimento psíquico desarmônico talvez ainda faça com que este indivíduo se mantenha submetido às pressões instintivas do “id” priorizando a busca por satisfações pessoais ao invés de reconhecer interesses e direitos alheios.

A entrevista com a professora contemporânea a este estudo revela outros tantos elementos significativos de sua personalidade. Dentre eles, destaca-se primeiramente o seu desinteresse por colaborar com o grupo espontaneamente. Embora tenha sido levantada a

hipótese de ele estar desmotivado quanto à própria tarefa, também é possível que seja analisado como alguém que responde apenas aos dois primeiros estágios de desenvolvimento das práticas morais (PIAGET, 1994): simples práticas regulares e individuais, e imitação dos maiores com egocentrismo. Os estágios seguintes, o da cooperação e o de interesse pela regra, resta-lhe alcançar.

Há divergências entre o olhar da mãe e o da professora em relação à interpretação que ambas dão aos sinais manifestados pelo sujeito, quando confrontado com suas ações reprováveis. A professora não considera que W sinta arrependimento por seus atos. No entanto, também não fica claro se este conceito é tratado por ela como culpa ou vergonha. De toda forma, a professora parece não identificar qualquer sinal de desconforto, o que poderia sugerir ausência de ambos. Em contrapartida, percebe prazer no comportamento reprovável de W ao provocar seus colegas. Possivelmente respondam por isso a falta de empatia e de compaixão com os outros. A esse respeito, De La Taille (2002) argumenta, destacando como elementos indispensáveis à formação do ser moral em suas dimensões cognitivas e afetivas, a sensibilidade, simpatia e compaixão, além da razão, da capacidade de equacionamento dos dilemas, e de uma adequada representação de si. Em todos esses elementos, ainda que não totalmente ausentes, pode-se supor uma incompletude, justificada dentre outras possibilidades (personalidade, educação e outros), pela síndrome do autismo.

Há, no entanto, boas manifestações episódicas e espontâneas, reveladas pela professora em relação a ajudá-la a estacionar, ou quando ele mostra que está uniformizado e que fez tarefa. Mais do que tentar corresponder a um ego idealizado, parece corresponder ao que Kohlberg (1969) convencionou chamar de fase 3 do nível convencional: orientação do tipo “bom menino”.

Um ponto obscuro neste levantamento relaciona-se à qualidade das sanções aplicadas ao sujeito que, de modo inequívoco, encontra-se em estágio francamente heterônomo quanto ao seu desenvolvimento moral. Parece que o padrão preferencial de intervenção resume-se em promover a reflexão do aluno, recorrendo à lista de “combinados” adotados pelo grupo. Parece positivo que W seja estimulado a refletir criticamente sobre suas ações, mas não se pode saber se esta mediação é feita em todos os aspectos necessários: tanto no questionamento sobre as intenções, quanto sobre as conseqüências das ações em análise. De toda forma, assim ele pode desenvolver atributos cognitivos, necessários ao exercício da crítica, do equacionamento, da tomada de decisões, enfim. Afinal, segundo Kohlberg (1989), a moral é um processo eminentemente (mas aqui acrescentaríamos: não exclusivamente) cognitivo. É ainda importante observar que a composição desses “combinados” foi possivelmente proposta e liderada pelos adultos da instituição e, posteriormente, submetida à aprovação dos alunos, os quais se encontram hierarquicamente em posição desvantajosa quanto às relações de poder na escola. Enfraquece,

assim, a justificativa maior de seu uso, que seria a discussão e posterior incorporação de regras criadas pelo próprio grupo e, portanto, idealmente mais significativas para eles.

Vale, ainda, destacar que a relação de itens que compõem a lista em discussão (transcrita no capítulo 3) contempla elementos que Turiel (1984) consideraria do domínio da moral, tais como “respeitar os colegas, professores, funcionários e a escola”, e outros do domínio das convenções sociais, como “cumprir com as obrigações escolares, tarefas e estudos, aguardar o professor dentro da sala de aula, falar um de cada vez, não jogar lixo no chão”, dentre tantos. Há também, sugestões que mais se aproximam de estratégias ou procedimentos de estudo, como “fazer silêncio nos momentos que exigem atenção e reflexão”. Ainda segundo o autor, tal diversidade de assuntos não tem origem ou natureza semelhante, sendo o domínio moral baseado em princípios de justiça, enquanto que o das convenções, em sistema de controle de autoridade ou de concordância ao sistema arbitrário de regras convencionadas. Portanto, cada questão mereceria ser abordada com estratégias diferenciadas, levando-se em consideração, dentre muitos elementos, o nível de consciência de regras já alcançado pelos elementos do grupo, segundo critérios estabelecidos por Piaget (1994). Estes níveis se sucederiam desde o patamar da não consciência das regras como algo obrigatório, às regras vistas como imutáveis, chegando finalmente às regras vistas como algo construído pelo grupo a seu benefício. No caso do sujeito deste estudo, parece que, em

relação a todos os domínios citados, falta-lhe a consciência do terceiro nível, embora seja incapaz de, permanentemente, emitir respostas positivas compatíveis aos dois primeiros.

Ao analisarmos as faltas mais freqüentes atribuídas ao sujeito, podemos considerar as provocações e xingamentos contra adultos e seus pares (desrespeito a pessoas) e apropriação de objetos alheios (desrespeito à propriedade). Neste caso específico, não temos clareza das intenções do sujeito ao cometê-las, até porque nem ele próprio a tem. W revela prazer imediato nas suas provocações verbais. No entanto, não parece planejar nem tampouco usufruir das aquisições indevidas dos objetos que pegou para si, tais como o dinheiro da amiga e o estojo esquecido na perua escolar (relato telefônico da mãe). Não devem ter, portanto, a mesma intensidade de significados para o sujeito.

Quanto à representação de si mesmo, o sujeito desta pesquisa sabe-se autista. Sem os completos esclarecimentos sobre este quadro, ele tem relativa noção sobre suas dificuldades, sobre a posição que ocupa na família e sobre a especificidade de sua sala de aula atual, designada como Modular Especial. Uma de suas fragilidades se refere a nomear seus próprios sentimentos. Quando revela ter “vontade de chorar”, após a descoberta de seus delitos, remete-nos a pensar em medo, culpa ou vergonha. Caso seja a última, indica estar mais desenvolvido em termos morais do que supõem a mãe, a professora e a pesquisadora, até este ponto.

O sujeito é, portanto, heterônomo quanto à condição de agir segundo as regras na ausência de alguém que o supervisione. Confirma isso através da escolha de punições severas aos delitos cometidos por terceiros (APÊNDICE C), considerados apenas à luz de suas conseqüências.

O autista de alto funcionamento é capaz de perceber o outro, mas não as suas intenções. Falta-lhe "teoria da mente", ou capacidade de meta-cognição ou meta-representação (FRITH, 1984). Não tendo sido avaliado como alguém com "grave transtorno mental", W escapa ao princípio anunciado por De La Taille (2006) de ausência da razão, implicando a ausência de moral. Neste caso, certamente não há ausência, mas um desenvolvimento aquém do desejado para um jovem adolescente, submetido a vivências educativas e interativas desde a idade pré - escolar.

Sua trajetória para a aquisição de princípios, valores e condutas morais parece seguir o padrão de aprimoramento de outras habilidades, ou seja, ele não se mostra simplesmente lentificado, mas sujeito a incongruências típicas do espectro autista.

Em síntese, W. parece representar, quanto aos estágios de práticas morais (PIAGET, 1930), aquele de " simples práticas regulares e individuais" , e "imitação dos maiores com egocentrismo". Pela classificação proposta por Kohlberg (1989), segue a orientação do tipo "bom menino". Suas faltas mais freqüentes estão pautadas no

desrespeito às pessoas e propriedades, embora não pareçam lhe causar culpa ou arrependimento.

Finalmente, a maior valorização das conseqüências de suas ações em detrimento das intenções motivadoras, revela sua heteronomia moral. Para isso, parecem ter contribuído a ausência de intervenções sistemáticas em sua escolaridade regular (considerada inclusiva) e o contexto familiar (e escolar atual) constantemente vigilante e protecionista.

De volta às questões iniciais, quanto à possibilidade de generalização dos achados, sobre este específico indivíduo, a um grupo genérico de sujeitos com autismo, pode-se finalmente concluir que, tal generalização só é possível quanto ao método de análise utilizado, que se constituiu em relacionar os dados coletados com as teorias atualmente postas sobre desenvolvimento moral. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, também parece fundamental referendar a utilização dos achados de uma pesquisa como possibilidades a serem investigadas em estudos que busquem caracterizar outros sujeitos.

Acreditamos que somente o estudo qualitativo sobre o aspecto da moralidade de inúmeros sujeitos autistas de alto funcionamento possa, afinal, responder à questão sobre algum padrão de desenvolvimento moral entre eles. Se existir algum.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, F. J. M. *Cuestiones sobre detección, evaluación y atención temprana en autismo*. Artigos do 5º. Congresso de autismo da Europa, Barcelona, 1996.

ANDRADE, J.A. *Ambiente sócio-moral e Desenvolvimento da autonomia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: agosto de 2006.

ANDREYEVA, G.M. E GOZMAN, L. J. Interpersonal Relationships and Social Context. In DUCK, S.; GILMOUR, R. *Personal Relationships 1: Studying Personal Relationships*. London: Academic Press, 1981

ARANHA, M.S.F. *Mudando o pensar do instrutor, através de reflexão teórica metodológica sobre sua prática cotidiana de ensino*. São Paulo: 1991, 133 f. Tese de Doutorado em Psicologia – Área de Concentração: Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. *Ética e Educação Especial*. Texto apresentado em Seminário Avançado sobre Inclusão, UNESP, Marília, setembro/2001 (mimeo).

ARAUJO, C. A. *Autismo: teoria da mente*. Aula proferida em Belo Horizonte, em 1997 (mimeo).

ARAUJO, V.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. In: *Educação e Pesquisa*, v.26, no. 2. São Paulo, jul/dez 2000.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANKS-LEITE & GALVÃO, I. *Jean Itard e Victor de Aveyron: uma experiência pedagógica do séc. XIX e suas repercussões*. In: II Conferência de Pesquisa sócio-cultural. Campinas, julho /2000. Disponível em www.scielo.br , Acesso em : 27/08/2006.

BAPTISTA, C.R. Integração e Autismo, análise de um percurso. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. et cols. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 127.

BARON-COHEN, S.; LESLIE A M.; FRITH, U. Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 1985, p. 37-46.

BARROS, C. S. G. *Pontos de psicologia do Desenvolvimento*. 5ª. ed., São Paulo: Ática, 1991.

BEREOHFF, A M. *A pedagogia aplicada aos portadores de T.I.D.*, Brasília, 2002 (mimeo).

BINET. A., & SIMON, T. *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins, New York: Arno Press 1916, Reprinted 1973.

BLAIR, R.J.R. A cognitive developmental approach to morality: investigating the psychopath. *Cognition*, 57, 1998, p.1-29.

_____. Psychophysiological responsiveness to the distress of others in children with autism. *Personality and Individual Differences*, 26, 1999, p. 477-485.

BRAGA, M.C.B. *A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L8069.htm>. Acessado em 26 jan. 07.

_____. Código Penal Brasileiro, Lei 7853/89, art. 26. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em 27 jan. 07.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>>. Acesso em: 03/04/2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares*. Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília. MEC, 1999.

CEMES. Proposta político pedagógica, 2007, (mimeo).

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

COLL, C. e SOLÉ, I.. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol 2, capítulo 17, pág.281-296.

CONNELL, M.; SCOTT, R. Interventions to Facilitate Social Interactions for Young Children with Autism: review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol32(5),p. 351-372, Oct. 2002.

DE LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

_____. A Indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São paulo, Summus, 1996.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia, Educação e Moral*; Livro primeiro: Educação e Sociologia. Livro Segundo: A Educação Moral. Trad. de Evaristo Santos. Portugal: Rés-Editora Ltda., 1984.

ERICKSON, E.H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, V.R.J.R.M. *As relações Interpessoais nos Transtornos Autísticos: uma abordagem interdisciplinar da psicanálise e da etologia*. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, do Departamento de Psicologia Experimental, 2005.

FREUD, S. O Ego e o Id (1923). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIX, Rio de janeiro: Imago, 1986.

FRITH, U. *Autism and Asperger Syndrome*. U.K. Cambridge University Press,2001.

GALVÃO I.; DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor de Aveyron. In: BANKS-LEITE & GALVÃO, I. (org.). *A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.

GILBERT, C. Autism and Pervasive Developmental Disorders. *J. Child Psychol.Pschiat.*, 31(1), 99-119, 1990.

GILLIGAN, C. *La moral y la teoria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. *Uma menina estranha*: autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. A escolarização de crianças psicóticas. In: *Estilos da Clínica*: Revista sobre a Infância com problemas. São Paulo: Instituto de Psicologia – USP. Ano II, no. 2, 2º. Semestre de 1997.

KOHLBERG, L. Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In GOSLIN, D.A., *Handbook of socialization theory and research*, New York, Rand McNally, 1969.

_____. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIÉL, E., ENESCO, I., LINAZA J. El mundo social em la mente infantil. Madrid, Alianza Editorial, 1989.

KUPFER, M.C.M. Notas para o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, vol.11, no. 1, São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30/08/2006.

_____. Educação terapêutica: O que a psicanálise deve pedir à educação? In: *Estilos da Clínica*: Revista sobre a infância com problemas. Dossiê: Leituras do Autismo. São Paulo: Edusp. Ano 7, vol. IV, 2000, p.89-95.

LAMPREIA, C. *Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica*. *Psicol. estud.* V.8 n.1 Maringá, jan./jun. 2003, versão impressa, www.scielo.br.

LEFÈVRE, A.B. *Exame Neurológico evolutivo*. São Paulo: Sarvier, 1972.

LEONTIEV, A N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda, 1977.

LOPES-HERRERA, S.A. *Avaliação de Estratégias para Desenvolver Habilidades Comunicativas Verbais em Indivíduos com Autismo de Alto Funcionamento e Síndrome de Asperger*. Tese para o Doutorado em Educação Especial, UFSCAR, 2004.

LORD, C. RUTTER, M.; LE COULEUR, A. Autism diagnostic interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of

individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. V. 24, 1994, p.659-685.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: PIAGET, J., MENIN, M.S.S., ARAÚJO, U.F., TAILLE, Y., MACEDO, L (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAGRI, S.M.R.A. Vicissitudes dos adolescentes em seus vínculos com a família e a escola. In: *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, 19/57, 32-7, nov,2001.

MAHONEY, W.; SZATMARI,P.; MAC LEAN, J. et al. Reliability and accuracy of differentiating PDD subtypes. *Journal of the academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 1998, 37 (3), p. 278-285.

MARQUES, C.A. Implicações políticas da Institucionalização da deficiência. *Revista Educação e Sociedade*, ano XIX, n. 62, abril/98, p.105-121.

MARTINS, R.A. *Construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento*. Tese de doutoramento em Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

MCINTOSH R; VAUGHN, S; SCHUMM, JS; HAAGER, D; LEE, O. Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, vol. 60, no.3, p.249-261, 1993.

MENIN, M.S.S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (org). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000

NUCCI, L. *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University press, 2001.

OMOTE, S. *Estigma no tempo de Inclusão*. Texto apresentado em Seminário Avançado sobre Inclusão, UNESP, Marília, outubro/2001.

ORRÚ, Silvia E. *Aspectos Inerentes ao Desenvolvimento da Criança com Autismo*. WWW.psicopedagogia.com.br, 21.09.2003.

PADILHA, Anna M. L. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 71, julho/00.

PARRAT S.; TRYPHON, A. *Sobre pedagogia/Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PAULA, J.A. Habilidades sociais em alunos de classe especial para deficientes mentais leves: análise de indicadores pré e pós intervenção. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade federal de São Carlos, UFSCAR, 1999.

PEDRO-SILVA N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: TAILLE, Y; PEDRO-SILVA, N. e JUSTO, J.S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PÉRISSÉ, Paulo. Diversidade na cultura organizacional escolar. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Atmed, no. 20, fevereiro/abril 2002, pág. 24-7.

PIAGET, J e INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *O Juízo Moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994 (1932).

_____. Os procedimentos da educação moral (1930). In: PARRAT S.; TRYPHON, A. *Sobre pedagogia/Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, J.M. GOMES, M. Tratar sem fim as crianças autistas? *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. Dossiê: Leituras do Autismo*. São Paulo: Edusp. Ano 7, vol. IV, 2000, p.89-95.

RIVIÉRE, A. O Desenvolvimento e a Educação da Criança Autista. In: COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI. *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol. 3. Capítulo 18, pág. 286, 1996.

RUBINSTEIN, E. (org). *Psicopedagogia – uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: seis histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHOPLER, E. REICHLER, R.J. et al. *The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles, C.A.: Western Psychological Systems, 1988.

_____ et al. Perfil Psicoeducacional revisado (PEP-R), 1980. In: *Avaliação e tratamento Individualizado para Crianças Autistas e com Distúrbio de desenvolvimento*, vol. 1.(mimeo).

SPARROW, S.; BALLA, D.A; CICCETT, D.V. *Vineland adaptive behavior scales*. Circle Pines: American Guidance Service, 1984.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Asperger. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo: Memnon, vol.1, p.17-68, 1995.

TURIEL, E. et al (org). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

VAN METER, L.; FEIN, D.; MORRIS, R.; WATERHOUSE, L.; ALLEN, D. Delay Versus Deviance in Autistic Social Behaviour. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 27(%), October 1997, pp557-569.

VASQUES, C. *Um Coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil*. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.

VAZQUES, A.S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VINHA, T.P. *O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade pré escolar. In: *Psicologia e Pedagogia*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

_____. *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WECHLER, D. *Wechler Intelligence Test for Children: Manual Psychological*. Corp.: New York, 1949.

WING, L, GOLD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.9, p. 11-29, 1979.

WOLF, T.H. *Alfred Binet*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista com a mãe do sujeito:

A entrevista ocorreu na residência do sujeito, no dia 23 de janeiro de 2006, às 20h00, e contou com a presença do padrasto J. e do irmão Y. em alguns momentos, e do seu irmão menor, que solicitava constantemente a atenção da mãe. O sujeito estava em casa, cumprimentou a entrevistadora na entrada e na saída da casa, mas não permaneceu no ambiente do encontro.

1. Fale sobre o funcionamento da casa, sobre a rotina diária (quem trabalha fora, quem cuida de quem, etc).

Bom, eu e o J. trabalhamos fora o dia todo. Os meninos ficam em casa: o Y. e o We. (o filho mais velho) ficam com o W. O Y. cuida dele, esquentando e dá o almoço. O We. brinca com ele, mas não é de cuidar. Duas vezes por semana, os irmãos mais velhos vão ao Centro Comunitário na escolinha de xadrez, e o W. fica sozinho.

2. Como você classificaria o comportamento de W na família?

Justifique.

Ele tem fases. Fases boas e fases ruins. Tem hora que está dócil, às vezes é mais desobediente. Mas não é muito rebelde. Agrida o Y. com ameaças. Nunca bate de verdade. Eu chego e interfiro, digo que ele precisa respeitar o irmão. Se ele continua, dou uns tapas e o coloco de castigo. Aí, ele fica de castigo no quarto, mas xingando.

3. A ele são dadas atribuições domésticas? (Regras)

Às vezes eu peço para ele encher a garrafa d'água, varrer o quintal. Outro dia pegou umas 4 ou 5 folhinhas do chão e veio me mostrar e pronto. Daí eu elogiei:- muito bem, meu ajudante oficial!

4. Ele costuma colaborar com as tarefas domésticas? Como? (Cooperação, vontade)

Tem oferecido ajuda na cozinha para lavar a louça e eu deixo. Outro dia ele quebrou 2 pratos e ficou muito assustado. Ficou pedindo muitas desculpas e não quis mais fazer. Então, peço para ele secar a louça. Parece que agora está perdendo o medo novamente.

5. Costuma realizar suas tarefas escolares sem que ninguém o mande fazê-las? (Autonomia)

Chega da escola e já vai abrindo o caderno para fazer. Quando não sabe fazer sozinho (matemática), pede ajuda e fica impaciente até que eu possa ajudar a fazer. É assim com qualquer matéria, fácil ou difícil: quer fazer.

6. Já foi algum dia para a escola sem a tarefa pronta? Em caso afirmativo, como reagiu? (Vergonha)

Sim. Já aconteceu muitas vezes de dizer que não tinha tarefa e depois eu receber bilhete da professora dizendo que já fazia tempo que ele não levava tarefa feita. E ele fica normal.

7. Ele conhece as principais regras da casa? Como demonstra isso? (Regra)

Sabe, com certeza. Tem dia em que todo mundo vai dormir e ele fica vendo televisão. Outro dia, o Y perguntou: O que você tá vendo aí? Ele

respondeu: _ Já tô tirando! Com certeza era algum filme mais pornográfico. Gosta de ver joga até tarde, e isso pode. Ele não mente.

8. Ele demonstra conhecer os motivos das regras? Explique.

(Princípios)

Algumas vezes. Teve recentemente uma fase de muita masturbação. Daí eu resolvi conversar com ele claramente e dizer porque não pode fazer isso. Parece que ele maneirou. Mas não sei o que ele entendeu de tudo o que eu falei.

9. Ele questiona os motivos das proibições às suas solicitações? Em caso afirmativo, como a família reage?

(Princípios)

Não. Ele reclama, resmunga, insiste. Daí ele aceita. Outro dia me pediu para ir assistir filme na casa do amigo da Igreja e eu não deixei. Ele pedia todo dia. Daí eu precisava devolver um vestido para a mãe do garoto e eu arrisquei pedir para o W. ir sozinho e levar o vestido para mim. E ele foi e voltou certinho.

10. Dentre as pessoas da família, a quem ele obedece mais?

Eu, com certeza.

11. Em caso de alguma desobediência ou falta, W costuma demonstrar vergonha ou arrependimento? Em caso afirmativo, como demonstra? (vergonha, culpa)

Demonstra quando a coisa é séria, quando machuca alguém. Quando é grave. Daí ele fica atrás da pessoa, pedindo desculpa e muito aflito.

12. Que tipo de punições ou castigos são mais comumente aplicados à criança? Como ele rege a elas? (*sanções*)

Tirar as coisas que ele gosta. Não deixar ele assistir jogo, não ir para o portão conversar com os amigos da rua. Às vezes, dou uns tapas. Fica dentro do quarto ainda provocando , xingando, ameaçando.

13. Na ausência de algum adulto que o vigie, costuma contrariar as regras estabelecidas? Como você percebe isso? (*autonomia / heteronomia*)

Não. Se eu deixar ele de castigo e sair, quando eu volto, continua lá. Fica irritado, se tem sono ou fome. Se está muito nervoso, mando ir dormir! E vai.

14. Costuma pedir igualdade de direitos para si ou para alguém em alguma circunstância? Cite exemplos, se houver. (*justiça*)

Não. Nem se importa se eu trago salgadinho só para o irmão menor. Não tem isso aqui.

15. Apresenta episódios freqüentes de mentira? Em caso afirmativo, com que freqüência, que tipo de mentira e qual a sanção aplicada? (*mentira/respeito*)

Não, ele não mente.

16. Apresenta ou apresentou episódios de apropriação de objetos de outra pessoa? Em caso afirmativo, com que freqüência, que tipo de objetos, em que circunstâncias e qual a sanção aplicada? (*roubo/respeito*)

Nunca.

17. Costuma manifestar conduta desafiadora ante qualquer adulto da casa? Cite exemplos se houver. (respeito)

Ah, isso ele faz. Provoca, instiga. Desafia os irmãos, o padrasto e eu. Eles deixam passar, mas eu não. Digo que eu não sou um coleguinha dele para ele falar comigo de qualquer jeito. Um dia, o pai (o padrasto) perdeu a paciência e bateu, porque tem vezes que ele começa a xingar e não para mais. Se bater, daí, para. Depois pede desculpa. Só que a gente fala: _ Porque você tá pedindo desculpa? Você sempre faz de novo...

18. Você o considera um filho obediente, no geral? (Regras)

Sim, ele não me tira o sono.

No momento final da entrevista, o padrasto chegou e complementou que ele percebe traços ainda de autismo de W, principalmente no que se refere à repetição na fala, insistência. Seu irmão Y. também chegou e disse que sai com ele no shopping e se comporta muito bem, obedece e não dá trabalho.

APÊNDICE B

Questionário aplicado à professora do sujeito: respondido na escola e entregue em dez. de 2005. No momento da entrega do questionário pronto, foi possível uma rápida verificação das respostas pessoalmente.

1. Ele costuma interagir com seus colegas? Descreva.

Não. W é um aluno que não colabora nas atividades com os colegas em grupo. Não tem iniciativa e só inicia qualquer atividade com minha intervenção. Manifesta-se junto aos colegas apenas com palpites negativos, quando estou atendendo a alguns deles.

2. Demonstra simpatia a algum colega em especial? Como?

Ele tem bom relacionamento com todos na classe, apesar das intromissões e palpites. Com um colega (A.), que se utiliza da mesma perua escolar, nos jogos com bola.

3. Manifesta episódios de maus-tratos ou agressão verbal e/ou física a seus colegas? Exemplifique.

Sim. Gosta de chamar os meninos pelo nome afeminado (ex. Júlio; Júlia) e incomodá-los com xingamentos ("você é burro", "sua mãe é..."); e também fisicamente. Ele machucou colegas e demonstrou não se importar. Conta isso para outras pessoas da escola, com " sarcasmo".

4. Costuma emprestar ou solicitar objetos emprestados a seus colegas? Em caso afirmativo, devolve-os?

Agora, sim; porém, no começo do ano, ele não pedia emprestado e também não fazia a atividade. Eu intervinha para que ele entendesse que podemos pedir e emprestar objetos às pessoas, devolvendo-os depois.

5. Toma-lhes objetos sem pedir?

Não.

6. Costuma pedir ajuda a seus colegas para a realização de atividades? Descreva.

Não. Fica sem ação, parado, esperando que eu intervenha para o início das atividades.

7. Costuma oferecer ajuda a seus colegas? Explique.

Não. Somente se eu peço para que ele ajude.

8. Pede lanche a seus colegas?

Sim.

9. Oferece lanche a eles?

Não, mas nega, se lhe pedem.

10. Demonstra conhecer as principais regras da classe? Como?

Sim. As regras são iniciadas já na 1ª. semana de aula, que chamamos de "Combinados" e estas partem deles mesmos, incluindo as sanções.

11. Demonstra conhecer os motivos das regras? Explique.

Sim, os "Combinados" são muito trabalhados durante todo o ano e, por muitas vezes, W reconhece quando erra, mas não demonstra arrependimento.

12. Costuma envolver-se em episódios de desobediência, seja individual ou coletiva? Descreva.

Sim, com xingamentos, agressões, em situações em que não estou presente (antes da entrada da aula, na perua escolar).

13. Costuma obedecer a regras na ausência de alguma autoridade?

Não.

14. Demonstra arrependimento por suas falhas? Como?

Não, mesmo depois de o assunto ser muito trabalhado por mim.

15. Que tipos de punições ou castigos são mais comumente aplicados à criança? Como ele reage a elas?

Não existem punições ou castigos; seguimos as sanções dos "Combinados". Trabalho novamente a questão para que ele perceba seu erro.

16. Como costuma receber as sanções que o professor impõe a algum colega? E ao grupo no geral?

Sempre que acontece uma desobediência de qualquer espécie, levo para o grupo decidir. Juntos, lembramos os "Combinados" e ele só opina se eu lhe perguntar a respeito.

17. Costuma opinar ou questionar as regras impostas? Exemplifique.

As regras não são impostas, são trabalhadas com os alunos de maneira que entendam que precisamos delas em nossa vida e para viver em grupo, em sociedade. Ele não questiona as regras quando lhe convém,

porém, se é contrariado, sim. Ex. quando já é hora de entrarmos para a sala de aula e ele quer continuar jogando bola.

18. Costuma denunciar os erros de colegas?

Sim, com bastante freqüência.

19. Ele questiona os motivos das proibições às suas solicitações? Em caso afirmativo, como você reage?

Sim, explico o porquê para que ele entenda a situação e obedeça aos "Combinados".

20. Costuma pedir igualdade de direitos para si ou para alguém em alguma circunstância? Cite exemplos se houver.

Não.

21. Apresenta episódios freqüentes de mentira? Em caso afirmativo, com que freqüência, que tipo de mentira e qual a sanção aplicada?

Geralmente as mentiras são para encobrir seus erros, para não assumi-los, o que acontece freqüentemente. Levamos o caso ao grupo, para que ele se coloque no lugar do outro, mostrando que a atitude está errada. A sanção aplicada é a dos "Combinados".

22. Apresenta ou apresentou episódios de apropriação de objetos de outra pessoa? Em caso afirmativo, com que freqüência, que tipo de objetos, em que circunstâncias e qual a sanção aplicada?

Não.

23. Costuma manifestar conduta desafiadora ante qualquer adulto da escola? Cite exemplos se houver.

Sim, no recreio não respeita a inspetora de alunos e merendeira e diversas vezes desafiou a bibliotecária, quando ela pediu que deixasse os alunos que lá estavam estudarem, pois os estava incomodando.

Por várias vezes, tem atitudes hostis e de xingamentos para com essas pessoas.

24. Como você classificaria o comportamento deste aluno, no geral? Comente.

Dentro da sala de aula, com a minha presença, se comporta bem, apesar das intromissões e palpites nas conversas dos colegas, o que os deixa muito irritados. Preciso interferir sempre, mantendo, assim, um clima melhor. No pátio (antes da entrada para a sala de aula, recreio e saída) ele incomoda as pessoas com brincadeiras "de mão", xingamentos, precisando às vezes, ter atividade individual.

O motorista da perua escolar também reclama bastante da sua conduta durante os trajetos e, por diversas vezes, teve que levar o caso à Direção da Escola.

Quando vem professora substituta, ele não aceita, desobedecendo-a, importunando seus colegas e tumultuando a aula o tempo todo.

APÊNDICE C

Entrevista com o W. 26 de abril de 2006

A pesquisadora perguntou-lhe se na escola dele, os alunos davam muito problema de comportamento.

Ele disse:- Um pouco.

Então, disse-lhe que sabia que a professora discutia com eles sobre uns "Combinados". W ficou em silêncio, parecendo não entender, ou não saber sobre o que eu estava falando. Daí a pesquisadora repetiu:

_ Combinados, você não tem uma fichinha de combinados colada logo no começo do seu caderno?

Continuou parecendo não entender.

_ Pega o seu caderno, vamos ver, a pesquisadora propôs. Então ele pegou, foi virando as folhas e passou a página dos combinados. A pesquisadora voltou as páginas e mostrou-lhe:

_ Olha aqui. São estes.

Daí ele pareceu entender e os reconheceu. A pesquisadora, então, perguntou se ele cumpria aqueles combinados. Ele balançou a cabeça positivamente. Perguntou se a professora repetia muito tudo aquilo e ele disse:

_ Sim.

Ela perguntou-lhe se ele sabia para que eles serviam. Ele pensou um pouco, e depois tentou responder lendo o primeiro item:

_ Para fazer silêncio.

Daí ela o desafiou:

_ Bom, será que você conhece alguns combinados de cor, sem olhar para a lista?

Ele disse que precisava pensar. Ria, coçava a cabeça, e depois começou a dizer o que conseguia se lembrar, ainda que fora de ordem:

_ Respeitar os colegas e a professora. (pausa). Ah! E os funcionários.

(Nova pausa). _ Respeitar os mais velhos... Levantar a mão para falar...

A pesquisadora o elogiou, porque de fato, constam da lista.

Daí, releu toda a ficha com ele e perguntou:

_ Tem algum aí que você não cumpre?

Ele balançou a cabeça meio tímido e, rindo, disse:

_ Tem, ué.

_ Que arte você apronta na escola?

_ Ah! Bagunça na sala de aula.

_ Bagunça como? Como é a sua bagunça?

_ Ah, bagunça. A tia fica brava. Mas eu não vou fazer mais.

_ E na perua? Lá você também faz bagunça?

E, rindo, diz: *_faço, faço bagunça e faço gracinha.*

_Gracinha com quem?

_Com o tio, com meus amigos.

_E ele?

_Fica bravo, mas eu não vou fazer mais.

_E quando seus amigos fazem gracinha com você, zoam você?

_Aí eu fico bravo- disse, fechando a expressão.

_Que mais?

_Ontem mesmo a minha mãe ficou brava comigo.

_Porquê?

_Por que eu aprontei na perua.

_Ah é, o que você fez?

_Ah, eu peguei o estojo do menino, mas eu já devolvi.

_E por que você pegou?

Silêncio.

_Por que você pegou, W. Não é a primeira vez que você pega estojo de alguém, né?

_É. E eu já peguei mais coisa também.

_O quê?

_Moeda da menina.

_Mas por quê? Você acha o estojo deles mais bonito que o seu?

_Não.

_Então por que você pega?

(Pausa). *_ Eu não vou mais pegar.*

_O que acontece quando você pega coisas dos outros?

_A diretora liga pra minha mãe e ela fica brava.

_E você? O que você sente quando as pessoas descobrem o que você fez e ligam para a sua mãe?

_Eu choro.

_Chora? O que você sente?

_Ah, não sei. Dá vontade de chorar.

_W, se você pega coisas dos outros agora, você recebe castigo da sua mãe; e quando você for mais velho?

_O patrão vai me mandar embora...

APÊNDICE D

Entrevista com W sobre os dilemas morais, dia 09/06/2006:

A pesquisadora perguntou-lhe: _Você concorda com o que Daniel fez?

_ *Se eu concordo?*

_ É, você achou certo ou errado o que ele fez: levar os CDs para casa?

_ *Acho que ele fez coisa errada.*

_ Que castigo você acha que ele merecia?

_ *Que castigo? Merecia apanhar.*

_ É mesmo? E o que você acha que ele sentiu quando pegou os Cd?

_ *Não sei, disse esfregando a cabeça.*

_ E quando ele apanhou? O que ele sentiu?

_ *Chorando depois que apanhou.*

_ E o amigo que ficou sem os CDs?

_ *Triste e ofendido, respondeu com mais presteza e segurança.*

A pesquisadora contou-lhe a segunda história.

_Você concorda com o que Alice fez?

_ *A Alice?*

_ É. A Alice. Você entendeu a história? Ela levou a sacola da Jéssica para casa e não devolveu mais. A Jéssica nem sabe que a sacola ficou com a amiga.

_ *Ela queria pegar as coisas que não eram dela.*

_ Isso. Que castigo ela merece?

_ *Merecia apanhar.*

_ O que a Jéssica sentiu quando chegou em casa sem a sua sacola?

_ *Ela se sentiu muito constrangida.*

_ Quê? Constrangida?! Que palavra chique, W. O que significa?

W. ri e volta a passar a mão pela cabeça, parecendo envergonhado.

_ *Nem sei.*

_ "Ta" bom. E a Alice, o que sentiu?

_ Ela ficou chorando depois que apanhou.

Contou-lhe o terceiro dilema:

_ O que você acha desta atitude do Lucas?

_ Tá errado, respondeu mais confiante, talvez pela regularidade das perguntas.

_ E o castigo?

_ Ele devia ficar pensando no que fez.

_ O que o pai deve ter sentido?

_ Ele ficou muito triste.

_ E o Lucas?

_ O Lucas? Não sei nada não.

A pesquisadora leu, então, o quarto dilema:

_ As histórias são parecidas... Você percebeu? Agora aconteceu um acidente.

_ É, tá errado.

_ E que castigo o Mateus merece?

_ Pensando no que fez.

_ Ele deve ficar de castigo pensando no que fez? E o que ele deve ter sentido quando fez o acidente?

_ Não sei não, Ciça.

_ E o Pai dele?

_ Ficou nervoso.

_ Última história, OK?

Leu o quinto dilema e perguntou-lhe:

_ E daí? O que você acha?

_ Tá errado.

_ O que esses meninos que zoam dos outros devem sentir nessa hora?

_ Tô sentindo... não sei não.

_ E os meninos que são zoados?

_ Que tá bravo.

Que castigos eles merecem?

_ Ah, merece levar suspensão.