

---

Carlos Marques Simões<sup>1</sup>

Recebido: 10-08-2017 | Aprovado: 23-09-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-02>

## AUTISMO, IDENTIDADE E INCLUSÃO

### Perspectivar a criança autística no contexto de uma escola inclusiva

**Resumo:** Perspectivar o autismo implica conviver com outros olhares, outras percepções e outros sentimentos sobre algo difícil de entender, sugerindo um mundo diferente, incompreensível e desafiador. Esta intrigante síndrome testa continuamente os saberes clássicos acumulados, cuja enorme amplitude não trouxe, porém, uma compreensão clara, profunda e rigorosa sobre tão inaudita manifestação do desenvolvimento humano. De facto, a existência de múltiplas abordagens sobre esta temática torna difícil triangular conceitos como autismo, identidade e inclusão e, conseqüentemente, delinear uma estratégia norteada por uma rigorosa postura epistemológica.

Todavia, a partir de uma orientação conceptual que enfatiza a importância de um modelo assente na complexidade, pretende-se analisar criticamente alguns estudos existentes nesta área que, não obstante a sua exiguidade, permitem identificar alguns vectores teóricos que facilitem implementar futuras investigações, apesar das limitações metodológicas que tal problemática apresenta, nomeadamente ao nível das dificuldades de inclusão das crianças autísticas no ensino regular. .

**Palavras-chave:** Autismo; inclusão; escola inclusiva; identidade

## AUTISM, IDENTITY AND INCLUSION

### The autistic child in the context of the inclusive school

**Abstract:** Seeking to perspective autism implies to contact with other looks, other perceptions and other feelings about something difficult to understand, suggesting a different, incomprehensible and challenging world. This intriguing syndrome continually tests the accumulated classical knowledge, whose enormous amplitude has not, however, brought a clear, deep and rigorous understanding of this unheard manifestation of human development. In fact, the multiple approaches to this problem may difficult to triangulate concepts as autism, identity and inclusion and to delineate a strategy guided by a strict epistemological positioning.

However, from a conceptual orientation that emphasizes the importance of a model based on complexity, it is intended to proceed to the critical analysis of some studies in this area; these, despite its scarcity, allow us to identify some theoretical vectors which will help to inform future research, regardless of the methodological limitations that this problem presents, namely the difficulty of inclusion of the autistic children in regular education.

**Keywords:** Autism; inclusion; inclusive school; identity .

---

<sup>1</sup> **Professor Coordenador aposentado da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro (grei.carlosms@gmail.com)

## Introdução

Definir o autismo não é tarefa fácil, visto serem muito ténues as fronteiras existentes entre as várias perturbações que abrangem um largo espectro que, de um modo contínuo, se eleva dos graus mais suaves até aos mais graves; considera-se, no entanto, que existem variantes comuns a qualquer um destes tipos de anomalia. Em qualquer dos casos, esta síndrome traduz uma forma de estar que inclui um fechamento em si-próprio, sendo uma alteração do desenvolvimento caracterizada por uma sintomática tendência ao isolamento que, todavia, não representa uma condição disjuntiva, pois que não se pode afirmar simplesmente com base nisso se um indivíduo é ou não autista (Tustin, 1975).

Com efeito, a discussão em torno do tema implica envolver por um complexo campo de investigação marcado por contradições e controvérsias. Tal debate iniciou-se quando Leo Kanner, em 1943, usou o referido conceito para caracterizar indivíduos com perturbações do contacto afectivo, isentos de linguagem, que permaneceram mergulhados nos seus próprios mundos interiores e eram incapazes de efectuar trocas sócio-afectivas. Esta definição conduziu posteriormente a uma série de formulações teóricas acerca do que hoje é conhecido, pelo senso comum, como “autismo”, sendo um dos aspectos relevantes desta problemática a questão terminológica e, também, o modo de equacionar as causas na base desta perturbação, assim como as consequências ético-clínicas relativas à adoção de uma perspectiva organogénica ou psicogénica (Rutter, 1971).

Se se considerar que o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interacção social e comunicação, assim como por um repertório marcadamente restrito de actividades e interesses, pode-se concluir que estas características conduzirão com toda a probabilidade a um isolamento contínuo da criança e da sua família. Verifica-se, por conseguinte, que a relação pais-filhos pode ser enquadrada através de uma via teórica específica que permita investigar qual o lugar ocupado pelos progenitores, tanto na etiologia quanto no tratamento desta síndrome (Durante, 2012b).

Por outro lado, se encararmos esta problemática do ponto de vista da identidade, constata-se que a etimolo-

gia do vocábulo (derivado do latim *idem* que significa o mesmo) propõe uma noção de estabilidade – oposta à processualidade – que tem suscitado inúmeras críticas por negligenciar quer a concepção do diferente quer o seu carácter de construção permanente; surgem, por isso, diferentes instâncias aparentemente contraditórias (individual/colectivo; estabilidade/mudança; singularidade/pluralidade; unidade/totalidade) de que se destaca o binómio igualdade/diferença. Esta diversidade estrutural, paradoxalmente, implica também singularidade, pois cada sujeito, a partir da pertença a uma determinada categoria, percebe a sua unicidade a partir da fragmentação (Simões, 2016).

De facto, a complexidade deste conceito – que articula diversas concepções teóricas – traduz-se obviamente na dificuldade de o expressar de forma unívoca. Daí que se encontrem diversas definições, dependentes de distintas opções conceptuais, provenientes de disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Historiografia, a Filosofia e a Psicologia.

## 1. TERMINOLOGIA DO AUTISMO: UMA QUESTÃO DE LINGUAGEM

Kanner (1943), ao descrever e definir o conceito de autismo, valorizou o viés da impossibilidade de comunicação através da linguagem, bem como a incapacidade do estabelecer de contactos afectivos. Este autor, ao enfatizar os aspectos da fala, passou a despovoar e esvaziar a interioridade de tais sujeitos, isolando-os do mundo externo; contudo, no exercício da sua prática clínica junto de pacientes “autistas”, teve de admitir que “(...) o vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e de se lembrar com precisão de seqüências e esquemas complexos testemunhavam uma boa inteligência no sentido comumente aceite deste termo” (Kanner, 1943, pp. 247-248).

Efectivamente, ao afirmar que os autistas não possuíam linguagem e que as suas expressões linguísticas não passavam de ecolália (frases repetitivas), Kanner viu-se envolvido em contradições e, em 1946, foi obrigado a reconsiderar esta sua afirmação, atendendo à capacida-

de criativa destas crianças, não obstante as suas construções verbais só fazerem sentido dentro de um determinado contexto. De facto, pode-se falar em dois Kanner: o de 1943, que nega simplesmente a linguagem à criança autística, e o de 1946, que afirma a linguagem desta como eminentemente metafórica. Contudo, parece que os investigadores que se ocuparam do tema se detiveram no primeiro Kanner, esquecendo o segundo, o que, daí em diante, marcou sem dúvida as várias formulações acerca do conceito. Porém, segundo Cavalcanti e Rocha (2001, cit. in Durante, 2012b) não se trata realmente de dois Kanner, mas apenas de um que sempre andou às voltas com tais contradições, facto esse que não deixou de produzir sérias conseqüências clínicas, pois que, por mais que a realidade evidenciasse o contrário, a representação que se fazia do autismo continuava imutável. Por conseguinte, a afirmação de que não existe linguagem nesta síndrome foi uma questão que gerou (e que continua a gerar) infundáveis discussões nas áreas de conhecimento que se propõem teorizar a este respeito, em especial a Psicanálise, a Neuropsiquiatria e a Linguística.

Neste contexto, o papel dos pais tem sido definido em torno de um debate dicotómico a respeito não só da terminologia, mas da própria génese do autismo. Num dos pólos, encontra-se a hipótese da psicogénese, a qual, apoiada sobretudo pelo discurso psicanalítico, atribui uma causa de origem psíquica ao problema, o que, por muito tempo, colocou os pais num lugar de responsabilidade culpabilizante face ao sofrimento dos seus filhos; no outro pólo, estaria a hipótese da organogénese que, apoiada pelo discurso médico/biológico, aponta para uma origem orgânica ao autismo (Durante, 2012b).

Nesse sentido, pode partir-se da premissa de que a opção etiológica assumida vai influenciar directamente a concepção acerca do papel ocupado pelos pais face à evolução desta síndrome. Dito isto, dado os efeitos iatrogénicos que daí resultam, pode-se questionar se uma mudança de postura teórico-prática acerca do diagnóstico e um diferente posicionamento no quadro da literatura sobre o tema não irão ter importantes repercussões relativamente ao papel dos pais, em particular imputando-lhes responsabilidades na causalidade relativa a esta

perturbação. Dito de outro modo, há que averiguar quais serão os efeitos de sentido produzidos por esta mudança teórica sobre a prática clínica desenvolvida com tais sujeitos.

Por conseguinte, devem-se colocar alguns questionamentos relativamente aos eixos norteadores desta problemática. Para esse efeito, apoiada na teorização de Winnicott (1997) a respeito do “equivoco” conceito de “autismo”, Durante (2012b) considera que é necessário definir um posicionamento crítico que permita desconstruir tal diagnóstico, dado os efeitos perniciosos que o mesmo tem ocasionado, quer ao nível do tratamento quer da própria relação pais-filhos. De qualquer modo, as controvérsias em torno da concepção etiológica do autismo não se esgotam aí, sendo de realçar o especial interesse quanto à questão do lugar dos pais na intervenção clínica.

Nesta perspectiva, tendo em vista o posicionamento crítico e compartilhado frente a tal diagnóstico, torna-se necessário reflectir e investigar sobre esta problemática, facto que tem sido, desde há algumas décadas, foco dos mais diversos estudos e formulações teóricas, tendo sido apresentadas conhecidas metáforas em torno do lugar da criança e dos pais no âmbito do funcionamento da dinâmica familiar. “Ovos de pássaro” e “conchas fechadas” são algumas das expressões utilizadas na descrição destas crianças, procurando-se assim sublinhar o seu singular mundo interior, em detrimento da vacuidade do mundo exterior. Nesse contexto, os pais foram por vezes descritos como intelectuais frios e distantes que não puderam investir libidinal e afectivamente nos seus filhos (Durante, 2012b).

Outras considerações teóricas apontam diferentes causas etiológicas, mas muitas delas parecem culpabilizar invariavelmente os pais pela sintomatologia das crianças autísticas. Esta concepção advém do facto dos progenitores procurarem, de certa forma, uma identidade para os seus filhos, ao tentarem autenticar a veracidade da síndrome autística ou de outra qualquer perturbação de tipo psicótico; com efeito, ao procurarem essa confirmação, os pais pretendem preferencialmente ouvir as instituições, de modo a estabelecer um diagnóstico seguro que lhes permita, a partir daí, construir uma identidade própria para os seus filhos.

Analisando esta abordagem pode-se observar que a ocorrência das palavras “identidade” e “psicose”, que remetem para um carácter imutável da síndrome, surge no interior de um contexto sócio-discursivo, em que este conceito se circunscreve a um enquadramento que remete para um importante debate em torno da questão do autismo, isto é, a discussão dos efeitos negativos da identificação desta síndrome psicopatológica, enquanto marca identitária, imutável e funesta. Fica, assim, estabelecida uma controvérsia centrada no papel da avaliação diagnóstica de autismo solicitada pelas escolas, por pediatras ou neurologistas, mas, principalmente, quando surge por iniciativa dos pais ou de outros familiares, sendo o veredicto clínico por eles entendido como uma forma de descrever os aspectos indesejáveis apresentados pela criança.

É neste contexto que é preciso problematizar as aparentes certezas sobre as impossibilidades e deficiências frequentemente atribuídas tanto aos “autistas”, quanto aos seus pais, as quais, determinadas pelas teorias vigentes, muitas vezes impedem de identificar o modo de ser e de estar no mundo das crianças autísticas, assim como as suas múltiplas formas de comunicação, e, principalmente, os modos singulares do seu processo de subjectivação (Durante, 2012b).

Podemos constatar ainda que as palavras “autismo” e “psicose”, as quais se encontram em interação directa, se enquadram em função da identidade, o que permite utilizar esses termos de modo relacional, através da substituição do primeiro pelo segundo. Contudo, a discussão em torno deste uso também pode ser evidenciada através da sua inclusão na classificação psicopatológica de “distúrbios graves do desenvolvimento”.

Tal posicionamento pode ser confrontado com uma visão crítica sobre a formulação do diagnóstico enquanto síndrome fixa e imutável, por vezes num momento de vida ainda muito precoce. Esta postura crítica foi claramente evidenciada por Donald Winnicott (1997, p. 180, cit. in Durante, 2012b) que, numa conferência proferida sobre o tema em 1966, considerou ser muito artificial falar-se de uma doença chamada autismo.

## 2. INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar pode proporcionar às crianças autísticas oportunidades de contacto e convivência com outras crianças da mesma faixa etária fora da família. De facto, a escola pode ser um espaço de grande relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso evidencia-se no emergir de novas pesquisas no campo psicológico que têm vindo a colmatar carências essenciais. Do ponto de vista da investigação, tal é, sobretudo, evidente no âmbito da pré-escolaridade, visto que é durante esse período que acontecem as primeiras experiências de socialização, permitindo a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas. Por isso, a educação infantil é de especial relevância relativamente à adaptação social nos anos escolares subsequentes (Durante, 2012b).

Por outro lado, no processo de inclusão, as instituições e os professores requerem a mesma atenção que a criança. Neste contexto têm sido reconhecidos diversos obstáculos, tais como a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Efectivamente, os estudos sobre esta temática apontam para a necessidade de implementar um conjunto de medidas úteis como, por exemplo, a qualificação dos professores e o apoio e valorização do seu trabalho e a superação das lacunas de conhecimento a respeito das perturbações autísticas por parte dos docentes, a qual impede que estes identifiquem corretamente as necessidades desses alunos, de modo a ser-lhes dada uma resposta adequada (Durante, 2012a).

Verificou-se igualmente que os professores tendem a confundir os princípios associados, por um lado, à inclusão e, por outro, à integração. Embora os vocábulos sejam muitas vezes considerados como sendo sinónimos, se se quiser ser rigoroso, eles devem ser diferenciados. Enquanto na integração se investe na possibilidade de crianças deficientes frequentarem escolas de ensino regular, cujos currículos e métodos pedagógicos visam crianças ditas “normais”, na inclusão é necessário mudar o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se na sua globalidade, pelo que se torna indispensável a necessidade de formação dos professores, de modo a contribuir para desvalorizar as crenças distorcidas sobre a (in)capacidade interativa das crianças autísticas (Cavaco, 2014).

Por outro lado, pode concluir-se que o foco principal das pesquisas na área da Educação não tem incidido directamente sobre o comportamento social da criança na escola; com efeito, esta investigação tem assumido como objectivo a percepção de pais e professores quanto às expectativas relativas aos ganhos neste domínio, privilegiando, de um modo geral, a realização de análises de conteúdo a partir de entrevistas (Durante, 2012a).

Consequentemente, se o sujeito for visto somente sob o ângulo das suas limitações, a crença na sua educabilidade surge associada a uma convicção que considera impossível a sua permanência no ensino regular. Na verdade, as expectativas dos professores mostram que a possibilidade de inclusão destes alunos nas suas classes está dependente de uma tendência para centrar as preocupações em factores pessoais, apresentando-se as dificuldades dos professores principalmente sob a forma de medo, ansiedade e conflito face à eventualidade de terem de lidar com uma criança “diferente” que apresenta comportamentos incluídos numa determinada sintomatologia. De facto, os professores têm, demasiado frequentemente, ideias distorcidas a respeito das crianças autísticas, principalmente quanto à sua (in)capacidade de comunicação; não sendo, por conseguinte, de admirar que essas concepções pareçam influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos (Cavaco, 2014).

Se os professores estiverem adequadamente envolvidos no processo de inclusão, o seu trabalho pedagógico integrador pode, todavia, conseguir transformar as limitações destas crianças através de uma postura de confiança na sua capacidade de mudança. Quando isso ocorre, é possível verificar importantes benefícios em alguns aspectos do desenvolvimento. De facto, o objectivo da aprendizagem de coisas simples do dia-a-dia pode tornar as crianças autísticas mais autónomas e independentes, de modo a poderem conquistar o seu lugar na família, na escola e na sociedade. No que se refere em particular à sua inclusão, benefícios muito importantes podem ser adquiridos mediante a interacção com os seus pares em ambientes inclusivos (Bosa, 2006).

Por outro lado, um processo de inclusão mal-sucedido pode aumentar os riscos de isolamento e de rejeição, os

quais, acrescidos às reconhecidas dificuldades da criança autística na interpretação das intenções e sentimentos dos outros, quando não há um ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, podem conduzir a um prejuízo generalizado no que concerne aos ganhos em termos psicológicos. Tudo isto aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efective, pois que a criança poderá beneficiar das experiências sociais, mesmo se tiver deficiências cognitivas importantes e dificuldades em relação aos conteúdos curriculares (Durante, 2012b).

### 3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O processo de construção da identidade, em vez de buscar uma procura da individualidade, anseia, muitas vezes, por encontrar uma identificação colectiva que permita unificar aqueles que se desviam das normas socialmente desejáveis. Deste ponto de vista, na sociedade actual, uma identidade rígida e coesa, solidamente estabelecida e firmemente construída, torna-se algo de constrangedor e, mesmo, de irreal. De acordo com Hall (2004, p.13, cit. in Marques & Abrantes, 2016), “(...) a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

De facto, a mudança estrutural que, desde o final do século XX, vem alterando as identidades individuais, questiona a própria ideia de que o ser humano possa ser concebido como um sujeito integrado. Contrariamente ao que acontecia no passado, no auge da Modernidade, quando o processo identitário servia para estabilizar o mundo social, confirmando o indivíduo como um sujeito unificado cuja identidade era essencial, permanente, fixa, estável, coerente e, nem sequer homogénea, definitiva, acabada e/ou transcendental, agora a fragmentação do indivíduo implica a existência de algo imaginário ou fantasiado sobre a sua hipotética unidade (Giddens, 1997).

Assim, enquanto na educação especial se sublinhava uma marcação da diferença, na actualidade, pelo contrário, conceitos e práticas assumem cada vez mais um carácter efémero e de inúmeras possibilidades. Com efeito, se se considerar, de acordo com Deleuze (2006), que a essência do ser humano é a diferença, o que se torna relevante é a promoção de práticas pedagógicas que pro-

blematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados com aqueles considerados diferentes. Nesta perspectiva, no momento histórico actual, o que se pretende é a procura de uma educação intercultural que vise compreender os sentidos da complexidade, abrindo “(...) as portas para uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência (...)” (Marques & Abrantes, 2016, p. 55).

A educação intercultural contempla realmente elementos do pensamento complexo, o qual procura restabelecer o diálogo entre formas simplificadas de pensar e formas sistémicas de compreender, características do paradigma da complexidade, em que a unidade não é o oposto da diversidade (Coppete, Fleuri & Stoltz, 2012). Desse modo, se a interculturalidade for assumida como uma forma de enriquecimento da diversidade humana, visível na espiritualidade, cultura e nacionalidade, o que se evidencia é a valorização do diferente; ora, tal facto significa assumir um compromisso que institua uma tendência para uma educação inclusiva baseada na realidade diversa de cada pessoa (Lara et al., 2016).

Segundo Gadotti (1997), tal perspectiva está presente na pedagogia de Paulo Freire, a qual não é possível de entender sem apelar para o conceito de interculturalidade. Por outro lado, a interdisciplinaridade que este pensador evoca não é apenas um método, mas uma verdadeira exigência do acto pedagógico. Tal desiderato consubstancia-se na noção de utopia, núcleo central do seu pensamento que evoca o futuro como uma possibilidade, contrariamente ao neo-liberalismo para o qual o futuro é uma fatalidade, ideia abominável deste ponto de vista, pois elimina o sonho. “Daí a crítica (...) à malvadez neoliberal, ao cinismo da sua ideologia fatalista e à sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 1996, p.15). Neste sentido, as concepções neo-liberais conduzem a um inequívoco e intencional entrelaçar com a globalização hegemónica que, numa nova lógica de governação global, transforma aceleradamente a geopolítica mundial, num projecto de exclusão social e de polarização económica de cariz radical, sustentado nos pressupostos da nefasta doutrina política do capitalismo financeiro (Barros & Ralha-Simões, 2016).

Finalmente, para problematizar em termos contextuais a reflexão sobre este tópico, enquadra-se a temática do autismo no seu significado identitário. Para isso, será útil invocar a perspectiva da neuro-diversidade, uma vez que os participantes desse movimento acreditam que uma conexão neurológica atípica não é uma doença, mas sim uma diferença humana que deve ser respeitada. Consideram assim que o autismo é um modo de cultura e uma parte constitutiva da identidade, a qual se desenvolve segundo estratégias de pensamento e estilos de vida que lhe são próprios. Esta nova forma de considerar a identidade autística implica referir a noção de neuro-sociabilidade, a qual permite compreender como o critério cerebral se constitui numa alternativa que autorizaria estes indivíduos a reclamar um acesso à cidadania que o discurso biomédico lhes tinha anteriormente negado (Ortega, 2009).

Este modelo, que surgiu a partir de uma ideologia reducionista e solipsista da compreensão da subjetividade e da vida social, paradoxalmente, serve para criar novas formas de sociabilidade que têm no cérebro a sua âncora. Obviamente, existe uma diferença quanto ao significado sócio-político atribuído pelos diversos grupos que surgem em torno deste debate; todavia, em comum, todos eles têm o cérebro como referência, sendo que uns representam formas de resistência a um tipo de racionalidade neoliberal assente em tecnologias neuro-científicas, enquanto que outros se enquadram plenamente nos objetivos dessa opção política (Ortega, 2009).

## REFLEXÕES FINAIS

No enquadramento inicial deste texto, analisámos a importância da linguagem na interpretação do autismo em muitas das abordagens deste tema. Efectivamente, a própria Psicanálise passou a debruçar-se sobre tais questões e a rever determinados conceitos. Para Durante (2012b), a partir do momento em que se considera que somos seres de fala, de linguagem, a questão crucial a colocar passa a ser a seguinte: o que é sujeito e o que é linguagem?

Ora, diante dos sentidos agora analisados, enquanto construções que remetem para o carácter mutável e adjectivo de “estar” em sofrimento psíquico, é possível

identificar aqueles que apontam para a fixidez e para a imutabilidade, categoria essa que se impõe aos indivíduos assim descritos, abrindo um diferente leque de “possibilidades” e de novos significados, o que irá permitir que tais sujeitos possam voltar a ser definidos dentro da dimensão subjectivante de “seres humanos”.

De facto, a identidade “anormal” – que, em geral, é atribuída às pessoas com deficiência – não tem em conta quem realmente elas são, assumindo-as apenas enquanto seres incompletos, pois o preconceito generalizado contamina uma formulação identitária que não as encara sem discriminação, como sujeitos similares aos outros, com um corpo, ideias e sentimentos que, legitimamente, devem ser respeitados.

A tendência à normalização que dificulta situar a própria identidade no colectivo social, afirmando a sua unicidade, torna-se ainda mais difícil para a pessoa deficiente. Na verdade, na sociedade atual o que prevalece é tudo o que visa alcançar o sucesso, factor que remete para a importância da competitividade, da organização, da homogeneidade, da produtividade e, claro, para a hipótese de, eventualmente, se ter um corpo e uma mente perfeitos. Deste ponto de vista, a escola torna-se um lugar privilegiado para o estabelecer de identidades estáveis, fixas e bem definidas, congruentes com claros padrões normalizadores, expectativa que se aplica a qualquer indivíduo dito normal cujo comportamento esteja de acordo com os referido critérios e parâmetros.

Além disso, podemos constatar que também a escola visa a produção de identidades idênticas entre si e o mais homogêneas possível, a salvo de qualquer contaminação que surja em virtude do contacto com a diferença, remetendo tais sujeitos, consequentemente, para longe do espaço pessoal dos indivíduos normalizados pois, para estes, tal facto é uma ameaça a combater ou, pelo menos, a evitar.

Uma vez que a escola visa preparar para o futuro, mas encara a criança que se afasta da normalidade como alguém que não vai ter nenhuma hipótese de sucesso na vida social, tal significa que ela não merece o trabalho de ser educada, talvez porque se entenda não ser possível influenciá-la de modo adequado. Prefere-se assim que os “diferentes” sejam, por isso, banidos para um não-lugar existencial, onde haja maior controle e ordem, sendo as escolas especiais as eleitas para lidar com os sujeitos nestas circunstâncias.

Em consequência disto, a fim de se preservarem da perturbação introduzida pela irrupção do diferente, resguardando a própria identidade normal, as instâncias sócio-políticas introduziram estruturas paralelas de educação especial, próprias para os indivíduos que se afastam da norma, relegando-os para um espaço de excepcionalidade, em que lhes é imposto um rótulo de incapacidade produtiva e de inferioridade pessoal, justificando, desse modo, a sua exclusão e colocação em instituições especializadas.

Neste enquadramento, será difícil ultrapassar esta questão no espaço escolar sem se promover a pluralidade cultural e o respeito pela diferença, pois que, de outro modo, se criam estereótipos e, a pretexto da diferença, se favorecem as raízes da dominação relativamente aos indivíduos considerados desviantes. Por esse motivo, nas escolas especiais prevalece uma lógica baseada em preconceitos que definem as próprias deficiências em termos de uma classificação valorativa, assente em critérios que hierarquizam os indivíduos em função da sua potencial recuperação para a dita normalidade. Tal situação é similar ao que acontece na própria sociedade que, ao incluir todos os deficientes numa única categoria, apesar de eventuais óbvias diferenças entre si, assume que esta opção tem apenas como factor comum o desvio mais ou menos acentuado relativamente à normalidade.

### Referências bibliográficas

- Barros, R.; Ralha-Simões, H. (2016). A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária – Uma questão de esperança. *Conhecimento & Diversidade*, 16(8), 12-24.
- Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide - l'autisme infantile et la naissance du soi*. Paris: Gallimard.
- Bosa, C.A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Cavaco, N.A. (2014). *Integração ou inclusão? Contributo para uma prática educativa inclusiva*. Cadernos do GREI n.º 17, junho (e-book).
- Cavaco, N.A. (2015). Autismo: uma perspetiva neuropsicológica. *OMNIA*, 3, 21-31.
- Cavalcanti, A.E.; Rocha, P.S. (2001). *Autismo: construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coppete, M.C.; Fleuri, R.M.; Stoltz, T. (2012). Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, 28(1), 231-262.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Durante, J.C. (2012a). *Uma análise discursiva da terminologia do autismo*. Consultado em 07.07.2017 em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/1re%20tem%20C3%A1reas%20C3%A1ticas/An%20C3%A1lise%20do%20discurso/Juliana%20-%20UMA%20AN%20C3%81LISE%20DISCURSIVA.pdf>.
- Durante, J.C. (2012b). *Autismo: Uma questão de identidade ou diferença?* III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. Campinas, São Paulo: UNICAMP (14,15 e 16 de fevereiro). Consultado em 07.07.2017 em <http://www.iel.unicamp.br/sidis/imagens/1circular.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), Consultado em 01.08.2017 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade*. Oeiras: Celta.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Koupernik, C. (1971). *O autismo infantil. As psicoses infantis*. Lisboa: Vega.
- Lara, F.; Sousa, C.; De la Herrán, A.; Lara-Nieto, M.C.; Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 25-43.
- Marques, L.P.; Abrantes, F. de A. (2016). Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a educação especial? *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 44-58.
- Ortega, F. (2009). Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral. *Comunicação, Saúde, Educação*, 13(31), 247-260.
- Rutter, M. (1971). *Infantile autism: concepts, characteristics and treatment*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: uma abordagem dos contextos educacionais*. Cadernos do GREI, n.º 1, junho (e-book).
- Simões, C.M. (2014). *A identidade do professor: uma abordagem sociopsicológica do desenvolvimento pessoal e profissional*. Cadernos do GREI, n.º 22, dezembro (e-book).
- Simões, C.M. (2016). Identidade, consciência e resiliência. Repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional. *OMNIA*, 4, 13-21.
- Simões, C.M.; Santos, M.L.; Gonçalves, J.A.; Ralha-Simões, H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M.F. Patrício (Ed.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 245-260). Porto: Porto Editora.
- Tustin, F. (1975). *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Wing, L. (Ed.) (1976). *Early childhood autism. Clinical, educacional and social aspects*. Oxford: Pergamon Press. 2<sup>nd</sup> Edition
- Winnicott, D.W. (1997/1966). Autismo. In R. Shepherd, J. Johns, J. & H.T. Robinson (Org). *Pensando sobre crianças* (pp. 179-192). Porto Alegre: Artes Médicas.