

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Taís Guareschi

**INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE AS
PRÁTICAS ESCOLARES**

Santa Maria, RS

2016

Taís Guareschi

**INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS
ESCOLARES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Guareschi, Taís
Inclusão Educacional e Autismo: um estudo sobre as
práticas escolares / Taís Guareschi.- 2016.
181 p. ; 30 cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

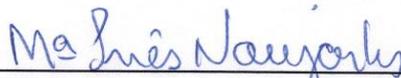
1. Autismo 2. Inclusão Escolar 3. Educação Especial 4.
Psicanálise 5. Práticas Escolares I. Naujorks, Maria
Inês II. Título.

Taís Guareschi

INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

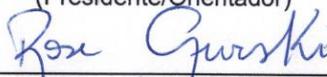
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 28 de novembro de 2016:

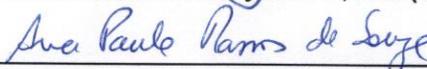


Maria Inês Naujorks, Dra. (UFSM)

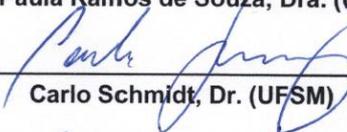
(Presidente/Orientador)



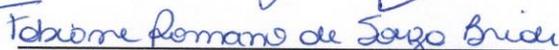
Roselene Ricachenevsky Gurski, Dra. (UFRGS)



Ana Paula Ramos de Souza, Dra. (UFSM)



Carlo Schmidt, Dr. (UFSM)



Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2016

DEDICATÓRIA

Às crianças com as quais convivi nas escolas e que tanto me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de concluir. Muitas foram as contribuições para que esta tese se enlaçasse à rede que venho tecendo em minha trajetória profissional. Assim, ao finalizar esse percurso gostaria de agradecer:

À professora Maria Inês Naujorks, pela forma primorosa como conduziu a orientação deste trabalho, pelo respeito ao meu estilo de fazer pesquisa e por todo conhecimento compartilhado desde nosso encontro na iniciação científica.

Aos professores Carlo Schmidt, Rose Gurski, Ana Paula Ramos e Fabiane Bridi pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições para a versão final do texto.

Aos meus pais Neusa e Flávio e ao meu irmão Régés, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

Ao Daniel, por todo o incentivo aos meus projetos profissionais, pela parceria, pela compreensão em minhas ausências e por compartilhar sonhos e a vida comigo.

À Sofia e ao Vítor, sobrinhos amados, que com sua alegria e seu amor tornaram esse percurso mais doce e feliz.

Aos familiares, que me apoiaram de diferentes formas nesta trajetória.

À Marcia, querida amiga e colega, por me apresentar outros modos de olhar para a Educação Especial e pela parceria de muitos anos.

Às colegas Neusete, Graciele, Thaíse e Betânia pela convivência, pelos momentos de estudo e reflexão, mas, sobretudo, por suas amizades.

Aos meus colegas professores, pelo prazer de compartilhar aprendizagens no cotidiano escolar.

Às professoras da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, que gentilmente forneceram os documentos escolares para esta pesquisa.

Por fim, aos meus alunos que me impulsionam na incessante busca pelo saber e interrogam minhas certezas a cada dia. Esses encontros singulares possibilitaram e marcaram minha constituição enquanto profissional.

A todos vocês meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

AUTORA: Taís Guareschi
ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

A presente tese teve como objetivo investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS. O conceito de *práticas escolares* é compreendido como o conjunto de ações, desenvolvidas pelas escolas, que produzem a educação. Incluem-se nessas ações as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica (organização dos tempos e espaços escolares). Tendo isso em vista, estabeleceu-se um diálogo entre os campos da Educação Especial e da Psicanálise. A interlocução entre esses dois campos levou a duas premissas teóricas básicas. A primeira delas é a compreensão do desenvolvimento infantil conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996), incluindo o sujeito psíquico. A segunda é a de que, no autismo, há problemas na constituição subjetiva, os quais se evidenciam nas manifestações observadas na instituição escolar. Essa escolha teórica se constituiu como uma tentativa de escapar ao modelo médico-pedagógico da Educação Especial e ao discurso psiquiátrico e suas categorias, o qual atualmente captura uma gama significativa de sujeitos. Na operacionalização da investigação, adotou-se como metodologia a pesquisa documental, tomando como materialidade de análise pareceres pedagógicos e planos de atendimento educacional especializado, elaborados por professoras de Educação Especial. No delineamento metodológico, apostou-se na potência desses documentos escolares como narrativas das práticas engendradas nas escolas. Para empreender a análise dos dados, utilizaram-se os quatro eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos (AP3) como referencial de leitura: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à lei. Além dos quatro operadores de leitura da AP3, três novas categorias emergiram nas narrativas das professoras durante a apreciação dos documentos, a saber, os espaços e os tempos na dinâmica pedagógica, a figura do profissional de apoio e a interação com os colegas. Por meio da apreciação dos documentos, foi possível observar que as orientações antecipadas nas políticas de inclusão escolar, de cunho universalizante, sofrem torções ao serem operacionalizadas na escola. No que se refere aos quatro eixos da AP3, constatou-se que nem todos foram contemplados nas narrativas das professoras, tanto nas observações sobre o desenvolvimento dos alunos quanto na articulação das práticas escolares. Além disso, verificou-se que esses eixos são pertinentes para realizar a leitura dos casos de inclusão e podem servir como orientação das intervenções pedagógicas, propiciando aberturas para os estudantes estabelecerem laço social e *se dizerem* na escola e na vida. Concluiu-se, a partir deste estudo, que as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo podem ser problematizadas por meio dos quatro grandes eixos teóricos da AP3, possibilitando a produção de outros sentidos nos processos de escolarização desses sujeitos.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Escolar. Educação Especial. Psicanálise. Práticas Escolares.

ABSTRACT

EDUCATIONAL INCLUSION AND AUTISM: A STUDY ABOUT SCHOOL PRACTICES

AUTHOR: Taís Guareschi
ADVISOR: Maria Inês Naujorks

The present thesis aimed at investigating the school practices created in the inclusion of students with autism, in Early Childhood education and Early Years of Elementary School, in municipal schools in Santa Maria/RS. The concept of school practices is understood as set of actions, developed by schools, which yields education. These actions include the pedagogical practices, the processes of socialization, and the pedagogical dynamics (organization of school time and spaces). In light of this, it was established a dialogue between the fields of Special Education and Psychoanalysis. The interlocution between these two areas lead to two basic theoretical assumptions. The first one is the understanding of child development as posited by Coriat and Jerusalinsky (1996), including the psychic subject. The second one is that, in autism, there are problems in the subjective constitution, which are highlighted in the manifestations observed in the school institution. This theoretical choice constitutes an attempt to escape the medical-educational model of Special Education, and the psychiatric discourse and its categories, which captures a significant range of subjects in the present days. In the operationalization of the investigation, the methodological framework was documental research, taking as object of analysis the pedagogical reports and plans of special educational services, elaborated by teachers of Special Education. In the methodological design, these documents were used as powerful narratives of the practices engendered in schools. The analysis of the data used the four theoretical axes of the Psychoanalytical Evaluation at Three Years of Age (PE3/AP3) as reference: the play and fantasy; the body and its image; the speech and the position of language; the manifestations in the face of the norms and position in relation to law. Besides the four reading operators of PE3, three new categories emerged from the narratives of the teachers during the analysis of the documents, namely, the spaces and times in the pedagogical dynamics, the figure of the professional of support, and the interaction with peers. Through the analysis of the documents, it was possible to observe that the orientations anticipated in the policies of school inclusion, of universal nature, were twisted when operationalized in school. Regarding the four axes, it was noticed that not all of them were contemplated in the narratives of the teachers, not only in the observations about the development of the students but also in the combination of school practices. In addition to that, it was verified that these axes are pertinent for carrying out the reading of the inclusion cases and may serve as guiding of the pedagogical interventions, allowing openings for the students to establish social ties and tell themselves at school and in life. It is concluded, from this study, that the school practices created in the inclusion of students with autism can be problematized through the four great theoretical axes of PE3, allowing the production of new senses in the schooling processes of these subjects.

Keywords: Autism. School Inclusion. Special Education. Psychoanalysis. School Practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PROPOSTA CONTEMPORÂNEA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO	12
1.1 OS ENCONTROS COM O AUTISMO E COM A PSICANÁLISE.....	21
1.2 DELINEANDO A PESQUISA.....	25
1.2.1 Momentos da investigação	30
2 AUTISMO E EDUCAÇÃO: O DISCURSO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS DE ITARD, DA ESCOLA EXPERIMENTAL DE BONNEIUL E DO LUGAR DE VIDA.....	42
2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM AUTISMO	43
2.1.1 O tratamento documental dado ao autismo no campo da Educação Especial.....	48
2.1.2 A Nota Técnica nº 24/2013	57
2.2 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE JEAN ITARD COM VICTOR DE AVEYRON.....	65
2.2.1 O tratamento médico moral do garoto selvagem: uma proposta educativa.....	68
2.2.2 A experiência de Itard e a educação inclusiva de alunos com autismo....	77
2.3 ESCOLA EXPERIMENTAL DE BONNEUIL: UM LUGAR PARA VIVER.....	82
2.4 LUGAR DE VIDA – CENTRO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA.....	87
3 POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE O AUTISMO	94
3.1 LEITURA DO CAMPO DA PSIQUIATRIA	94
3.2 O OLHAR DA PSICANÁLISE: DESENVOLVIMENTO INFANTIL, SUJEITO PSÍQUICO E PROBLEMAS NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA.....	98
4 AS PRÁTICAS ESCOLARES NA INCLUSÃO: A TESSITURA DE OUTROS SENTIDOS POSSÍVEIS.....	108
4.1 O BRINCAR E A FANTASIA	109
4.2 O CORPO E SUA IMAGEM	125
4.3 A FALA E A POSIÇÃO NA LINGUAGEM.....	134
4.4 AS MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI	142

4.5	OUTRAS TESSITURAS SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES: ESPAÇOS E TEMPOS NA DINÂMICA PEDAGÓGICA, A FIGURA DO PROFISSIONAL DE APOIO E A INTERAÇÃO COM OS COLEGAS	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
6	REFERÊNCIAS	168
	ANEXO A - INDICADORES CLÍNICOS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL (IRDI).....	180

APRESENTAÇÃO

O estudo sobre as práticas escolares produzidas nos processos de inclusão de alunos com autismo constituiu-se como tema central em minha trajetória como pesquisadora e como professora de Educação Especial. Nesta tese, procurei operar a tessitura entre as experiências vivenciadas em escolas e os estudos teóricos, os quais propiciaram a (re) significação da prática pedagógica a cada encontro, sempre singular, com esses sujeitos que se apresentavam de formas tão peculiares no universo escolar. Esta rede, que vem sendo entrelaçada há algum tempo, permitiu-me formular a questão de pesquisa, articular os elementos constitutivos da investigação e produzir a escrita no sentido de tecer algumas possibilidades na escolarização desses estudantes.

A complexidade do processo de escolarização dos alunos com autismo, diante de suas manifestações peculiares, que causam tanto estranhamento aos professores, impeliu-me a buscar a teoria psicanalítica para tentar associar aos conhecimentos da Educação Especial, que pareciam insuficientes nesses casos. Há algum tempo percebi, conforme relatarei no primeiro capítulo, que algo mais estava em jogo na intervenção educacional com esses estudantes. Algo que, no princípio, eu não conseguia nomear, mas que se evidenciava com bastante intensidade, especialmente nos momentos de reflexão sobre as diferenças observadas entre o trabalho pedagógico proposto para esses sujeitos e aquele desenvolvido junto aos alunos com deficiência.

O diálogo entre a Educação Especial e a Psicanálise, na leitura do autismo, estabeleceu premissas teóricas, as quais sustentaram a problematização acerca das práticas escolares articuladas para esses sujeitos, tendo em vista a atual proposição de inclusão de todos os alunos no ensino comum. Destaco que o movimento realizado nesse sentido é a partir do lugar de professora de Educação Especial. Isto significa que adentro na investigação pela “porta” do educativo, procurando operar com conceitos da teoria psicanalítica que possam respaldar as práticas dos professores nas escolas. Assim, a interlocução entre esses dois campos levou às duas premissas teóricas básicas desta tese. A primeira delas é a compreensão do

desenvolvimento infantil conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996), incluindo o sujeito psíquico. A segunda é a de que no autismo há problemas na constituição subjetiva, os quais se evidenciam nas manifestações observadas nas escolas.

Essa escolha teórica é uma tentativa de escapar do modelo médico-pedagógico da Educação Especial e do discurso psiquiátrico e suas categorias, o qual atualmente captura uma gama significativa de sujeitos. Almejo, dessa forma, criar fissuras e abrir espaço para a produção de outros sentidos.

A Educação Especial nasceu entrelaçada à medicina, com a experiência de educação do menino selvagem, Victor de Aveyron, desenvolvida pelo médico-pedagogo Itard, considerado pioneiro na área. Esse entrelaçamento, evidentemente, produziu marcas e modos de organização que perpassaram a Educação Especial, sendo que o modelo médico-pedagógico permanece atualizando suas práticas através dos tempos. Michels (2011, p. 227) salienta que esse modelo está presente na educação, “[...] que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar”. A referida autora prossegue afirmando: “agrega-se a esta perspectiva de base biológica a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais”. E a própria formação dos professores de Educação Especial, seja inicial ou continuada, prioriza, segundo a autora, o modelo médico-psicológico em detrimento de aspectos pedagógicos.

Cabe sublinhar que o discurso da Educação Especial se pauta significativamente no saber médico, especialmente no que tange à definição dos sujeitos público-alvo dessa modalidade de ensino nas políticas de inclusão escolar. No caso do autismo, esses documentos utilizam as categorias e definições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Nesse sentido, a leitura psicanalítica poderá produzir uma ruptura desse modelo médico, de base organicista, centrado no diagnóstico, que desconsidera a importância do social para o desenvolvimento, selando destinos de acordo com o quadro clínico. Nas palavras de Vasques e Moschen (2012, p. 443):

Pelas lentes da psicanálise, os sentidos, as possibilidades de ser, saber e aprender não se fixam somente nas condições orgânicas. Compreender a história pessoal/social como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, possibilitando outras significações e sentidos. [...] As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem única e exclusivamente nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições.

Esses pressupostos conduziram-me a eleger, nesta tese, a terminologia *autismo* ao invés de *transtorno do espectro autista*, buscando assinalar essa tentativa de subversão. Ademais, procuro marcar a articulação com a psicanálise, uma vez que o transtorno do espectro autista, descrito na psiquiatria, é mais amplo e não corresponde exatamente ao que a teoria psicanalítica nomeia como autismo. A querela diagnóstica e, conseqüentemente, de tratamento e de educação, é uma questão bastante presente nas pesquisas dos diferentes campos do saber, instituindo “a batalha do autismo”, conforme refere Laurent (2014).

As nomeações na psiquiatria, a fim de estabelecer critérios diagnósticos, passaram por alterações, apesar de o autismo enquanto categoria ser relativamente recente. Bursztein (2016) lembra que o autismo, descrito pela primeira vez por Kanner na década de 1940, não foi incluído imediatamente nas classificações psiquiátricas. Sua introdução aconteceu em 1975, na 9ª edição da Classificação Internacional das Doenças (CID-9), sendo considerado bastante raro. O referido autor assinala, ainda, que em 1980 o autismo foi inserido na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), marcando o princípio de uma progressiva atenção para essa categoria. Em sua história nos manuais psiquiátricos, o autismo figurou como o principal quadro dos transtornos globais do desenvolvimento e, atualmente, com a publicação do DSM-5, no ano de 2013, as demais categorias foram suprimidas e a nova nomeação passou a ser *transtorno do espectro autista*.

Dentre os transtornos globais do desenvolvimento, além do autismo, encontravam-se a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, a síndrome de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. A categoria *transtornos globais do desenvolvimento*, com a definição e as subcategorias do DSM-IV, é inserida no discurso das políticas de inclusão escolar a

partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Além disso, é tomada como referência para o preenchimento do Educacenso pelas escolas de Educação Básica, públicas e privadas. Alguns documentos mais recentes vêm utilizando o termo *transtorno do espectro autista*, no entanto, no censo escolar ainda seguem as categorias conforme o DSM-IV.

Uma vez delineados os pressupostos teóricos centrais desta investigação, é possível apresentar a estruturação da tese, constituída por quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *A Educação Especial e a proposta contemporânea de inclusão escolar de alunos com autismo*, serão abordados alguns aspectos sobre a inclusão educacional, necessários à tessitura da tese. Ainda neste capítulo delinearei a pesquisa, indicando a questão central, o objetivo e a operacionalização dos momentos de investigação.

No segundo capítulo, nomeado *Autismo e Educação: o discurso das políticas de inclusão escolar e as experiências de Itard, da Escola Experimental de Bonneuil e do Lugar de Vida*, apresentarei alguns elementos de contextualização acerca da educação de crianças e adolescentes com autismo. Assim, iniciarei a discussão pelas políticas de inclusão escolar para, em seguida, apresentar a narrativa da primeira experiência de educação no campo da Educação Especial. Posteriormente, discorrerei sobre duas experiências de orientação psicanalítica, a primeira de uma escola e a segunda de um espaço de tratamento, cujos pressupostos teóricos servem de referência e inspiração na construção de práticas escolares para esses sujeitos.

No terceiro capítulo, designado *Possibilidades de leitura sobre o autismo*, apresentarei a leitura do campo da Psiquiatria e o olhar da Psicanálise sobre o autismo. Por fim, no quarto capítulo, denominado *As práticas escolares na inclusão: a tessitura de outros sentidos possíveis*, versarei sobre narrativas escritas de professoras de Educação Especial acerca das práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo.

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PROPOSTA CONTEMPORÂNEA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO

A inclusão educacional de alunos com autismo tem sido um desafio para as escolas de ensino comum, as quais passaram a receber com maior frequência esses estudantes que apresentam formas tão singulares de se relacionar com os outros e com os conhecimentos escolares. Em tempos de *educação para todos*, a inclusão tornou-se um imperativo legitimado no discurso social, devendo as instituições escolares matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

Apesar de seus méritos, o fato de se assegurar, por meio de políticas públicas, o direito à matrícula e à permanência de todos os alunos, não esgota a discussão sobre a inclusão. Ao contrário, apenas dá início às inúmeras questões que precisam ser debatidas no campo educacional para que a escola possa ser um espaço de aprendizagem para os sujeitos que nela estiverem matriculados.

Em relação aos movimentos de inclusão, é possível situar a década de 1990 como marco de sua intensificação, que teve como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Para assegurar o direito à educação, documentos, de cunho nacional e internacional, vêm sendo elaborados tendo como preceito o direito de todos os alunos de frequentar a escola comum.

Em 1990 e 1994 foram promulgadas, respectivamente, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* e a *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. O primeiro documento, aprovado em Jomtien, na Tailândia, visava garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, os jovens e os adultos. Em seu Artigo 3º, o texto versa sobre a universalização do acesso à educação e da promoção de equidade, afirmando que a Educação Básica deve ser assegurada a todos. No que tange à educação das pessoas com deficiência, essa declaração estabelece que as necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos requerem atenção especial, sendo “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos

portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1990, p. 4).

Por sua vez, a *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*, promulgada na Espanha, trata especificamente sobre a política, os princípios e as práticas relativas aos alunos com necessidades educativas especiais. O texto do documento ratifica o compromisso dos países signatários com a proposta de Educação para Todos, afirmando que uma educação de qualidade deve ser oferecida a esses alunos. O princípio orientador da estrutura de ação em Educação Especial dessa declaração é o de que as instituições escolares “[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994a, p. 3). Além disso, o texto evidencia a importância da inclusão escolar no combate a atitudes discriminatórias e na construção de uma sociedade inclusiva.

Em 30 de março de 2007, foi realizada, em Nova York, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No Brasil, essa convenção foi ratificada por meio do Decreto nº 186/2008, que aprova o texto da convenção e seu protocolo facultativo, e do Decreto nº 6.949/2009, que os promulga. Esse documento, cuja finalidade é garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência, reafirma, no Artigo 24, o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades em um sistema educacional inclusivo. Ademais, essa convenção apresenta a definição de pessoas com deficiência. Segundo ela:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009b, p. 3).

Essa definição de pessoas com deficiência é também utilizada no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Do mesmo modo, os *Cadernos de Instruções para o preenchimento do Censo Escolar*, disponibilizados anualmente às instituições de Educação Básica do país, adotam a

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como referência para delimitar quem são os estudantes com deficiência.

No Brasil, seguindo a tendência mundial dos documentos que asseguram a educação para todos, foi publicada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O preceito dessa política é o de que todos os alunos devem ser matriculados no ensino comum, independentemente das necessidades educacionais apresentadas. Nesse sentido, os dispositivos normativos passaram a vigorar com o intuito de fundamentar e assegurar a inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial nas classes comuns (BRASIL, 2008a).

As políticas educacionais vigentes intensificaram o movimento de inclusão escolar no país a partir da publicação desse documento. Dessa forma, é possível observar, nas escolas, um aumento significativo no número de matrículas de alunos considerados incluídos. Esse fato pode ser constatado por meio da análise dos dados do Censo Escolar no que se refere à quantidade de estudantes matriculados na modalidade da Educação Especial e que frequentam o ensino comum¹. O censo escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é realizado anualmente por todas as escolas de Educação Básica da rede pública e privada do país, a fim de coletar dados sobre as instituições, os alunos, os profissionais e as turmas. Dentre os dados coletados pelos diretores dos estabelecimentos escolares, deverá constar o número dos alunos matriculados na Educação Especial. Os Cadernos de Instruções do Censo Escolar – Educacenso são disponibilizados às escolas para orientar esse preenchimento. Quanto à Educação Especial, há uma parte que especifica quem são os estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino, apresentando breves descrições de cada grupo de alunos.

Em 2007, ano anterior à promulgação da atual política, havia 348.470 alunos matriculados em escolas e classes especiais, e 306.136 alunos frequentando as classes comuns, totalizando 654.606 matrículas na Educação Especial. Em 2013, houve uma diminuição significativa no número de estudantes que frequentavam as classes e escolas especiais, totalizando 194.241 alunos, e um aumento no número

¹ Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial possuem, quando incluídos, dupla matrícula: uma no ensino comum e outra no atendimento educacional especializado. O cômputo duplo de matrículas assegura às escolas verba duplicada do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

de matrículas nas classes comuns, sendo 648.921 estudantes matriculados, perfazendo um total de 843.342 matrículas na Educação Especial (BRASIL, 2014b). No último censo escolar, realizado em 2015, foram registradas 745.363 matrículas na modalidade de ensino da Educação Especial, abrangendo alunos incluídos e de escolas e classes especiais, nas redes municipais e estaduais do país (INEP, 2016).

No município de Santa Maria/RS foram registradas, em 2015, 1.841 matrículas na Educação Especial nas redes de ensino federal, estadual, municipal e privada. No que tange à rede municipal de ensino, objeto desta pesquisa, havia, no ano de 2014, 668 matrículas na Educação Especial nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (Ensino Fundamental). Em 2015, esse número subiu para 704 matrículas (INEP, 2016). É pertinente destacar que em Santa Maria não há escolas especiais municipais ou classes especiais em instituições escolares municipais, portanto é possível concluir que esses dados referem-se a matrículas no ensino comum.

Em relação especificamente aos alunos com autismo, Bridi (2011) afirma, com base nos dados do censo escolar de 2009, que havia cinco alunos com autismo clássico² matriculados na rede municipal de ensino. Esse número correspondia a 1,23% do número total de alunos da Educação Especial. No ano de 2014, foram registrados 70 estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, sendo 33 deles na categoria *autismo infantil*, de um total de 668 matrículas na Educação Especial nas escolas municipais. Esses números foram obtidos a partir da análise dos dados sobre as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Educacenso de 2014. Essas informações foram disponibilizadas, em maio de 2016, pelo coordenador da Educação Especial da Secretaria de Município da Educação – SMED.

A partir dos dados apresentados e dos textos dos documentos que deliberam sobre a perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, é possível constatar mudanças expressivas nas orientações do Ministério da Educação (MEC) quanto à Educação Especial e na forma como as instituições escolares operacionalizam os serviços dessa modalidade de ensino. A Educação Especial, que, por muito tempo, operou,

² Nomeação utilizada pelo Educacenso no ano de 2009.

fundamentalmente, como um sistema paralelo de ensino, organizando seus serviços de modo substitutivo ao ensino comum, passou a atuar na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, se antes o lócus da escolarização de alunos considerados público-alvo dessa modalidade situava-se, em grande parte, em espaços considerados especializados e mais adequados ao ensino desses sujeitos, como classes, escolas e instituições especiais, atualmente, esse lócus passou a ser, prioritariamente, a escola comum.

Para Voltolini (2015, p. 190) o direito ao acesso universal à escola comum fez com que o conceito de Educação Especial passasse do plano institucional, “deixando de servir como fundamento para a criação de uma instituição específica e especializada, para o plano conceitual, no qual perpassa transversalmente toda a educação”. Nesse sentido, a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas, os níveis e as modalidades de ensino, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Essa modalidade realiza o atendimento educacional especializado, com vistas a complementar e/ou suplementar, e não mais substituir, a formação dos alunos (BRASIL, 2008a).

De acordo com Baptista (2015, p. 21) o atendimento educacional especializado “[...] passa a ser um conceito-chave relativo à gestão da educação especial após a divulgação da PNEE-EI³ de 2008”. Os diversos documentos normativos que se seguiram à promulgação da política orientam quanto à operacionalização desse atendimento, que deve ser oferecido, prioritariamente, nas escolas regulares. Sendo assim, o lócus preferencial para o atendimento educacional especializado torna-se a sala de recursos multifuncionais, situada nas instituições escolares de ensino comum.

Em relação ao público-alvo da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4/2009, e o Decreto nº 7.611/2011 especificam claramente quem são esses sujeitos. A partir da promulgação da política, em 2008, os estudantes que devem ser atendidos por essa modalidade de ensino passaram a ser os alunos com deficiência (deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, surdez, cegueira, baixa visão, deficiência múltipla e surdocegueira), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentre os estudantes com transtornos globais

³ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

do desenvolvimento, incluem-se aqueles com autismo, foco deste estudo, além de alunos com síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo sem outra especificação (BRASIL, 2009c).

No que se refere ao professor do atendimento educacional especializado, a Resolução nº 4/2009, em seu artigo 12, define que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009c, p. 3). Conforme sinaliza Baptista (2011), essa formação específica se dará de forma bastante diversa em todo país, tendo em vista as peculiaridades de cada estado.

Além da formação do professor que atuará no atendimento educacional especializado, os documentos normativos estabelecem as atribuições desse profissional. A Resolução nº 4/2009 regulamenta que:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c, p. 3).

Dentre as competências desse professor é possível destacar quatro esferas de atuação: o atendimento ao aluno na sala de recursos multifuncionais; o acompanhamento das ações nas salas de aula comuns e demais ambientes da escola; as parcerias estabelecidas com profissionais de outras áreas; e, por fim, a orientação das famílias. Para Baptista (2015, p. 25), “embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de ações centradas no

atendimento direto ao aluno [...]”, é preciso reconhecer a sinalização do trabalho compartilhado com os professores do ensino comum e com outros profissionais. Dessa forma, compreendo o professor de educação especial como um gestor dos processos inclusivos na escola, sendo que sua atuação não deve se restringir ao atendimento do aluno na sala de recursos multifuncionais.

Uma questão a ser assinalada acerca dessas atribuições é a ênfase dada aos recursos a serem utilizados e a conseqüente secundarização, ou até omissão, dos aspectos pedagógicos e dos processos de aprendizagem dos alunos. As autoras Prieto (2010) e Carneiro (2015) versam sobre os riscos de os professores da Educação Especial reduzirem sua prática a uma abordagem eminentemente técnica. Essa perspectiva, que atravessa, em grande medida, o discurso das políticas de inclusão escolar brasileiras precisa ser problematizada, uma vez que apenas conhecer recursos pedagógicos e de acessibilidade não é suficiente diante da complexidade dos processos de escolarização no contexto da educação inclusiva.

Saliento, ainda, que uma das atribuições do professor é a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, ponto que interessa particularmente a esta pesquisa. O inciso IV, do artigo 10, da Resolução nº 4/2009 esclarece que esse plano deve conter: “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009c, p. 2). Por sua vez a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, que orienta os sistemas de ensino quanto à institucionalização da oferta do atendimento educacional nas escolas regulares, especifica que o plano deve contemplar:

a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2010d, p. 4).

Na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, alvo deste estudo, a Resolução CMESM Nº 31/2011, seguindo as orientações das políticas nacionais,

define que a construção do plano de atendimento educacional especializado é de competência do professor de educação especial. A resolução delimita, ainda, que:

VII – *O Plano do AEE* individualizado que deverá conter:

- a) identificação do aluno e das suas necessidades educacionais específicas;
- b) objetivos adequados à necessidade do aluno;
- c) resultados esperados (metas a atingir);
- d) recursos, equipamentos e tecnologias assistivas que são necessários;
- e) abordagem metodológica (o quê e como) que deverá ser efetivada no AEE em função do aluno;
- f) tipos de parcerias necessárias (outros parceiros/setores) e os devidos encaminhamentos para o atendimento ao aluno;
- g) acompanhamento/[re]estruturação do plano e avaliação do aluno;
- h) referências (CMESM, 2011, p. 10).

Dessa forma, o plano de atendimento educacional especializado é o registro do planejamento para o processo de inclusão escolar, contendo descrições do aluno, objetivos para o trabalho pedagógico, os recursos a serem utilizados e as parcerias estabelecidas.

A Resolução CMESM Nº 31/2011 estabelece, também, ao versar sobre a avaliação do alunado da Educação Especial, que:

Os registros da avaliação deverão ser elaborados por meio de pareceres descritivos, os quais terão a finalidade de registrar e narrar o desenvolvimento do aluno quanto às dimensões física, afetiva, cognitiva, psicossocial, entre outras, indicando estratégias de ensino e aprendizagem, bem como alternativas quanto às necessidades específicas do mesmo (CMESM, 2011, p. 7).

Assim, a orientação do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria é que os professores registrem em pareceres descritivos o desenvolvimento dos alunos, além das estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a inclusão escolar desses sujeitos. Tendo em vista esses pressupostos, sobre os pareceres pedagógicos e, também, sobre o plano de atendimento educacional especializado, é possível supor que esses documentos contenham registros importantes sobre as práticas escolares produzidas na inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Por meio da discussão estabelecida até o momento, percebo que há um movimento intenso para assegurar, em documentos normativos, o direito de todos à

educação. No entanto, Jerusalinsky (2015a, p. 252) adverte que a legislação em vigor “tem polido as arestas dos empecilhos para tal inclusão, mas não tem apagado os obstáculos”. O acompanhamento que tenho realizado, ao longo desses últimos oito anos, em escolas públicas da região central do estado do Rio Grande do Sul, evidenciou o quão complexo pode se revelar o processo de inclusão escolar. As experiências demonstram que o desafio da inclusão transcende, e muito, a garantia da matrícula. Nesse sentido, Plaisance (2010) alerta para o fato de que assegurar o mesmo espaço escolar para todos não significa o término da exclusão ou que aquele aluno participe das atividades coletivas, por exemplo.

Essa complexidade é evidenciada no estudo de Mendes e Tannús-Valadão (2015), ao traçarem um panorama sobre a organização e funcionamento do atendimento educacional especializado, a partir da pesquisa em rede do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que abrangeu as cinco regiões do país. E, através desse panorama, realizam uma análise sobre a operacionalização da educação inclusiva no Brasil.

Em relação aos alunos, as referidas autoras destacam a dificuldade no processo de identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo com a classificação oficial. No que tange à organização do atendimento, assinalam que em alguns casos o atendimento no contraturno, conforme determina a legislação, é inviável devido a diversos fatores, e que há entraves para atender alunos com diferentes deficiências, levando à criação de salas categoriais, escolas pólos ou mesmo classes especiais. Algumas vezes os alunos frequentam apenas a sala de recursos multifuncionais. Quanto à atuação do professor do atendimento educacional especializado, as autoras sinalizam que, não raro, ele elabora o plano de forma isolada, consistindo apenas em uma formalidade, e possui os horários repletos de atendimentos, o que o impede de conversar com os demais professores. Por fim, é salientada a angústia desse professor, frente as suas inúmeras atribuições, podendo ser considerado um “professor multifuncional”, assim como a sala em que atua.

Essa pesquisa revela que, na prática, nem sempre aquilo que está estabelecido na letra da lei é possível de ser efetuado nas escolas. Muitas vezes, é necessário criar outras formas de operacionalização da inclusão escolar, que não estão previstas no texto legal. Os diversos estudos realizados a respeito da inclusão

e os diferentes documentos normativos publicados a cada ano atestam a complexidade da proposta de *educação para todos*. Considerando os obstáculos evidenciados até o momento, acredito que adquirem relevância discussões sobre possibilidades a serem tecidas no processo de inclusão, considerando a escola como um espaço de invenção. Com base nisso, inicio a escrita sobre os elementos que foram sendo articulados na construção desta investigação.

1.1 OS ENCONTROS COM O AUTISMO E COM A PSICANÁLISE

O primeiro encontro com o autismo aconteceu no ano de 2000, na graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), quando os acadêmicos foram solicitados a realizar observações em classes especiais ou salas de aulas comuns com alunos incluídos. Por opção, decidi fazer esse trabalho em uma escola especial com diversas turmas de alunos com deficiência e autismo. A diretora da escola encaminhou-me a uma turma constituída por estudantes adolescentes com diagnóstico de autismo.

Então, passei a acompanhar essa turma semanalmente durante um semestre. A importância dada à rotina e o fato de haver pouca variedade nas propostas educacionais para os alunos marcaram de forma significativa minha experiência. Na sala de aula, os adolescentes realizavam praticamente as mesmas atividades todos os dias, pois tinham suas preferências, segundo a professora. Além disso, passeios em locais próximos à escola eram propostos em alguns dias da semana.

Assim que a aula iniciava, cada aluno dirigia-se, de forma aparentemente automática, à sua atividade: um deles folheava as revistas mecanicamente e obedecendo sempre ao mesmo ritual, sem se deter em nenhuma imagem; o outro se dirigia ao tapete para montar o mesmo jogo de encaixe; outro, ainda, permanecia andando pela sala. Em certos momentos, a professora intervia direcionando os alunos que estavam caminhando ou sentados no tapete às classes para sentar por alguns minutos. Às crises de agressividade, a professora reagia rapidamente administrando a medicação prescrita pelo psiquiatra para “acalmar” o aluno.

Nessa vivência, deparei-me com alunos que demonstravam interesses bastante restritos, não falavam, apresentavam comportamentos estranhos para mim, possuíam dificuldade para aceitar o uso de calçados ou de uma roupa diferente e evidenciavam que algo não estava bem por meio da agressividade contra eles mesmos, contra professores ou contra os colegas.

Concluí esse período de observação questionando-me se o trabalho pedagógico para alunos com autismo deveria mesmo consistir em oferecer, na maioria das vezes, a mesma atividade, sem uma mediação mais efetiva por parte do professor, mantendo a rotina, e em apagar o sintoma por meio de medicação, sem interrogar por que, em determinado momento, o aluno desorganizou-se e demonstrou sua dificuldade por meio da agitação motora ou da agressividade.

A segunda experiência que me marcou profundamente foi vivenciada na disciplina de *Avaliação Educacional do Deficiente Mental*, no primeiro semestre de 2001. Nessa disciplina os acadêmicos deveriam realizar, em dupla, uma avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual. Entre as avaliações, realizadas por mim e por minha colega, estava a de um menino de nove anos com diagnóstico de psicose infantil e deficiência mental. No primeiro encontro observamos a dificuldade que seria avaliar aquela criança, pois o menino apresentava agitação motora; praticamente não interagia com os materiais pedagógicos ou brinquedos oferecidos; sua fala apresentava repetição de frases descontextualizadas, não estabelecia um diálogo e referia-se a si mesmo na terceira pessoa; e nos agredia com beliscões, tapas e arremessando objetos em nossa direção. Logo percebemos que as intervenções pedagógicas articuladas na avaliação dos outros alunos não funcionariam nesse caso, uma vez que não conseguíamos enlaçá-lo em nenhum jogo, atividade ou brincadeira proposta. Como avaliar se esse menino reconhecia as partes do corpo, sua lateralidade, noção espacial e temporal, o desenho, entre outros aspectos, diante desses signos que eram uma incógnita para nós? O que estava em jogo nessas manifestações e como avaliar sua aprendizagem?

Essas questões sobre o trabalho pedagógico com esses alunos permaneceram comigo, de forma latente, em meio às disciplinas voltadas à deficiência intelectual, foco do curso de licenciatura que eu havia escolhido⁴. O reencontro com o autismo aconteceu em 2003, ano em que cursava a

⁴ Nessa época, o curso de Educação Especial da UFSM possuía duas habilitações: Deficiência Mental e Deficiência da Audiocomunicação.

especialização em Educação Especial, na UFSM, e iniciei a participação em um grupo de estudos sobre os transtornos globais do desenvolvimento, coordenado pela professora Maria Inês Naujorks. Esse grupo era constituído por alunos da graduação em Educação Especial e da pós-graduação e se reunia semanalmente para realizar discussões teóricas acerca da temática. Nesse momento, encontrei-me com as produções de autores que faziam a leitura do autismo através da Psicanálise, propondo uma interlocução entre esse campo do saber e a Educação. Minha dissertação de mestrado, iniciada no ano seguinte, teve como tema de pesquisa a aprendizagem de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e neste estudo procurei estabelecer um diálogo, ainda incipiente, entre a Psicanálise e a Educação Especial.

Nesse período, realizei um curso intensivo na, então, Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, localizada na Universidade de São Paulo (USP)⁵, sobre o tratamento e a escolarização de alunos com autismo e psicose infantil⁶. Além disso, participei de colóquios realizados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, no Instituto de Psicologia da USP.

Essas leituras, formações e produções escritas foram fundamentais para minha formação como professora de Educação Especial. No entanto, até esse momento eu ainda não havia trabalhado em escolas na condição de profissional. Após a conclusão do mestrado, comecei a trajetória de professora, atuando em salas de recursos multifuncionais em escolas públicas da região central do estado do Rio Grande do Sul. Esse movimento em direção ao campo escolar propiciou o início do entrelaçamento entre os conhecimentos essencialmente teóricos

⁵ A Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida passou a se chamar Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica e, atualmente, não está mais localizada na USP.

⁶ A psicose infantil não será foco deste estudo. Porém, é importante sinalizar, com base na posição teórica adotada nesta tese, que ela é considerada para alguns autores uma estrutura psíquica distinta do autismo (JERUSALINSKY, 1993; JERUSALINSKY 2004; KUPFER, 2001; LAZNIK, 2003; BERNARDINO, 2004; SIBEMBERG, 2015). Na psicose infantil ocorre, assim como no autismo, um impasse na constituição subjetiva, porém em um tempo lógico diferente. De acordo com Sibemberg (2015, p.99), “a diferença entre estas duas posições subjetivas pode ser constatada a partir da relação que a criança tem com a linguagem e o compartilhamento com o discurso social”. É interessante pontuar que, em 1994, houve a retirada da psicose infantil do manual de psiquiatria americano, o DSM-IV, utilizado mundialmente como referência de categorização, descrição e diagnóstico de transtornos mentais. Assim, a psicose infantil nem sempre é considerada. No entanto, psicanalistas continuam utilizando esse diagnóstico, uma vez que “a psicose infantil refere-se a um quadro que não deixou de existir com a simples retirada do termo da nosografia atualmente tomada como referência globalizada” (BERNARDINO, 2011, p. 206). Atualmente, os sujeitos com psicose infantil possivelmente estão situados, no campo da psiquiatria, na grande categoria do transtorno do espectro autista (DSM-5).

construídos e a prática pedagógica. Então, perguntava-me: o diálogo entre a Psicanálise e a Educação Especial contribuiria na intervenção educacional nas escolas? Rapidamente fui percebendo que esse diálogo sustentaria minha prática com todos os alunos, mas se revelaria especialmente importante nas práticas escolares para alunos com autismo.

Assim, a experiência de atuar como professora em sala de recursos multifuncionais de escolas públicas, considerando as atuais orientações legais acerca da Educação Especial, suscitou as questões que conduzem esta pesquisa. Desde o ano de 2010 sou professora de Educação Especial em uma escola municipal na cidade de Santa Maria/RS, onde realizo o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e autismo. No ano de 2012, recebemos os primeiros alunos com autismo nessa instituição e enfrentamos, no dia a dia, os desafios implicados na inclusão escolar desses estudantes.

Os primeiros dias de Isadora e Antônio⁷ na escola evidenciaram a complexidade de seu processo de escolarização. A ausência de linguagem verbal, a agitação motora, o caminhar constante, a dificuldade em permanecer na sala de aula, a dificuldade na relação com os outros, a falta de interação com os objetos da cultura escolar e os momentos de intensa desorganização causaram estranheza à professora da turma e aos demais profissionais. Esses dois alunos, inseridos em uma mesma turma, desafiaram a escola a articular práticas escolares que pudessem acolher sua singularidade. Logo notamos, enquanto equipe pedagógica, que a escrita legislativa, a qual determina espaços e tempos de escolarização iguais *para todos*, não poderia orientar nossas práticas, não sem causar um intenso sofrimento aos alunos e aos professores.

Então, criamos estratégias e articulamos práticas escolares singulares, considerando a forma como esses sujeitos apresentavam-se na escola. Dentre essas práticas é possível citar: a flexibilização de tempo de permanência e do espaço escolar, podendo utilizar, por exemplo, a sala de recursos em momentos de muita angústia; os cantinhos pedagógicos na sala de aula com artefatos escolares que pudessem interessá-los; a música como recurso para aprendizagem, mas também para acalmar; o uso do notebook na sala de aula para estimular a escrita. E

⁷ Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

foi a partir dessas invenções que Isadora e Antônio puderam permanecer nessa instituição, a sua maneira. No decorrer da tese apresentarei algumas cenas vivenciadas por mim nessa escola, enlaçando-as aos aspectos teóricos discutidos, realizando uma tessitura entre minhas experiências e o conhecimento construído.

Essas vivências me marcaram de forma definitiva. O tema das práticas escolares para alunos com autismo sempre me fez questão, porém antes dessas experiências não era, ainda, possível formulá-la. Essa questão me levou ao doutorado e no projeto de qualificação eu procurava saber como o pedagógico perpassava as práticas em instituições de orientação psicanalítica como a Escola de Bonneuil⁸ e o Lugar de Vida.

Após a qualificação, decidi fazer outro curso intensivo no Lugar de Vida, em janeiro deste ano, uma vez que havia se passado dez anos do primeiro e, com certeza, muitas outras coisas poderiam ser ouvidas e também de outros modos. Além disso, em 2014 eu havia iniciado o curso de especialização *Problemas do desenvolvimento na infância e adolescência – abordagem interdisciplinar* do Centro Lydia Coriat⁹ de Porto Alegre/RS. As disciplinas desse curso oportunizaram uma (re)significação importante sobre o desenvolvimento infantil e um aprofundamento sobre o autismo. E, com base nessas vivências e leituras, esta pesquisa foi adquirindo novos contornos no intuito de contribuir com as discussões sobre a escolarização de alunos com autismo, considerando a proposta contemporânea de inclusão.

1.2 DELINEANDO A PESQUISA

Diante da proposta atual de inclusão escolar, a qual estabelece, por meio de documentos normativos, que todos os alunos devem frequentar o ensino comum, e das experiências vivenciadas no contexto da Educação Básica, esta tese tem como

⁸ Escola fundada em setembro de 1969, em Bonneuil-sur-Marne, na França, pela psicanalista Maud Mannoni. Essa instituição foi criada para acolher crianças e adolescentes excluídos do sistema escolar, familiar ou social, dentre eles autistas e psicóticos. No próximo capítulo será desenvolvida uma discussão sobre essa instituição.

⁹ O Centro Lydia Coriat, fundado em 1978, é uma clínica interdisciplinar que realiza diagnóstico e tratamento dos problemas da infância e da adolescência. Além disso, oferece cursos de formação e supervisão para profissionais das áreas da saúde e da educação.

temática a reflexão sobre as práticas escolares produzidas para alunos com autismo. É interessante sublinhar que compreendo o conceito de *práticas escolares* como o conjunto de ações, desenvolvidas pelas escolas, que produzem a educação. Incluem-se nessas ações as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica (organização dos tempos e espaços escolares).

Neste estudo, procurarei estabelecer um diálogo entre a Educação Especial e a Psicanálise, conforme afirmado anteriormente, realizando a leitura sobre o autismo a partir do referencial psicanalítico. Assim, o primeiro pressuposto teórico que norteia esta investigação é conceber o desenvolvimento infantil conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996). Para os autores o desenvolvimento compreende os aspectos estruturais e os aspectos instrumentais. Dentre os aspectos estruturais estão o aparelho biológico e o sujeito psíquico (incluindo o subjetivo e o cognitivo). Os aspectos instrumentais são constituídos pela linguagem, pela psicomotricidade, pela aprendizagem, pelo brincar, pelos hábitos e pelos processos de socialização.

Essa concepção sobre o desenvolvimento humano contribui para a compreensão das manifestações dos estudantes com autismo na escola e para pensar em outras possibilidades na produção de práticas escolares. Evidenciar que no desenvolvimento está em jogo o sujeito psíquico, conforme concebido pela psicanálise, é a contribuição dessa postulação teórica para o campo da Educação. Apesar das diversas pesquisas realizadas sobre Psicanálise e Educação¹⁰, no campo escolar ainda prepondera o foco no aparelho biológico, desconsiderando ou desconhecendo o aparelho psíquico-subjetivo no desenvolvimento infantil.

No caso da escolarização de alunos com autismo essa leitura, que considera o sujeito psíquico no desenvolvimento, assume centralidade e possibilita um olhar para além de aspectos comportamentais e cognitivos. Essa afirmação leva à segunda premissa teórica que perpassa esta pesquisa: a de que no autismo ocorreram problemas na constituição subjetiva, ou seja, nos aspectos estruturais. Dessa forma, parto do pressuposto de que no autismo acontecem entraves na constituição do sujeito, não desconsiderando o aparelho biológico, que produzem

¹⁰ Dentre essas pesquisas é possível citar: KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001. BASTOS, M.B. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

efeitos nos aspectos instrumentais como, por exemplo, a fala ecológica, a ausência ou pobreza do brincar simbólico e as estereotípias motoras.

Esboçados esses aspectos teóricos, é possível avançar no delineamento da pesquisa. Com base no diálogo estabelecido entre Educação Especial e Psicanálise e nas experiências de inclusão escolar, que revelaram toda sua complexidade, esta tese tem como questão central: **que práticas escolares estão sendo produzidas na inclusão educacional de alunos com autismo?** A partir desta pergunta, esta investigação tem como objetivo **investigar as práticas escolares propostas aos alunos com autismo, incluídos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS, por meio da análise de planos de atendimento educacional especializado e pareceres pedagógicos.**

Considerando a questão e o objetivo de pesquisa, será adotada como metodologia de investigação, a pesquisa documental, tomando como materialidade de análise pareceres pedagógicos e planos de atendimento educacional especializado elaborados para alunos com autismo em escolas municipais de Santa Maria/RS. Ao traçar a metodologia de pesquisa, apostei na potência desses documentos, usuais no campo da Educação Especial, como narrativas das práticas escolares produzidas nas escolas.

Os pareceres pedagógicos são, por excelência, a forma de expressão do processo de inclusão escolar dos estudantes, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que tange aos planos de atendimento educacional especializado, a elaboração desses documentos é considerada, pela política vigente, uma das atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais. Nesses planos estão registrados os dados dos alunos, os objetivos de intervenção pedagógica por determinado período, a forma de organização do atendimento, as atividades a serem desenvolvidas, as adaptações necessárias e as parcerias com outros profissionais. Alguns planos poderão conter um estudo de caso sobre o aluno, abordando o histórico familiar e escolar.

Assim, penso que as práticas escolares produzidas na inclusão educacional dos alunos com autismo são narradas nessas escritas e, portanto, considero que

esses dois documentos oferecerão elementos importantes para a análise a que se propõe esta tese.

Um ponto relevante a ser ponderado é a identificação dos alunos como possuindo transtorno do espectro autista, para utilizar a nomeação do último manual psiquiátrico americano, o DSM-5, referência no campo médico e das políticas de inclusão escolar. Diante da querela diagnóstica entre os diferentes campos do saber, a afirmação de Kupfer (2001, p. 44) de que “[...] o autista do neurologista não é o autista do psicanalista” é bastante pertinente na classificação contemporânea do autismo. Não há consenso sobre o diagnóstico, sendo que o transtorno do espectro autista abrange um número maior de casos do que a psicanálise nomeia como autismo. Dessa forma, evidentemente não há como afirmar que todos os alunos deste estudo, nomeados como autistas, teriam esse diagnóstico caso fossem avaliados por psicanalistas. A maioria desses alunos foi diagnosticada por neurologista, psiquiatra ou neuropediatra, algo bastante comum na identificação de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial.

No entanto, acredito que ao serem nomeados, pelo discurso médico, como autistas e ao serem colocados nesse lugar pela escola, no censo escolar e nos planos de atendimento educacional especializado, por exemplo, há um direcionamento do olhar e das práticas a partir dessa designação. Plaisance (2015, p. 231), em uma análise sobre as nomeações atribuídas aos alunos com necessidades educacionais especiais, no campo da Educação, afirma que:

As denominações das pessoas são ao mesmo tempo suas representações. Denominar e designar não consistem apenas em atribuir um nome, são também maneiras de atribuir características às pessoas, quer isso seja explícito ou não para aquele que designa e para o que é designado. Formulando mais diretamente, certas designações funcionam como um *negativo* das pessoas.

As denominações podem ser consideradas como matrizes conceituais que engendram maneiras de agir em relação às pessoas; concretamente, modos de relações interpessoais, práticas e até mesmo instituições.

Nesse sentido, as nomeações instituem práticas para aqueles que são designados como autistas no campo escolar. Se olharmos para a história da Educação Especial, perceberemos o quanto as denominações produziram práticas e criaram espaços de institucionalização ou de escolarização. No caso da deficiência intelectual, por exemplo, no início do século XX, aos sujeitos nomeados como cegos era destinada a reclusão institucional, aos idiotas o asilo-escola, para

aprenderem a trabalhar, e aos imbecis, passíveis de alguma educação, era concedida uma liberdade relativa (PESSOTTI, 1984). Posteriormente, as classificações de acordo com Quociente de Inteligência (QI), proposto por Binet, determinaram o nível que o sujeito poderia atingir em suas habilidades acadêmicas: 6ª série, 2ª série ou matérias pré-escolares, nos casos de retardo mental leve, retardo mental moderado e retardo mental grave, respectivamente (APA, 2002). Essa classificação determinava “tetos de aprendizagem”, conforme refere Carneiro (2008, p. 20), e, conseqüentemente, práticas escolares.

Assim, os modos de escolarização dos sujeitos com necessidades especiais foram definidos de acordo com as nomeações de cada tempo. Na contemporaneidade, o local de escolarização desses sujeitos é o ensino comum, sendo que o espaço do atendimento educacional especializado é destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E a cada uma dessas categorias são instituídas práticas escolares de complementação ou suplementação com recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva a serem utilizados no processo de inclusão.

No contexto da educação inclusiva não é raro que os professores procurem articular práticas escolares a partir do conhecimento do diagnóstico, por isso muitas vezes demandam saber “o que a criança tem” e, a partir dessa designação, requisitam do campo da Educação Especial a metodologia mais adequada para o ensino. Nesse caso, ‘O’ diagnóstico teria uma relação direta com ‘A’ metodologia, conforme sinaliza Silva (2014).

Com base nesses pressupostos acredito que a nomeação *aluno com autismo* não é sem efeito na instituição de práticas nas escolas. Além disso, é interessante destacar que o foco deste estudo não é o diagnóstico e, sim, as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, ou situados como autistas, na rede municipal de ensino.

Uma vez realizado o delineamento inicial da pesquisa, é possível avançar nesta discussão, descrevendo o percurso investigativo trilhado.

1.2.1 Momentos da investigação

Tendo em vista a questão central desta tese, o primeiro momento de investigação foi o contato com o gestor da modalidade de ensino da Educação Especial, na Secretaria de Município da Educação (SMED) de Santa Maria/RS. Essa aproximação inicial ao campo, realizada em maio de 2016, teve por objetivo obter informações referentes ao número de alunos com autismo matriculados no ensino comum e no atendimento educacional especializado, além da autorização para a realização da pesquisa em escolas municipais. Nessa ocasião, a SMED disponibilizou dois registros com os dados solicitados:

- **1º Registro:** um arquivo Excel contendo o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em cada escola na rede municipal de ensino. Essas informações foram extraídas do Censo Escolar 2014 – Educacenso. Em relação especificamente à matrícula de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, foram cadastrados 70 alunos, sendo 60 no Ensino Fundamental e 10 na Educação Infantil, nas categorias: autismo infantil; transtorno desintegrativo da infância; e síndrome de Asperger. Com base nesses dados, sistematizei a *Tabela 1*;
- **2º Registro:** composto por um conjunto de questionários impressos, respondidos em abril de 2016, pelas escolas municipais, a pedido da secretaria. O questionário foi enviado às 77 escolas municipais, porém somente 59 instituições haviam respondido na data em que estive na SMED. Neste registro, constavam informações sobre as matrículas na modalidade de ensino da Educação Especial: o número de alunos e o diagnóstico de cada um, o ano/série em que estava matriculado, a frequência ao atendimento educacional especializado e se havia profissional de apoio¹¹ para auxiliar o estudante. No que tange às matrículas de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, havia um total de 80 estudantes, sendo 25

¹¹ Profissionais “[...] necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010c, p. 1). A atuação dos profissionais de apoio será tratada no Capítulo 4.

na Educação Infantil e 55 no Ensino Fundamental, nas seguintes categorias: autismo infantil/autismo/autista; transtorno do espectro autista; transtorno global do desenvolvimento; transtorno global do desenvolvimento não especificado; transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista; transtorno desintegrativo da infância; síndrome de Asperger; psicose infantil/psicose; em avaliação/com suspeita de/com características de. A análise desse registro resultou na *Tabela 2*, referente especificamente ao número de alunos com transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ano de 2016 em 59 escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria.

Tabela 1 - Número de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento cadastrados no Censo Escolar - 2014 na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Categoria	Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Total
Autismo Infantil	8	25	0	33
Transtorno Desintegrativo da Infância	2	20	13	35
Síndrome de Asperger	0	2	0	2

Fonte: Autora.

Tabela 2 - Número de alunos com transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ano de 2016 em 59 escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Categoria	Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Total
Autismo / Autismo Infantil / Autista	7	15	1	23
Transtorno do Espectro Autista	8	13	3	24
Transtorno Global do Desenvolvimento	3	11	0	14
Transtorno Global do Desenvolvimento não especificado	0	1	0	1
Transtorno Global do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista	0	1	1	2
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	1	1	2
Síndrome de Asperger	0	1	1	2
Psicose Infantil / Psicose	0	0	2	2
Em avaliação / com suspeita de... / com características de ...	7	3	0	10

Fonte: Autora.

Por meio da apreciação desses registros, observei que os dados se alteraram de forma significativa, de acordo com o instrumento de coleta. Primeiramente, é possível destacar que o Censo Escolar - 2014 sinalizou 70 alunos com transtornos globais do desenvolvimento em três categorias, enquanto o questionário aberto, respondido pelas escolas, apontou 80 alunos com transtornos globais do desenvolvimento, em nove categorias, por mim delimitadas, incluindo aqueles sujeitos em avaliação. Em relação a esse fato, saliento que, ao realizar o cadastro no censo escolar, há um número de categorias “fechadas” nas quais o aluno precisa ser incluído: autismo, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Asperger e síndrome de Rett. No momento em que professores responderam ao questionário

aberto, enviado pela SMED, diferentes nomeações emergiram, como a psicose infantil ou o transtorno do espectro autista, categorias que não estão presentes no censo escolar.

Outra questão a ser examinada é o número elevado de alunos com transtorno desintegrativo da infância no Educacenso – 2014 (35 alunos), superando inclusive a quantidade de estudantes com autismo, e a diminuição significativa dessas matrículas no questionário aberto de 2016 (2 alunos). Essa expressiva diferença, associada a um número maior de categorias no questionário aberto, levam a pensar que alunos com outras problemáticas estejam sendo incluídos no transtorno desintegrativo da infância. Além disso, esse transtorno é bastante raro, o que contrasta com o número de alunos cadastrados no censo escolar do ano de 2014.

O segundo momento de investigação compreendeu a seleção das escolas participantes da pesquisa, a partir dos dados encontrados no 2º Registro. Esse documento foi escolhido por conter informações atualizadas sobre as matrículas, evitando, assim, o contato com instituições em que o aluno não estivesse mais matriculado em razão, por exemplo, de uma transferência.

Após a sistematização dos dados fornecidos pela SMED, foram encontradas 80 matrículas de alunos, conforme descrito na *Tabela 2*, em 39 escolas municipais. A partir desses dados estabeleceram-se dois critérios para a escolha: a escola possuir professor de educação especial, uma vez que os planos de atendimento educacional especializado são elaborados por esses profissionais; e os alunos estarem matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nesses critérios foram selecionadas oito escolas, cinco de Ensino Fundamental, duas de Educação Infantil e uma com Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o contato inicial. Dessas oito escolas, uma instituição de Educação Infantil optou por não participar da pesquisa e uma escola de Ensino Fundamental não respondeu ao convite. Assim, participaram da pesquisa seis escolas nomeadas como: Escola EI¹², Escola EF¹³ 1, Escola EF 2, Escola EF 3, Escola EF 4 e Escola EI e EF.

A partir do aceite das seis escolas participantes, ocorreu o terceiro momento de pesquisa, que consistiu na ida às instituições para reunir os pareceres pedagógicos e os planos de atendimento educacional especializado de alunos com

¹² Educação Infantil.

¹³ Ensino Fundamental.

transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento, autismo atípico, dentre outras nomeações. As professoras de Educação Especial disponibilizaram os documentos escolares dos estudantes descritos no Quadro 1. É interessante ressaltar que todas as docentes participantes da pesquisa possuem graduação em Educação Especial e atuam em salas de recursos multifuncionais.

Quadro 1 - Relação de Escolas, Alunos e Professoras de Educação Especial¹⁴.

Escola	Aluno, Idade, Turma, Diagnóstico, Profissional responsável pelo diagnóstico	Professora de Educação Especial
Escola EI	Rodrigo, 4 anos, Pré A, Transtorno do Espectro Autista, Neuropediatra	Prof. Simone
Escola EF 1	Marcelo, 10 anos, 3º ano, Transtorno do Espectro Autista, Diagnóstico clínico	Prof. Isabel
	Vinícius, 10 anos, 3º ano, Transtorno do Espectro Autista, Parecer multiprofissional: fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional	Prof. Aline
Escola EF 2	João, 10 anos, 4º ano, Transtornos Globais não especificados do Desenvolvimento, Neuropediatra	Prof. Beatriz
Escola EF 3	Marcos, 7 anos, 2º ano, Transtorno do Espectro Autista, Neuropediatra	Prof. Ana
	Jéssica, 11 anos, Autismo Atípico e Cegueira, Neuropediatra	
Escola EF 4	Tiago, 15 anos, 4º ano, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Neurologista	Prof. Fernanda
Escola EI e EF	Alice, 5 anos, Pré B, Transtorno do Espectro Autista, Diagnóstico clínico	Prof. Marta
	Lucas, 6 anos, 1º ano, Transtorno do Espectro Autista, Psiquiatra	
	Otávio, 6 anos, 1º ano, Transtorno do Espectro Autista, Psiquiatra	
	Leonardo, 11 anos, 3º ano, Transtorno do Espectro Autista, Neuropediatra	

Fonte: Autora.

Em seguida à reunião dos pareceres pedagógicos e planos de atendimento educacional especializado, iniciei o processo de apreciação dos dados a fim de

¹⁴ Todos os nomes são fictícios, conforme afirmado anteriormente.

investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo. A análise desses documentos, desenvolvida no Capítulo 4 da tese, utilizou quatro eixos da constituição subjetiva da Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3) como referencial de leitura: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à Lei. Tendo em vista esse referencial, optei por restringir a pesquisa à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, por compreender que esses eixos poderiam estar mais presentes nas práticas escolares nessas etapas de ensino, tornando a análise mais potente.

A AP3 é um instrumento originado da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, cujo principal objetivo era “a validação de indicadores de risco psíquico e de desenvolvimento em crianças desde o nascimento até 18 meses de idade” (JERUSALINSKY, 2008, p. 117). Nessa pesquisa, o Grupo Nacional de Pesquisa (GNP)¹⁵ elaborou o protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), que consta no Anexo A desta tese. Esse conjunto de indicadores foi desenvolvido a pedido do Ministério da Saúde, para ser utilizado em consultas pediátricas de rotina.

Na pesquisa, um grupo de 727 crianças de 0 a 18 meses foi avaliado, em dez cidades brasileiras, durante as consultas com os pediatras, os quais receberam uma formação específica sobre os IRDI. O instrumento de avaliação, composto por 31 indicadores, foi elaborado a partir de quatro grandes eixos teóricos: a suposição de sujeito¹⁶, o estabelecimento da demanda¹⁷, a alternância presença/ausência¹⁸, e a

¹⁵ Grupo constituído por experts de todo o país, reunidos pela professora Dra Maria Cristina Machado Kupfer (USP). O GNP teve como coordenadora científica nacional a Dra Maria Cristina Machado Kupfer, como coordenador científico o Dr Alfredo Jerusalinsky e como coordenadora técnica a Dra Maria Eugênia Pesaro (PESARO, 2010).

¹⁶ “O eixo ‘suposição do sujeito’ (SS) caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, porém, constituída. Tal constituição depende justamente de que esse sujeito seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador). Essa antecipação

causa grande prazer ao bebê, já que ela vem acompanhada de uma manifestação jubilatória da mãe – são palavras carregadas de uma musicalidade prazerosa, chamadas de mamanhês (Ferreira, 1997; Laznik, 2000), o que fará o bebê “buscar” corresponder ao que foi antecipado sobre ele. Ao realizar essa tentativa, trará de volta o efeito de prazer vivido por ele quando ocorreu a antecipação materna – o esgar traduzido pela mãe como um sorriso passará a ser de fato um sorriso. Desse modo, a subjetividade ainda não instalada pode efetivamente construir-se” (KUPFER et al., 2009, p. 52-53).

¹⁷ “No eixo ‘estabelecimento da demanda’ (ED), estão reunidas as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela. Esse reconhecimento permitirá a construção de uma demanda – para a psicanálise, sempre uma demanda de amor – desse sujeito a todos com quem vier a relacionar-se. Essa demanda estará na base de toda a atividade posterior de linguagem e de relação com os outros” (KUPFER et al., 2009, p. 53).

função paterna¹⁹. Na avaliação da criança, por meio do protocolo IRDI, é a ausência dos indicadores que aponta riscos para o desenvolvimento.

Para a validação desse protocolo uma subamostra de 280 crianças foi avaliada, aos três anos de idade, por psiquiatras e psicanalistas através de dois instrumentos: Roteiro para Avaliação Psiquiátrica e Roteiro para Avaliação Psicanalítica (AP3) (KUPFER; BERNARDINO, 2009). A AP3 é realizada por meio da entrevista psicanalítica, com a criança e os pais e, em um segundo momento, somente com a criança “em atividade lúdica” (KUPFER et al, 2008, p. 137). Essa entrevista é baseada em um roteiro²⁰ com 43 perguntas.

Os eixos teóricos dos IRDI (suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença/ausência e função paterna) serviram de base para a construção da AP3, sendo introduzidos quatro novos eixos “[...] para abarcar o que se espera encontrar no funcionamento psíquico de uma criança de três anos” (KUPFER et al., 2009, p. 55). Essas quatro novas categorias são o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente à lei. Os eixos estabelecidos fundamentaram-se nas teorias de Lacan, Winnicott e Dolto. Segundo Kupfer et al. (2009, p. 55), “interessava à pesquisa estabelecer a relação entre os indicadores já aplicados, naquilo que eles evidenciaram a respeito das primeiras operações formadoras da subjetividade, e os efeitos manifestos a que essas operações deram lugar”. Após a avaliação psicanalítica das crianças da subamostra, um quadro com 53 sintomas clínicos, identificados através da AP3, foi sistematizado (Quadro 2). Nesse caso,

¹⁸ “O eixo ‘alternância presença/ausência’ (PA) caracteriza as ações maternas que a tornam alternadamente presente e ausente. A ausência materna marcará toda ausência humana como um acontecimento existencial, digno de nota, obrigando a criança a desenvolver um dispositivo subjetivo para a sua simbolização. A presença materna não será apenas física, mas será, sobretudo, simbólica. Entre a demanda da criança e a experiência de satisfação proporcionada pela mãe, espera-se que haja um intervalo no qual poderá surgir a resposta da criança, base para as respostas ou demandas futuras” (KUPFER et al., 2009, p. 53).

¹⁹ “[...] no eixo ‘função paterna’ (FP), busca-se acompanhar os efeitos na criança dessa função, que baliza as ações maternas. Entende-se que a função paterna ocupa, para a dupla mãe-bebê, o lugar de terceira instância, orientada pela dimensão social. Uma mãe que está submetida à função paterna leva em conta, em sua relação com o bebê, os parâmetros que a cultura lhe propõe para orientar essa relação, uma vez que a função paterna é a encarregada de transmitir esses parâmetros. O exercício da função paterna sobre o par mãe-bebê poderá ter como efeito uma separação simbólica entre eles e impedirá a mãe de considerar seu filho como um “objeto” voltado unicamente para a sua satisfação. Portanto, depende dessa função a singularização do filho e sua diferenciação em relação ao corpo e às palavras maternas” (KUPFER et al., 2009, p. 53).

²⁰ O roteiro para o exame psicanalítico pode ser consultado em: KUPFER, M.C.M et al. Roteiro para Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M.C.M. (org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008, p. 137-147.

diferentemente dos indicadores do protocolo IRDI, é a presença do sintoma que pode apontar problemas de desenvolvimento ou risco psíquico.

Quadro 2 – Sintomas clínicos

(continua)

Eixos de Avaliação	Sintomas
I. O brincar e a fantasia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Violência no brincar 2. Ausência de enredo 3. Inibição 4. Inconstância 5. Emergência de angústia ou medos durante o brincar 6. Falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade 7. Manipulação mecânica dos brinquedos (SIRP) 8. Pobreza simbólica 9. Atividade ou movimentos repetitivos (SIRP) 10. Recusa no brincar 11. Ausência de faz de conta
II. O corpo e sua imagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldades no controle esfinteriano 2. Agitação motora 3. Atuações agressivas 4. Ausência do reconhecimento de si como menino ou menina 5. Colagem no corpo da mãe 6. Dificuldades alimentares: <ol style="list-style-type: none"> a. Alimentação seletiva b. Recusa de alimentação sólida (SIRP) c. Dificuldade alimentar não especificada d. Obesidade e. Recusa do alimento 7. Dificuldades motoras 8. Dificuldade de separação 9. Doenças de repetição (amidalite, otite, bronquiolite) 10. Doenças psicossomáticas (alergias, asma, dores inespecif.) 11. Exposição a perigos 12. Demanda insistente do olhar do outro 13. Passividade 14. Falhas no reconhecimento de si no espelho 15. Impossibilidade de suportar o olhar do outro (SIRP) 16. Preocupação excessiva com a sujeira

Quadro 2 – Sintomas clínicos

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> 17. Alterações do sono 18. Autoagressão (SIRP) 19. Interrupção no crescimento 20. Inibição diante do olhar do outro
III. Manifestação diante das normas e posição frente à Lei	<ul style="list-style-type: none"> 1. Birras prolongadas 2. Criança tem de ser castigada para obedecer 3. Confusão e angústia frente à lei 4. Desobediência desafiadora 5. Conhece os limites mas não os respeita 6. Recusa da presença do terceiro (SIRP) 7. Recusa do não (SIRP) 8. Submissão excessiva à lei (SIRP) 9. Criação de medos substitutivos da lei 10. Negativismo
IV. Fala e posição na linguagem	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ausência de pronomes pessoais (SIRP) 2. Repetição ecológica (SIRP) 3. Troca de letras ou sílabas na fala 4. Fala infantilizada 5. Linguagem incompreensível com tentativa de interlocução 6. Linguagem incompreensível sem tentativa de interlocução (SIRP) 7. Pobreza expressiva 8. Pobreza de vocabulário 9. Uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo (SIRP) 10. Fala traduzida pelo cuidador 11. Inibição 12. Não forma frases (pobreza simbólica)

SIRP = Sintoma Indicador de Risco Psíquico

Fonte: (PESARO, 2010, p. 21-22).

Nesse quadro é possível observar que a cada eixo de avaliação são associados determinados sintomas. Ao lado de alguns sintomas encontra-se, entre

parênteses, a sigla SIRP, que significa sintoma indicador de risco psíquico, “considerado de grave risco para a constituição subjetiva” (KUPFER et al., 2008, p. 146).

Por fim, através do resultado da avaliação psicanalítica foram determinados dois desfechos clínicos da pesquisa. O primeiro tipo nomeado como *presença ou ausência de problemas de desenvolvimento* e o segundo denominado *presença ou ausência de problemas de desenvolvimento com risco psíquico para a constituição do sujeito propriamente dito para a criança*. Os problemas de desenvolvimento apontam “[...] de um modo geral, para a existência de dificuldades e vicissitudes de ordem psíquica que estão interferindo no desenvolvimento da criança, sem significar, porém, que a estruturação psíquica esteja comprometida”. Já nos problemas de desenvolvimento com risco psíquico, após um estudo, “foram localizados, dentre os sintomas clínicos encontrados, aqueles com poder de indicar a presença de risco psíquico para a constituição do sujeito” (KUPFER et al., 2009, p. 57).

Em linhas gerais, desse modo se constituiu a Avaliação Psicanalítica aos Três Anos, em seu formato original. Neste estudo, quatro eixos teóricos da AP3 serão utilizados como referencial de leitura, conforme sinalizado anteriormente, pressupondo que oferecem elementos importantes para analisar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo²¹. Dessa forma, a AP3 não será usada, evidentemente, segundo sua origem, como instrumento em setting de avaliação psicanalítica, mas em seu aspecto conceitual, conforme refere Merletti (2012).

Segundo Kupfer e Bernardino (2009), a AP3 foi elaborada para validar o protocolo IRDI, no entanto, devido a sua relevância na avaliação diagnóstica, “ganhou vida própria”. As autoras sublinham que alguns eixos teóricos psicanalíticos da AP3 não constam em outros instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil. Na verdade, esse instrumento considera a constituição subjetiva, aspecto do desenvolvimento infantil que não é contemplado em outras formas de avaliação.

A fim de fundamentar o uso dos eixos da AP3 na investigação sobre as práticas escolares para alunos com autismo, apresento brevemente a Metodologia

²¹ Cabe salientar que no contexto desta pesquisa os quatro eixos teóricos da AP3 serão utilizados na análise de práticas escolares produzidas, especificamente, na inclusão de alunos com autismo, porém esse instrumento é usado, em seu formato original, na avaliação de qualquer criança.

de Estudo de Caso na Escola (ECE), descrita por Kupfer (no prelo). Essa metodologia está sendo implementada no Estado de São Paulo com o grupo de escolas participantes do projeto intitulado “A escola protagonista: propostas LV²² para escolas inclusivas e transformadoras”. Nessa proposta, são estabelecidos quatro tempos para a constituição de práticas inclusivas nas escolas, a saber: 1º Tempo: transmissão dos saberes constituídos; 2º Tempo: o tempo da criança sujeito; 3º Tempo: a construção de estratégias ou o tempo da ação; e, por fim, 4ºTempo: uma prática para cada escola.

O segundo tempo, o tempo da criança sujeito, é o que interessa especialmente a esta pesquisa. Isso porque, nesse momento da metodologia, “[...] procede-se à leitura da criança cuja inclusão preocupa a escola. Essa leitura se faz com base no texto *Quatro eixos da constituição subjetiva*, no qual estão balizas para a compreensão do funcionamento psíquico de crianças [...]” (KUPFER, no prelo). Esses quatro eixos são justamente aqueles da AP3, tomados como referencial de leitura para a análise das práticas escolares nesta tese. Kupfer (no prelo) prossegue afirmando que “para o estudo de cada criança, foram organizados quatro eixos que poderão vir a orientar o delineamento da criança, base para construir as estratégias cognitivas no terceiro tempo da metodologia ECE [...]”. Além disso, é preciso salientar que:

Não se pretende aqui transmitir toda a teoria psicanalítica e tampouco transformar educadores em clínicos. Mas esses eixos, construídos no decorrer da pesquisa IRDI, ajudam a pensar a criança e os entraves que está enfrentando, sem que se faça com isso um estudo de caso nos moldes clássicos da Psicologia ou da Psicanálise (KUPFER, no prelo).

Dessa forma, os eixos da AP3 são usados como referência de leitura nos casos de inclusão nas escolas. A partir dessa leitura são engendradas estratégias visando à construção de práticas inclusivas.

Com base nos pressupostos delineados, o presente estudo defende a tese de que as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo podem ser problematizadas através dos quatro grandes eixos teóricos da Avaliação

²² Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica.

Psicanálítica aos Três Anos – AP3 (o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a fala e a linguagem, as manifestações diante das normas e a posição frente à lei), utilizados como operadores de leitura, propiciando a tessitura de possibilidades educativas no campo da Educação Especial.

Uma vez apresentadas as premissas metodológicas que direcionam a pesquisa, é possível avançar no aprofundamento teórico necessário à discussão pretendida.

2 AUTISMO E EDUCAÇÃO: O DISCURSO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS DE ITARD, DA ESCOLA EXPERIMENTAL DE BONNEIUL E DO LUGAR DE VIDA

Para iniciar a discussão sobre as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, proponho que (re) visitemos os documentos legais que orientam os sistemas de ensino quanto ao processo de escolarização desses estudantes e, em seguida, as experiências de Itard, da Escola Experimental de Bonneiul e do Lugar de Vida.

Assim sendo, analisarei, primeiramente, as políticas públicas e os documentos orientadores da Educação Especial, publicados a partir da década de 1990, momento em que se fortaleceu o movimento inclusivo, para compreender a forma como o autismo foi sendo designado e as diretrizes atuais para a inclusão educacional desses estudantes. Essa análise é importante porque possibilita o entendimento de como o autismo foi sendo concebido na Educação Especial e como as formas de escolarização foram sendo propostas nos textos legais para esses sujeitos. No entanto, cabe assinalar, que nem sempre essas orientações são efetivadas no contexto escolar, conforme demonstrará o Capítulo 4 desta tese, que apresenta narrativas de professores sobre os modos como as práticas são engendradas nas escolas.

A segunda (re) visita será à experiência pedagógica de Jean Itard com o garoto selvagem, Victor de Aveyron, considerada a primeira tentativa de educação no campo da Educação Especial. É pertinente ressaltar a afirmação de Bercherie (2001), segundo o qual, Victor apresentava signos que davam indícios de autismo, porém, o menino foi diagnosticado como idiota, uma vez que, nessa época, a idiotia era a grande categoria classificatória. Para além do debate diagnóstico, o que interessa, nesta pesquisa, é a experiência pedagógica desenvolvida por Itard, pois acredito que essa prática vem sendo atualizada na proposta contemporânea de educação de alunos com autismo.

Por fim, (re) visitarei duas instituições, uma francesa e outra brasileira, que se dedicam à inclusão educacional e ao tratamento de crianças e adolescentes com autismo, dentre outros quadros psicopatológicos. A primeira instituição é a Escola

Experimental de Bonneuil, fundada pela psicanalista Maud Mannoni, em 1969. A segunda instituição é o Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, criado em 1990 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP, inspirado do nome à montagem institucional inicial na escola de Bonneuil. Essas experiências, de orientação psicanalítica, são relevantes no contexto desta pesquisa porque apresentam construções teóricas e práticas para pensar a educação, possibilitando tessituras importantes no que tange às práticas escolares propostas aos alunos com autismo. Apesar de o Lugar de Vida ser um espaço de tratamento, esse centro realiza articulações com as escolas, por meio de acompanhamento escolar, de reuniões abertas aos professores e de cursos oferecidos aos profissionais da educação. Além disso, suas produções sobre o autismo e outros problemas psíquicos, através do convênio científico com a USP, são referência no campo.

Dessa forma, proponho-me, neste capítulo, a realizar três movimentos no intuito de apreender elementos que possam contribuir na discussão sobre as práticas escolares articuladas para os alunos com autismo. O primeiro deles consiste em olhar para o que dizem as políticas de inclusão escolar sobre esses sujeitos. O segundo pretende analisar a experiência inaugural de educação no campo da Educação Especial, entendendo que muitos de seus fundamentos ainda estão presentes nas propostas de escolarização contemporâneas. Por fim, o terceiro movimento intenciona olhar para duas instituições, de orientação psicanalítica, que podem servir de inspiração para a produção de outros modos de intervenção educacional.

2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM AUTISMO

O campo da Educação Especial tem sofrido diversas modificações nas duas últimas décadas no que diz respeito às políticas públicas que orientam essa modalidade de ensino. Essas mudanças referem-se às formas de nomear e definir os sujeitos a quem essa modalidade se destina e à forma de organização da escolarização desses alunos. Nesse sentido, desde a década de 1990, foi

intensificado o movimento de inclusão escolar, o que ocasionou uma série de publicações internacionais e, por conseguinte, no Brasil, com o objetivo de assegurar direitos de acesso e permanência à escola comum e de orientar os sistemas de ensino quanto ao processo de inclusão.

Tendo em vista esse contexto, pretendo verificar o modo como os alunos com autismo foram inscritos, designados e descritos nas políticas de inclusão desde o ano de 1994. Para tanto analisarei políticas públicas nacionais e documentos publicados pelo MEC e pelo INEP no Brasil. Sendo assim, tomo como materialidade de análise políticas nacionais brasileiras, documentos orientadores do MEC e o Caderno de Instruções do Censo Escolar, publicados de 1994 a 2016.

Para desenvolver a análise, inicialmente, situarei os modos como os alunos com autismo foram designados nos documentos da Educação Especial e em quais referenciais essas terminologias e definições foram embasadas. Em seguida, analisarei documentos do campo da Educação Especial que fazem referência aos sujeitos com autismo, descrevendo-os e abordando sua escolarização.

Considerando o recorte temporal especificado, localizei três formas de designação dos alunos com autismo nos documentos. A primeira terminologia a ser considerada, adotada pelos órgãos oficiais do Ministério da Educação, é *condutas típicas*. Essa categoria abrangia uma gama bastante ampla e diversa de sujeitos, dentre eles, os alunos com autismo, conforme discutirei a partir da análise dos documentos. Essa nomenclatura foi proposta por um grupo de trabalho na elaboração da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, e não constava em manuais de classificação ou diagnósticos de transtornos mentais utilizados como referência no Brasil (ROCHA; COSTA, 2009). A expressão *condutas típicas* fazia referência a alunos cujos comportamentos, considerados inadequados, ocasionavam dificuldades de adaptação escolar e de relacionamento.

A segunda forma de designação, adotada a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foi *transtornos globais do desenvolvimento*, dentre os quais figurava o autismo. A partir da publicação dessa política os documentos passaram a utilizar o referencial do campo médico, especificamente dos transtornos mentais, para designar os alunos com autismo como público-alvo da Educação Especial, o que não acontecia até então. Dessa forma, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria, e a Classificação de

Transtornos Mentais e de Comportamento da CID²³-10, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), orientam as nomeações e as definições nos documentos. O DSM é um manual de ampla influência mundial utilizado como base para o diagnóstico de transtornos mentais por médicos de muitos países. Por sua vez, a CID-10 é uma classificação de referência em saúde mental no Brasil, utilizada, na maioria dos casos, nos diagnósticos dos alunos com autismo encaminhados às escolas.

Ao fazer referência aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) inclui, nesse grupo, alunos com autismo clássico, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que delibera sobre quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, elencou cinco categorias nos transtornos globais do desenvolvimento: síndrome de Rett, autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009a).

A nomenclatura *transtornos globais do desenvolvimento* (DSM-IV-TR) apresenta variações, podendo também ser denominada *transtornos invasivos do desenvolvimento* (CID-10). Isso porque ambos os termos são as traduções da expressão, em inglês, *pervasive developmental disorders*.

Sendo assim, a terminologia *transtornos globais do desenvolvimento*, utilizada nos textos legais sobre a modalidade de ensino da Educação Especial, é uma entidade nosográfica do DSM-IV-TR. Nele, encontram-se a classificação e a descrição fenomenológica das doenças mentais baseadas em concepções neurobiológicas. Em relação à descrição desse quadro, o DSM-IV-TR traz a seguinte definição:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (APA, 2002, p. 98).

A referida definição foi amplamente utilizada no meio científico, na tentativa de facilitar a comunicação entre os profissionais das diferentes áreas, quando se

²³ Classificação Internacional de Doenças (OMS, 1993).

tratava de nomear pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Nessa descrição, é possível observar uma tríade de alterações: nas habilidades de interação social; nas habilidades de comunicação; e estereotipais de comportamento, interesses e atividades.

No DSM-IV-TR, estão incluídas as seguintes categorias nos transtornos globais do desenvolvimento: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (incluindo o autismo atípico). Por sua vez, na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, encontram-se inseridas oito categorias nos transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outro transtorno desintegrativo da infância, transtorno de hiperatividade associado ao retardo mental e movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos invasivos do desenvolvimento e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado.

Se observarmos as categorias elencadas nas políticas atuais de Educação Especial perceberemos que se baseiam no DSM-IV-TR para se referir aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento como seu público-alvo, embora com pequenas diferenças na forma de nomeação.

No ano de 2013, o DSM-IV-TR foi substituído por uma nova edição, o DSM-5. Nessa edição, ocorreu a modificação da nomenclatura, passando a ser utilizada a terminologia *transtorno do espectro autista*, e a supressão das cinco categorias que figuravam entre os transtornos globais do desenvolvimento. A síndrome de Rett, com causa comprovadamente genética, foi retirada e alocada nos transtornos para diagnóstico diferencial do transtorno do espectro autista. Dessa forma, deve ser excluída a hipótese dessa síndrome para estabelecer um diagnóstico de transtorno do espectro autista. Além disso, a síndrome de Rett aparece como uma das comorbidades do transtorno do movimento estereotipado.

Por sua vez, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação “desaparecem sobre o grande guarda-chuva do espectro autístico” (SIBEMBERG, 2015, p. 98). Portanto, no DSM-5, há somente uma denominação: *transtorno do espectro autista*, que está descrito dentre os *transtornos do neurodesenvolvimento*. De acordo com Sibemberg (2015, p. 98-99):

O que antes era diagnóstico diferencial passou a ser catalogado numa mesma categoria, estando a diferenciação assinalada pela intensidade dos sintomas no comportamento repetitivo e estereotipado, bem como com os distúrbios da linguagem, agora associados à relação social recíproca.

Conforme esse manual, os sintomas do autismo podem ser percebidos antes de um ano de idade, ou seja, ainda na primeira infância, quando a criança começa a apresentar falta de interesse nas relações com o outro. Diferentemente do DSM-IV-TR, que apresentava uma tríade de alterações nos transtornos globais do desenvolvimento, a nova versão do DSM traz uma díade de características do transtorno do espectro autista. Essa díade envolve prejuízos importantes e contínuos na comunicação social recíproca e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme pode ser observado na definição do transtorno:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...].
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, [...].
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes na vida do indivíduo no presente.
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (APA, 2014, p. 50-51).

A previsão dessa modificação em relação à nomeação da categoria dos transtornos globais do desenvolvimento no DSM-5, edição que vinha sendo discutida já em 2012, produziu efeitos nos textos da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012b), e da Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os sistemas de ensino para a implementação dessa lei (BRASIL, 2013b).

Assim, localizo nos textos da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e da Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, a terceira terminologia utilizada para nomear os alunos com autismo: *transtorno do espectro autista*.

2.1.1 O tratamento documental dado ao autismo no campo da Educação Especial

Para compreender a forma como o autismo vem sendo incorporado e descrito nos últimos anos no campo da Educação Especial, realizei a análise de documentos publicados pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC²⁴, de Cadernos de Instruções do Censo Escolar – Educacenso, produzidos pelo INEP de 2007 a 2016, e de uma nota técnica promulgada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC. É interessante ressaltar que os alunos com autismo nem sempre figuraram claramente nos textos da Educação Especial. Porém, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008a), os dispositivos legais que e os demais documentos orientadores passaram a tratar mais especificamente desses sujeitos e de sua escolarização.

A análise dos documentos será iniciada com a apreciação da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, documento que estabelece “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994b, p. 7).

Ao tratar do alunado da Educação Especial, esse documento faz referência a alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), a alunos com condutas típicas e a alunos com altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994b). No universo de alunos da Educação Especial, os estudantes com autismo eram

²⁴ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta no ano de 2011. Seus programas e suas ações estão vinculadas atualmente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

designados sob a expressão genérica de *condutas típicas*. A Política Nacional de Educação Especial define as condutas típicas como sendo:

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, 1994b, p.12).

Os alunos com condutas típicas eram considerados sujeitos que possuíam dificuldades de adaptação ao ambiente, apresentando comportamentos considerados inadequados, como, por exemplo, agressividade, alheamento e hiperatividade. Tais comportamentos estavam associados a dificuldades acentuadas de aprendizagem, o que os levava a necessitar dos serviços oferecidos pela Educação Especial.

Para continuar essa análise, elegi a Resolução nº CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução, em seu Artigo 5º, afirma que são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, atendidos pela Educação Especial, os sujeitos que apresentarem:

- I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Dessa forma, essa resolução definia como alunos da Educação Especial esses três grupos: sujeitos com dificuldades acentuadas de aprendizagem; com dificuldade de comunicação e sinalização; e com altas habilidades/superdotação. Nesse universo, os alunos com autismo figuravam entre aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem. É possível observar uma modificação na forma de nomear os estudantes que seriam atendidos pela Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b).

Após a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 02, foi publicado, em 2002, o volume “Dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas”, do Projeto Escola Viva, o qual abordava a inclusão escolar desses alunos (BRASIL, 2002). Esse documento é intitulado com base nas novas definições da resolução, ou seja, utilizando a expressão *dificuldades acentuadas de aprendizagem* e dá ênfase ao trabalho com os alunos com *condutas típicas*, terminologia da política nacional.

Essa publicação esclarece que as condutas típicas podem ser identificadas quando os comportamentos considerados inadequados ou inconvenientes “[...] forem exibidos como padrão, por um continuado e extenso período de tempo [...]” (BRASIL, 2002, p. 9). Tais comportamentos, segundo o documento, podem ocasionar prejuízos para o próprio sujeito, para os outros e para as relações sociais.

Conforme esse documento, em alguns alunos é observado um padrão comportamental voltado para si próprio, como, por exemplo, automutilação, alheamento e recusa em falar ou manter contato visual. Há, ainda, sujeitos cujos comportamentos impróprios são voltados para o ambiente exterior, tais como agredir, gritar, roubar e mentir. Segundo as afirmações do texto, os estudantes com condutas típicas não possuem, geralmente, comprometimento ou atraso intelectual; todavia, seu desempenho escolar está relacionado à intensidade e à frequência do padrão comportamental que apresentam.

Com base na apreciação desse documento, é possível constatar o quão ampla era expressão *condutas típicas*. Entre as definições apontadas até o presente nota-se que algumas manifestações fazem parte do autismo. Ao analisar os comportamentos considerados inadequados, pertencentes às condutas típicas, e as manifestações do autismo, encontram-se diversas características convergentes, embora no texto não seja citado o termo *autismo*. Por conseguinte, é possível destacar características como o prejuízo no relacionamento social, a recusa em manter contato visual e a recusa em falar.

Em relação às condutas típicas mais usualmente descritas, são citados os distúrbios da atenção, a hiperatividade, a impulsividade, o alheamento e agressividade física e/ou verbal. É importante considerar uma dessas condutas mencionadas que, dentre outras, parece referir-se claramente a manifestações do autismo: o alheamento. Nesse quadro:

Há crianças que se esquivam, ou mesmo se recusam terminantemente a manter contato com outras pessoas, ou com qualquer outro aspecto do ambiente sociocultural no qual se encontram inseridas. [...] em sua manifestação mais severa, encontram-se crianças que não fazem contato com a realidade, parecendo desenvolver e viver em um mundo só seu, à parte da realidade (BRASIL, 2002, p. 14).

Para continuar a análise, destaco um aspecto apontado anteriormente, quando é afirmado que a expressão *condutas típicas* refere-se a um grande número de comportamentos, o que dificultaria o consenso em sua definição. No que diz respeito ao autismo, acredito que um termo tão genérico quanto *condutas típicas* e sua concepção também tenham obstaculizado o trabalho pedagógico da Educação Especial com esses alunos. A seguir, esclareço essa questão com base na apreciação do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, publicado pela SEESP no ano de 2005. Nele, é abordada a problemática de se utilizar um termo tão amplo.

De acordo com o Documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005, p. 17) “sob este rótulo, encontramos comportamentos associados a quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes”. Compartilho da ideia de que o uso da expressão *condutas típicas* gera dois problemas importantes: a ênfase na conduta manifesta e a impossibilidade de identificar pontos importantes em quadros bastante diferenciados.

Em relação ao primeiro problema, quando, no trabalho pedagógico, damos ênfase à conduta manifesta, ou seja, aos comportamentos considerados inadequados, não levamos em conta a subjetividade de nosso aluno. Ao postularmos que o estudante com *condutas típicas* apresenta comportamentos impróprios que precisam ser modificados, acabamos por produzir uma educação automatizada e sem sentido. Nessa perspectiva, reduzimos o aluno a uma determinada classe de pessoas que precisa ser adaptada na escola.

O segundo problema é o fato de a terminologia *condutas típicas* abranger “[...] uma diversidade muito grande de leituras diagnósticas, impossibilitando que sejam discriminados alguns importantes pontos referentes a cada uma delas” (BRASIL, 2005, p. 17). Na verdade, trata-se de um termo que possui um caráter inespecífico, abrangendo muitas possibilidades diagnósticas. Entendo que há diferenças fundamentais em se trabalhar com crianças consideradas hiperativas ou com déficit de atenção e com crianças com autismo, por exemplo.

Em 2004, a fim de orientar os professores da Educação Infantil foi divulgado, pelo MEC, um volume que fazia parte de uma série de publicações nomeada “Saberes e práticas da inclusão”, intitulado “Dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”. Observamos, no próprio título do documento, que a expressão *dificuldades acentuadas de aprendizagem*, usada na Resolução CNE/CEB nº 02, é empregada, porém trata-se de um documento destinado especificamente à inclusão de alunos com autismo e não mais com condutas típicas (BRASIL, 2004).

O texto desse exemplar afirma que se configura como fonte de orientação e pesquisa para o professor da rede regular de ensino, nos casos de inclusão de alunos com autismo. A abordagem é fundamentada no método comportamental Treatment and Education os Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), conforme exposto na introdução do documento.

Esse volume possui um caráter prescritivo e apresenta uma série de orientações que parecem uma tentativa de contemplar todas as situações que poderão ocorrer na escola. Essas prescrições dizem respeito tanto a práticas em sala comum quanto em classe especial. Temos, assim, sugestões quanto à preparação dos demais alunos, às adaptações na sala de aula e no currículo e à organização da classe especial e das atividades propostas. Em seguida, o texto cita uma série de alterações do comportamento adaptativo que poderão ser observadas, como, por exemplo, choro sem causa aparente ou recusa a realizar as tarefas, que vêm acompanhadas de sugestões para evitar e, caso ocorram, enfrentar essas alterações.

Feita a apreciação desse documento, é interessante destacar três pontos: o primeiro é a possibilidade do trabalho pedagógico em classe especial, que não mais aparece nos documentos a partir da política de 2008; o segundo é o caráter prescritivo do texto, com ênfase na adaptação de comportamentos; e o terceiro é que, ao se tratar da concepção do autismo, parece que ainda não há uma prevalência tão significativa do discurso psiquiátrico, como percebo nas atuais políticas.

Após discorrer sobre o uso da expressão *condutas típicas* para fazer referência aos alunos com autismo ou situá-los entre os com dificuldades acentuadas de aprendizagem, analisarei como eles são apresentados a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). É interessante ressaltar que, com a publicação dessa política, os documentos da Educação Especial, aqui analisados, passaram a embasar-se em manuais médicos de classificação para fazer referência a esses estudantes.

A atual política de Educação Especial reafirma o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, de frequentarem o ensino comum e, no contraturno, terem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, esse documento define claramente quais serão os alunos atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial. Dentre os alunos considerados público-alvo, estão aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, categoria da qual faz parte o autismo. Esses estudantes são descritos na política da seguinte forma:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008a, p. 9).

Podemos observar que, em relação ao conceito dos transtornos globais do desenvolvimento, a política usa uma definição semelhante às utilizadas no DSM-IV-TR: alterações tanto na interação social quanto na comunicação e um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de atividades e interesses.

No que tange às categorias elencadas nesses transtornos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cita apenas três: autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Na verdade, o termo psicose infantil não consta em nenhuma das classificações oficiais citadas, o DSM-IV-TR, o DSM-V e a CID-10. No DSM-IV, ocorreu a retirada dessa categoria que, na edição anterior, o DSM-III, figurava entre os transtornos mentais.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, dispositivo normativo que se seguiu à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, traz a seguinte definição para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo

clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009a).

É possível observar, no fragmento acima, que a definição dos transtornos globais do desenvolvimento é modificada, acrescentando-se, às manifestações, alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e estereotípias motoras. Em relação às categorias, percebe-se que são utilizados os cinco quadros descritos no DSM-IV-TR, apesar de diferenças pouco significativas na nomeação de cada categoria. Além disso, o termo psicose aparece entre parênteses após a categoria transtorno desintegrativo da infância.

O próximo material de análise serão os Cadernos de Instruções do Censo Escolar – Educacenso, dos anos de 2007 a 2016. A apreciação desses documentos será realizada para compreender o modo como os alunos com autismo foram designados e descritos nas orientações para o preenchimento do censo escolar. Esses cadernos foram disponibilizados a partir de 2007, ano em que o censo passou a ser coletado por meio do Sistema Educacenso (INEP, 2015).

Em 2007, ano anterior à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), dentre os alunos que poderiam ser cadastrados na modalidade de ensino da Educação Especial, estavam aqueles com transtornos invasivos do desenvolvimento. Na definição desses transtornos, há o seguinte texto:

Manifestações de quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos ou de síndromes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007, p. 37).

Através da análise desse fragmento, observo que o termo utilizado é *transtornos invasivos do desenvolvimento* (CID-10); no entanto, a definição é praticamente a mesma do termo *condutas típicas*, que consta no texto da Política Nacional de Educação Especial de 1994. Além disso, nenhuma subcategoria é elencada nessa definição.

No Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2008, a expressão utilizada passa a ser *transtornos globais do desenvolvimento* (DSM-IV-TR). Porém, a definição segue a mesma e nenhuma subcategoria é ainda elencada, assim como em 2007 (BRASIL, 2008b).

Em 2009, a definição utilizada no Caderno de Instruções para os transtornos globais do desenvolvimento é a mesma da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Pela primeira vez, são elencadas subcategorias para esses transtornos: autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância (psicoses). Infiro que a quinta categoria que consta no DSM-IV-TR, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, não se encontra entre os quadros descritos no Educacenso. No restante, as categorias são as mesmas que aparecem na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, 2009b).

Já no ano de 2010, tanto a definição quanto as subcategorias seguem as mesmas. No entanto, surge uma breve descrição de cada subcategoria (BRASIL, 2010b).

No Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2011, são realizadas duas alterações de nomenclatura nas categorias elencadas nos transtornos globais do desenvolvimento. O autismo clássico passa a ser nomeado como autismo infantil e o termo *psicose*, que constava entre parênteses depois da categoria transtorno desintegrativo da infância, é retirado. As outras duas categorias, a síndrome de Rett e a síndrome de Asperger, seguem com a mesma nomenclatura. Em relação à definição dos transtornos globais do desenvolvimento o texto segue o mesmo. Todavia, a descrição das categorias sofre algumas modificações (BRASIL, 2011).

Nos anos de 2012 e 2013, as orientações do Caderno de Instruções do Censo Escolar quanto aos transtornos globais do desenvolvimento não sofrem modificações em relação ao ano anterior (BRASIL, 2012a, 2013a).

Em 2014, o caderno que orienta o preenchimento do censo escolar segue trazendo a categoria *transtornos globais do desenvolvimento* como público-alvo da Educação Especial, com as quatro subcategorias definidas nos anos anteriores. Observo apenas uma modificação em relação ao termo *autismo infantil*, que passa a ser designado somente por *autismo*. No que tange à descrição dos transtornos globais do desenvolvimento e das quatro subcategorias elencadas, houve alterações na escrita dessas definições, com exceção da síndrome de Rett, que permaneceu com o mesmo texto de caracterização (BRASIL, 2014).

No Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2015, as categorias seguem as mesmas do ano anterior. Em relação às definições, constatei alterações apenas na síndrome de Rett, descrita de forma mais detalhada nesse exemplar (BRASIL, 2015).

Por fim, no Caderno de Instruções do Censo Escolar deste ano, nenhuma modificação foi observada (BRASIL, 2016).

Através da apreciação dos Cadernos de Instruções do Censo Escolar – Educacenso, é possível conferir as constantes modificações e construções quanto aos termos, às definições e às subcategorias descritas na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento, grupo de alunos considerados público-alvo da Educação Especial. É interessante ressaltar que, apesar da nova nomenclatura e classificação apresentadas pelo DSM-5 (transtorno do espectro autista) e da adoção dessa terminologia em um documento recente da Educação Especial (Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE), as categorias no Censo Escolar seguiram sem alterações.

Realizada a análise dos cadernos do censo escolar, é interessante examinar o fascículo denominado *Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Em 2010 o MEC publicou, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, uma coleção com dez fascículos intitulada “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”. Essa coleção é composta por dez volumes que discorrem sobre o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência (intelectual, visual, surdez, surdocegueira e deficiência múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Além disso, abordam a organização da escola comum inclusiva e os recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados no processo de inclusão dos alunos considerados público da Educação Especial. Todas as salas de recursos multifuncionais do país receberam esse conjunto de fascículos para orientar as práticas escolares.

O fascículo *Transtornos Globais do Desenvolvimento* apresenta uma descrição de cada um desses transtornos e trata da aprendizagem, da comunicação, do trabalho em sala de aula e do atendimento educacional especializado desses estudantes. As definições de cada subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento são desenvolvidas a partir das descrições do DSM-IV. Além disso, o texto desse documento discute aspectos considerados importantes para a educação escolar, com base na teoria cognitivo-comportamental. Mais uma vez se evidencia o quanto o discurso psiquiátrico está presente na educação, considerando que esses fascículos, com ampla circulação nas escolas, foram produzidos para professores (BRASIL, 2010a).

O último documento de análise, é a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764, lei que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2013a). Essa nota técnica merecerá especial interesse nesta tese, tendo em vista as orientações quanto às práticas escolares para alunos com autismo que o documento propõe.

2.1.2 A Nota Técnica nº 24/2013

A análise da Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE evidenciou que o texto desse documento endossa a definição apresentada pela Lei nº 12.764/12 de que a pessoa com autismo é considerada uma pessoa com deficiência e, como tal, são assegurados a ela os direitos garantidos, por lei, aos sujeitos com deficiência. Além disso, a nota destaca que, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a referida lei atende aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2013b).

Em seguida, a Nota Técnica apresenta as diretrizes estabelecidas na Lei nº 12.764/12 referentes ao direito à educação. Por meio dessas diretrizes são assegurados a intersetorialidade tanto no atendimento das pessoas com autismo quanto no desenvolvimento de políticas e de ações para esses sujeitos; a participação da comunidade na elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas; o incentivo à inserção da pessoa com autismo no mercado de trabalho; e, finalmente, o fomento para formar e capacitar profissionais para atenderem essas pessoas. O texto desse documento afirma, ainda, que essas diretrizes se alinham aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em relação à educação, a Nota Técnica nº 24/2013 assevera o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, orientando quanto à formação inicial e continuada dos profissionais. Além de assegurar o direito à matrícula no ensino comum, o documento afirma que é garantido ao aluno com transtorno do espectro autista o atendimento educacional especializado e o profissional de apoio, disponibilizado pelo sistema de ensino, sempre que identificada a necessidade desse acompanhamento.

No que tange à formação de professores, o documento refere que a formação inicial e continuada dos profissionais precisa subsidiá-los para que sua prática pedagógica contemple: “a superação do foco de trabalho nas estereotipais e reações negativas” desses estudantes; a mediação “por meio da antecipação da organização das atividades”; o arranjo da atividades escolares de forma compartilhada com os outros alunos, “evitando o estabelecimento de rituais inadequados”; a flexibilização da avaliação pedagógica, considerando as especificidades; a intervenção para “o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação”; o uso de estratégias visuais de comunicação e o conhecimento da área da comunicação alternativa/aumentativa; o planejamento do atendimento educacional especializado para esses alunos, “considerando as características individuais de cada estudante”; a elaboração do plano de atendimento educacional especializado visando “a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação”; entre outros (BRASIL, 2013b, p. 2-3).

Especificamente em relação às orientações quanto às práticas escolares para alunos com autismo contidas no texto desse documento, pretendo discutir dois pontos: o arranjo das atividades escolares de forma compartilhada com os demais alunos, “evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados” e a “superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas” dos alunos com autismo (BRASIL, 2013b, p. 2-3). Os pontos destacados para discussão remetem a enunciados universalizantes que parecem *incluir todos* os estudantes com autismo e apagar a singularidade de *cada um*.

O primeiro ponto, ao postular o compartilhamento de atividades sem estabelecer rituais inadequados diz respeito ao tempo e ao espaço considerados

mais indicados no processo de escolarização dos alunos com autismo. O texto da lei parece não abrir exceções para aqueles alunos que devido a sua condição subjetiva, poderão ter dificuldades para se enquadrar nas normas da escola. Nesse sentido, noto nessa orientação um enunciado que restringe o tempo e o espaço escolar para esses estudantes.

O segundo ponto, ao prescrever a superação do foco de trabalho nas estereotípicas, evidencia novamente uma orientação que serve *a todos* e apaga o que há de singular nas manifestações de *cada um*. Ao mesmo tempo parece sugerir que as estereotípias sejam ignoradas ou extintas ao orientar para que não sejam o foco do trabalho, ou seja, denota-se mais uma vez, o apagamento da singularidade. É como se disséssemos: “tudo bem que você frequente a escola, desde que deixe de ser autista”.

É importante sublinhar que as estereotípias são manifestações bastante observadas na escola. O professor precisará considerá-las, dando-lhes sentido. Inclusive a intervenção pedagógica poderá iniciar pelas estereotípias, que revelam os interesses desses alunos. Por exemplo, o balanceio de corpo poderá ser lido como uma dança e a música poderá ser introduzida; uma batida insistente do apagador no quadro negro poderá ser vista como a tentativa de apagar os traços ali escritos; aos riscos feitos de forma aleatória nesse mesmo quadro negro poderão ser atribuídos sentidos de escrita. Dessa forma, gestos descompassados ou rodopios ao redor de si poderão ser considerados estereotípias típicas do autismo, que não devem ser foco do trabalho, ou, pelo contrário, poderão vir carregados de significado norteando a intervenção pedagógica do professor.

Diante das estereotípias motoras, disso que não tem palavras para ser traduzido, mas que se revela como um ponto de angústia para a criança, o professor poderá criar uma história, montar um contexto que permita tirar o aluno desse registro da vivência puramente corporal. Dar sentido, atribuir um nome às produções do aluno fará toda a diferença. Então, aluno e professor darão vida às suas histórias e a escola se transformará num lugar para invenções, onde a criatividade abrirá portas para acolher a todos que quiserem usufruir desse espaço à sua maneira.

Paradoxalmente a esses princípios que remetem a enunciados herméticos, fechados de significação, essa nota apresenta orientações aos professores quanto a “parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica”, “flexibilização

mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista” e “planejamento do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante” (BRASIL, 2013b, p. 3). Essas premissas indicam que as especificidades desses alunos devem ser consideradas nas ações pedagógicas da escola, o que contradiz as orientações sobre a organização das atividades escolares e a superação do foco de trabalho nas estereotípias, como consta nas páginas dois e três da Nota Técnica nº 24/2013. As postulações citadas remetem à noção de singularidade, que se contrapõe à ilusão de um saber totalizante sobre os sujeitos.

O conceito de *adaptações razoáveis*, referenciado nessa Nota Técnica, também parece dar lugar à singularidade, ao estilo de aprendizagem *de cada um* na inclusão escolar. O texto da nota utiliza esse conceito ao reafirmar o direito das pessoas com deficiência à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Dessa forma, os alunos com deficiência, e dentre eles os estudantes com autismo, tem “[...] garantidas as adaptações razoáveis de acordo com suas necessidades individuais, no contexto do ensino regular [...]” (BRASIL, 2013b, p. 4).

A definição de adaptação razoável foi determinada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e reiterada na Nota Técnica nº 24/2013. De acordo com o texto da convenção:

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009b, p. 3).

Assim, a Nota Técnica nº 24/2013 prescreve uma formação de professores visando à superação do foco de trabalho nas estereotípias, não levando em conta as manifestações singulares dos alunos com autismo. Também se refere à organização das atividades escolares de forma compartilhada, não estabelecendo rituais inadequados, desconsiderando as especificidades *de cada um* no encontro com o

universo escolar. Contudo, a nota apresenta alguns preceitos que parecem dar espaço à singularidade, como o conceito de *adaptação razoável*, que pressupõe modificações necessárias em cada caso de inclusão.

O acompanhamento do processo de inclusão escolar de alunos com autismo me permitiu constatar que alguns deles, especialmente nos primeiros anos escolares, apresentam dificuldades para, por exemplo, permanecer um turno inteiro em sala de aula. Muitas vezes, esses estudantes demonstram seu desconforto com o ambiente escolar, expresso através do choro e da automutilação. Esses comportamentos revelam o quanto faltam palavras para expressar a dor frente a situações que eles não compreendem e que por isso tem um sentido real, petrificado. Nas palavras de Kupfer (2005, p. 24), “os outros poderão ser localizados em uma posição ameaçadora, e essas crianças terão grande dificuldade em aceitar o barulho e a ‘invasividade’ dos outros ao seu redor”. Em alguns momentos de muita desorganização psíquica esses alunos precisam de um “agasalho humano” e de um espaço mais tranquilo para se acalmar. A sala de recursos multifuncionais pode ser esse espaço, um refúgio onde o aluno permanecerá por um tempo para depois retornar à sala de aula.

Nesse sentido, a obra freudiana evidencia algo que pretendo tencionar nesta escrita: “é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças”, afirma o pai da Psicanálise nas primeiras décadas do século passado (FREUD, 1933/1988, p. 147). Seria possível pensarmos que, se o mesmo método não beneficia a todos, como afirma Freud, talvez a mesma dinâmica escolar também não favoreça a aprendizagem de alguns alunos, pelo menos não em um primeiro momento. As postulações de Lajonquière (2003) sobre o discurso pedagógico hegemônico podem servir a esse tensionamento.

No discurso pedagógico hegemônico, está implícita, não poucas vezes, a crença de que o professor detém o domínio do processo de aprendizagem. Então, partindo de certas etapas evolutivas, aplicam-se “métodos” e esperam-se resultados adequados dos alunos. Lajonquière (2003) afirma que, no discurso pedagógico hegemônico, há espaço garantido para afirmações behavioristas. A partir dessas afirmações, acredita-se que o aluno aprendeu quando há a consolidação de respostas corretas frente a estímulos. Dessa forma, o autor acredita que esse

discurso “[...] repousa na ilusão (Freud: ‘crença animada por um desejo’) de que ‘saber é poder’, ou seja, que, conhecendo as leis da aprendizagem, o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação [...]” (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 15). Assim, o professor teria a pretensão de controlar o processo de aprendizagem, delimitando o que o aluno deve aprender e a melhor maneira de ensiná-lo.

Lajonquière discorre acerca do que denomina de discurso (psico) pedagógico hegemônico. Nesse discurso, quem fala (e sabe) acerca da Educação é o (psico) pedagogo, profissional que é “[...] detentor de uma série de saberes ‘psi’ aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 29). Mais uma vez, o autor põe em evidência a ilusão que permeia o discurso e o fazer pedagógico: conhecer as leis da aprendizagem para calcular o efeito dos métodos aplicados.

A ilusão de um saber completo e de domínio dos métodos educativos, além de colocar o professor na posição de “detentor do saber”, alimenta um discurso pedagógico de pretensas certezas que busca o controle do processo de aprendizagem do aluno a partir do suposto conhecimento de suas leis, sempre universais. Dessa forma, evidencia-se a importância de, tanto nos textos legais que orientam a formação de profissionais e os sistemas de ensino quanto no cotidiano escolar, haver espaço para o singular, *para o cada um*.

As contribuições de Silva (2014) acerca da educação inclusiva previnem que o *para cada um* pode, por vezes, ser tomado como *sob medida*, pressupondo que “[...] haveria uma correspondência direta entre ‘O’ diagnóstico e ‘A’ metodologia mais adequada, por exemplo” (SILVA, 2014, p. 210). Em uma educação *sob medida* o aluno “[...] reduzido ao significante *incluído*, quase como uma referência a uma etnia estrangeira supostamente homogênea, tornar-se-ia totalmente *compreensível* graças à captura e aprisionamento da sua singularidade por um discurso tecnocientífico” (SILVA, 2014, p. 210-211). Assim sendo, a ação pedagógica seria direcionada de acordo com o “diagnóstico” do aluno, favorecendo generalizações, fechando de forma hermética as possibilidades de invenção.

A autora avança em suas postulações argumentando que:

Um anteparo possível a essa massificação é a aposta de que a educação, a despeito das exigências globais, precisaria reivindicar seu caráter artesanal. Dito de outro modo, só seria possível garantir um *resíduo mínimo* de singularidade, tanto para o professor quanto para o aluno, se a escola abrisse espaço (e tempo) para o trabalho artesanal, não serial, tecido a partir do (des) encontro entre professores e alunos. (SILVA, 2014, p. 239).

O trabalho artesanal permitiria o encontro singular com o aluno e possibilidades particulares de escolarização poderiam ser tecidas. É na invenção de um espaço e de um tempo que está para além da convencionalidade do cotidiano escolar que permitiremos que a singularidade de cada sujeito apareça. É no caso a caso e diante das especificidades do processo de escolarização dos alunos com autismo que as práticas educacionais poderão ser recriadas, definindo o lugar de cada um diante da riqueza do que é ser humano.

A inclusão escolar de alunos com autismo configura-se um desafio que precisa ser pensado no caso a caso. As orientações quanto às práticas escolares para esses sujeitos contidas no documento analisado apontam para discursos universalizantes, que são bastante comuns quando se trata de estabelecer princípios para a educação inclusiva. No entanto, alguns preceitos nessa mesma nota dão lugar ao singular, àquilo que se evidenciará no percurso de cada aluno.

Abrir espaço para o singular no contexto escolar possibilita que cada um se apresente com as ferramentas subjetivas que lhe são próprias. Caberá ao professor fazer a leitura disso e a partir da sua prática lançar desafios para que esse aluno se mostre cada vez mais a partir do seu estilo, do seu jeito de se posicionar diante do outro. Tal atitude terá efeitos diretos no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Nesse sentido, a dinâmica pedagógica, que envolve as práticas escolares, os tempos e os espaços na inclusão de alunos com autismo, precisa ser repensada. Mediante algumas flexibilizações observamos que muitos alunos conseguem, aos poucos, permanecer um tempo maior na escola e na sala de aula e passam a se interessar pelos artefatos do universo escolar. Essas flexibilizações permitem vislumbrar possibilidades de trabalho pedagógico que levam em conta a singularidade e não se restringem somente à extinção de comportamentos, mediante condicionamentos e treinamentos.

Ao observar as orientações prescritas em documentos, no que diz respeito à inclusão de alunos com autismo, parece-me que uma série de recursos pedagógicos

e tecnológicos, seriam suficientes e garantiriam a aprendizagem desses sujeitos. Percebe-se, porém, que os recursos para o trabalho com esses alunos são também de outra ordem. Deverão estar ancorados nas possibilidades psíquicas e cognitivas de cada sujeito, não sendo possível, de forma massiva, que esses recursos sejam aplicados a todos os alunos, indiscriminadamente. É preciso também pensar em outros tempos e espaços de circulação para essas crianças, dentro da escola e fora dela, levando em conta a flexibilidade que a complexidade dos casos exige.

Problematizar as práticas escolares faz com que pensemos em um novo jeito de olhar para a maneira como esses alunos se enunciam em sala de aula. É um ato de invenção, diante de uma mão, por exemplo, que insiste em balançar diante dos olhos que o professor descobre junto com seu aluno uma forma de enlaçar esse gesto, de modo que um sentido possa ser criado, e esse aluno retirado do lugar do estranho, do diferente. Frente a essa criação a estereotipia deixa de ser o foco e o sujeito poderá dizer o que deseja de nós e da escola.

Os professores, ao iniciarem o trabalho com esses alunos, muitas vezes, demandam um método, um jeito de ensinar. Evidentemente há particularidades que precisam ser consideradas, mas pensar em um método de ensino que seja “mais adequado” *para todos* os alunos com autismo não contribui para avançar nas questões referentes à educação desses sujeitos. Enquanto permanecermos no nível do ideal, na busca pela excelência nos processos de ensino e aprendizagem que nivele a todos, mais nos afastaremos dos alunos.

A noção psicanalítica de singularidade propicia considerarmos o percurso escolar *de cada um*, evitando premissas universalizantes que poderiam obstaculizar o processo de inclusão do aluno real. Assim, seria possível levarmos em conta a singularidade dos encontros entre o aluno, seu professor e a escola para o planejamento das intervenções pedagógicas. No que tange ao tempo escolar, por exemplo, poderíamos pensar em um tempo que é próprio *de cada um*, que obedeça a lógica do desejo de aprender desse sujeito. A partir dessa compreensão, uma *educação para cada um* seria uma possibilidade frente à *educação para todos*, uma vez que o universal tende a anular e apagar a singularidade.

Concluída a análise das políticas de inclusão escolar sobre o autismo, é possível adentrar na primeira experiência de educação no campo da Educação Especial.

2.2 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE JEAN ITARD COM VICTOR DE AVEYRON

Os relatórios escritos por Jean Itard, em 1801 e 1806, sobre sua experiência pedagógica com o garoto selvagem de Aveyron são potentes para incitar discussões sobre as práticas escolares articuladas na inclusão de alunos com autismo na contemporaneidade. É pertinente descortinar a experiência considerada inaugural da Educação Especial, pois poderá propiciar uma reflexão importante sobre a escolarização de alunos que apresentam especificidades em seu percurso escolar. Nesse sentido, pretendo analisar a experiência pedagógica com o menino selvagem, refletindo sobre a presença do ideário de Jean Itard na proposta contemporânea de escolarização de alunos com autismo.

A tentativa de civilização do garoto selvagem tem início quando, em uma floresta na região de Aveyron, na França, três caçadores o capturaram totalmente nu e com hábitos selvagens com 11 ou 12 anos de idade. O menino já havia sido avistado anteriormente, nessa mesma região, buscando raízes e nozes para se alimentar, no entanto, sempre evitava qualquer tentativa de aproximação das pessoas. No momento em que o capturaram os homens o levaram a um povoado, onde ficou sob a guarda de uma viúva por uma semana, ao final da qual fugiu. Em janeiro de 1800, foi encontrado novamente, ao entrar em uma casa em Saint-Sernin para se aquecer. Nessa residência, permaneceu vigiado por dois ou três dias quando foi transferido para o asilo Saint-Afrique. Após um mês foi encaminhado para a Escola Central de Rodez, instituição em que foi examinado por um professor de história natural, Pierre Bonnaterre.

Em agosto de 1800 o menino é levado por Bonnaterre, a pedido do Ministro do Interior, ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris. Segundo Itard (2000a, p. 130), o ministro “[...] julgou que a ciência do homem moral poderia tirar algumas luzes desse acontecimento”. A chegada do selvagem despertou a curiosidade da sociedade parisiense, a qual se deparou com um menino sujo que apresentava balanceio de corpo, mordida ou arranhava quem se aproximasse, sendo “[...] indiferente a tudo e não dando atenção a nada” (ITARD, 2000a, p. 130).

No instituto foi observado e avaliado pelo médico Philippe Pinel. Após essa avaliação Pinel estabeleceu que o menino era idiota, nomeação da deficiência intelectual na época, comparando-o aos pacientes com idiotia de Bicêtre, hospital psiquiátrico em que era médico chefe, e por esse motivo teria sido abandonado por sua família. Por sua vez, Itard apostou na educabilidade do garoto selvagem, supondo que suas dificuldades eram decorrentes “do longo e total abandono”, vivenciado pelo menino (ITARD, 2000a, p. 134). Para esse médico, o menino havia sido abandonado por volta dos 4 ou 5 anos de idade e o isolamento do convívio social era a causa do *idiotismo aparente*, como denominou. Itard o compara a um bebê de dez ou doze meses, que tem “[...] contra si hábitos antissociais, uma renitente desatenção, órgãos pouco flexíveis e uma sensibilidade acidentalmente embotada” (ITARD, 2000a, p. 135).

Em virtude desses pressupostos afirma que esse era um caso médico e deveria, portanto, receber tratamento da medicina moral. Pessotti (1984) ressalta que a medicina moral era a forma de denominar, na época, os ofícios da psiquiatria e da psicologia clínica, que ainda não haviam surgido como profissões. Além disso, o autor afirma que a deficiência era considerada um problema da medicina, de forma que os pedagogos do final do século XVIII e do início do século XIX não se ocupavam dela, e competia aos médicos “[...] alterar os hábitos (mores) pelo exercício da medicina moral”. Dessa forma, “o exercício dessa medicina é a correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 41-42).

Isto posto, o médico iniciou o tratamento/educação do garoto selvagem a quem chamou de Victor, nome escolhido devido à estima que o menino demonstrava pela exclamação *oh!*. Assim, a predileção por esse som levou à opção de um nome que terminasse com *o*. Nesse tratamento foram estabelecidas cinco metas que visavam estimular o interesse pela vida social, a sensibilidade dos órgãos sensoriais e a fala, além de contemplar a ampliação de suas ideias e o exercício das operações mais simples da mente. De acordo com Pessotti (1984, p. 60), as operações simples são entendidas como as “[...] de identificar semelhanças e diferenças entre objetos, implicando processos de discriminação, generalização, basicamente a abstração de propriedades de objetos de modo a obter a formação de diferentes tipos de conceitos”.

O tratamento médico moral proposto ao menino selvagem foi inspirado nos pressupostos filosóficos de Locke e, de forma determinante, nas ideias de cunho empírico-sensualistas de Condillac. Nas palavras do próprio Itard (2000b, p. 187), “[...] devemos aos trabalhos de Locke e Condillac terem avaliado a forte influência que a ação isolada e simultânea de nossos sentidos tem sobre a formação e o desenvolvimento de nossas ideias”. O médico prossegue afirmando que com base nessas concepções, estimulou, durante o tratamento moral, cada órgão do sentido de forma separada para atingir as metas estabelecidas.

O filósofo Condillac, que influenciou de maneira contundente a proposta de educação de Itard, foi seguidor da doutrina filosófica de Locke, o empirismo, e considerava que as ideias e o conhecimento derivavam das sensações. Em suas formulações utiliza a metáfora da estátua, em que esta possui a organização interior do ser humano e um espírito desprovido de ideias, seu exterior é de mármore, o que não lhe possibilita utilizar os seus sentidos. Esses sentidos são despertados separadamente, iniciando pelo olfato. Por meio dessa metáfora o filósofo pretende demonstrar a maneira como surgem as ideias e o conhecimento a partir da ativação de cada sentido (CONDILLAC, 1993).

Mediante a disposição de Itard em empreender o exercício da medicina moral, apostando na educabilidade do garoto, o governo francês o autoriza a realizar esse tratamento no próprio Instituto de Surdos-Mudos, em uma ala separada dos internos surdos, arcando com os custos anualmente. Uma governanta, Madame Guérin, é contratada para auxiliar o médico em seu trabalho. Após dez anos de permanência no instituto, em consequência da estagnação observada em seu desenvolvimento e da perda de interesse do médico-pedagogo, Victor passa a morar em uma casa nas redondezas com sua governanta, tendo suas despesas mantidas pelo governo. Victor faleceu no ano de 1828, quando tinha por volta de 40 anos de idade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Diante dessa breve descrição sobre a trama da experiência pedagógica de Jean Itard é possível, neste momento, avançar nas postulações. Ao desentrelaçar os fios dessa história, procurei “a persistência silenciosa desse ideário entre nós”, como refere Lajonquière (2010, p. 123). O olhar será voltado para as práticas escolares propostas aos alunos com autismo e como essas ideias se atualizam nas práticas

educacionais contemporâneas para esses sujeitos. Para tanto uma inserção com maior profundidade na proposta educativa de Itard se faz necessária.

2.2.1 O tratamento médico moral do garoto selvagem: uma proposta educativa

A experiência pedagógica de Itard foi descrita por ele com bastante precisão em dois relatórios. Em seu primeiro relatório Itard apresenta a descrição do menino selvagem, com base na avaliação realizada por Pinel. Ao chegar a Paris, Victor apresentava “seus sentidos reduzidos”, de forma que seu olhar não se fixava, era insensível a sons, o olfato não discriminava odores, não falava e o tato era “restringido às funções mecânicas da apreensão dos corpos” (ITARD, 2000a, p. 131). Em relação às funções intelectuais, Pinel descreveu a incapacidade de Victor quanto à atenção para objetos que não fossem de sua necessidade, ao julgamento, à memória e à imitação. Ademais, ressaltou que o menino era “desprovido de qualquer meio de comunicação”, “insensível a qualquer espécie de afeições morais” e, finalmente, afirma que possuía “uma vida puramente animal” (ITARD, 2000a, p. 132).

Diante dessa descrição, Itard aposta na educabilidade do selvagem, conforme afirmado anteriormente, e estabelece as cinco metas para o tratamento moral/educação de Victor:

Primeira meta: interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava, e sobretudo mais análoga à vida que acabava de deixar.

Segunda meta: despertar a sensibilidade nervosa como os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma.

Terceira meta: ampliar a esfera de suas ideias dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundavam.

Quarta meta: levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.

Quinta meta: exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar depois sua aplicação aos objetos de instrução (ITARD, 2000a, p. 135-136).

Ao olhar para os relatos dessa empreitada pedagógica, é importante que a leitura seja atravessada pelos pressupostos teóricos que orientaram o médico, quais sejam as ideias de cunho empírico-sensualista, especialmente as de Condillac. Então, se consideramos que para Itard o conhecimento e as ideias advêm das sensações e cada sentido deve ser estimulado isoladamente, tal qual na metáfora da estátua de mármore, é possível identificar o fio condutor de seu método.

O primeiro relatório de Itard, escrito em 1801 após alguns meses de trabalho com Victor, é intitulado *Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron*. Nessa exposição, o médico relata a história do menino, de como foi encontrado e capturado, e apresenta seus primeiros desenvolvimentos. Para descrevê-los as cinco metas estabelecidas para o tratamento médico moral são utilizadas como norte, explicitando os progressos em cada meta separadamente. No prefácio desse relatório Itard evidencia seu entusiasmo e reitera que o menino encontrado em uma floresta de Aveyron não é “um imbecil sem esperanças, mas um ser interessante, que merece, sob todos os aspectos, a atenção dos observadores e os cuidados especiais que lhe deram uma administração pública esclarecida e filantrópica” (ITARD, 2000a, p. 127).

Em seu segundo relatório, elaborado para o Ministro do Interior, cinco anos depois o médico já não demonstrava o mesmo entusiasmo. Em suas palavras, falar “do Selvagem do Aveyron é reproduzir um nome que hoje já não inspira nenhuma espécie de interesse”. Itard prossegue afirmando que se não fosse a exigência desse relatório pelo ministro “teria envolvido num profundo silêncio e condenado a um eterno esquecimento trabalhos, cujo resultado oferece bem menos a história dos progressos do aluno do que a dos insucessos do professor” (ITARD, 2000b, p. 183).

A descrição apresentada ao ministro foi organizada a partir de três séries, a saber, I Série – Desenvolvimento das funções do sentido, II Série – Desenvolvimento das funções intelectuais e, por fim, III Série – Desenvolvimento das faculdades afetivas. Para fins de análise do programa educativo proposto por Itard,

utilizarei essas três séries do último relatório, entendendo que as cinco metas, tomadas como referência para a explanação do primeiro relatório, perpassam as séries descritas, uma vez que orientaram o trabalho. Optei por dividir a apreciação nessas três séries por uma questão didática, mas estou ciente de que esses fios se entrelaçam formando essa trama pedagógica.

Na primeira série, a *Desenvolvimento das funções do sentido*, Itard retrata a maneira como exercitou, separadamente, cada um dos órgãos dos sentidos de Victor, como base nos pressupostos de Locke e Condillac. O médico já afirmara em seu primeiro relatório que o menino apresentava pouca sensibilidade nos órgãos sensoriais, o que corroborava, segundo ele, com o pressuposto de fisiologistas da época que apontavam a correspondência entre a sensibilidade e a civilização. Assim, no selvagem, não civilizado, a sensibilidade era bastante reduzida. O mestre descreve como o garoto não demonstrava sensibilidade para o frio e o calor, permanecendo com pouca roupa no jardim em dias gelados e chuvosos ou apanhando com a mão batatas cozinhando em água fervente, não lacrimejava nem espirrava quando lhe colocavam tabaco no nariz, não chorava. Além disso, não reagia a sons fortes como tiros, no entanto não era insensível a sons para sua necessidade de alimentação como os ruídos de uma noz sendo partida.

Para exercitar a sensibilidade Itard solicitou que dessem banhos bem quentes no menino todos os dias, por duas ou três horas. Segundo o médico, após algum tempo Victor experimentava a temperatura da água do banho com a mão antes de entrar e passou a gostar de usar roupas para proteger-se do frio. Além desses artifícios para estimular os sentidos, Itard buscou incitar as *afeições da alma*, provocando momentos de alegria e de raiva no menino. Conforme o médico esses estimulantes físicos e morais foram utilizados nos exercícios para a sensibilidade.

No primeiro relatório o médico afirma que conseguiu tornar o tato, o olfato e o paladar mais sensíveis. No entanto, não obteve o mesmo resultado com a visão e a audição, “porque esses dois sentidos, muito menos simples do que os outros, necessitavam de uma educação particular e mais longa, assim como veremos em seguida” (ITARD, 2000a, p. 146).

Por sua vez no segundo relatório, Itard expõe como trabalhou com cada sentido separadamente, com exceção do olfato que não estava em seu programa,

pois considerava que esse sentido estava mais relacionado à alimentação do que ao desenvolvimento intelectual. O paladar foi estimulado para “despertar o gosto de nosso selvagem por uma profusão de pratos que até então desdenhara constantemente” (ITARD, 2000b, p. 195).

A audição foi estimulada através de diversos sons que o menino deveria reconhecer, enquanto permanecia vendado para isolar esse sentido e se manter atento. Itard considerava que esse sentido afetava de forma peculiar o desenvolvimento das faculdades mentais, por isso dedicou atenção especial a ele. O trabalho teve início com sons bastante diferentes, como o de um sino e um tambor, que o menino deveria reproduzir. O médico partiu da distinção de sons diferentes para sons similares até adentrar em atividades que envolviam o som da voz humana. Nessas últimas atividades Victor não deveria mais reproduzir o som, deveria somente percebê-lo, a fim de estimular esse sentido separadamente, conforme o programa de ensino. Assim, nas primeiras atividades o menino, vendado e com as mãos fechadas, deveria estender um dedo toda vez que o mestre emitisse um som. Em seguida, os exercícios tornaram-se mais complexos, sendo que o aluno deveria reconhecer o som das vogais pronunciadas, levantando o polegar para a letra A, o indicador para a letra E, e, assim, sucessivamente.

Itard relata que Victor apreciava esses exercícios, visto que o procurava em alguns momentos, com a venda nas mãos para solicitar essas *esquisitas aulas*, como define o médico-pedagogo. A alegria do menino demonstrada durante os exercícios foi inicialmente aceita, no entanto tornou-se, para o mestre, um obstáculo, pois perturbava a execução do trabalho. Itard procurou eliminar essas demonstrações de alegria por meio de olhares de reprovação dirigidos a Victor, retirando a venda de seus olhos para que pudesse constatar o desagrado do professor. Porém, nesses momentos sem a venda o mestre relata que a visão distraía o aluno. Ao recolocar a venda, os risos recomeçaram e o mestre passou a bater com a baqueta do tambor nos dedos de Victor, o que foi entendido inicialmente como uma brincadeira e a força das batidas se intensificou até levar o aluno ao choro.

Nesse momento, Itard refere que lamentou o ter conhecido e o fato de o terem retirado da floresta, “de uma vida inocente e feliz!” (ITARD, 2000b, p. 191).

Por meio dessa atitude o mestre extinguiu as manifestações de alegria, porém o menino passou a ter receio de levantar os dedos durante os exercícios, demorando muito para se manifestar, e sempre com incerteza, após cada som. Esse receio persistiu, apesar do tempo e dos esforços empreendidos pelo mestre. Ao final do relato, Itard considera que os exercícios para estimular a audição tiveram algum resultado, uma vez que o menino passou a diferenciar expressões de raiva ou de tristeza, por exemplo.

Ao iniciar a narrativa sobre o trabalho com o sentido da visão Itard se diz entristecido com os modestos progressos que conseguiu em relação à audição. No intuito de estimular a visão, propôs atividades de distinção de letras e palavras. Após alguns meses Victor realizava a escrita e a leitura de várias palavras, de forma completamente intuitiva, sem pronunciá-las e desconhecendo seus significados, segundo a avaliação do mestre. Parece-me que o aluno não possuía dificuldade em reconhecer visualmente palavras e letras.

No que concerne ao sentido do tato, Itard assegura que não lhe atribui tanta importância quanto o filósofo Condillac, mas estimulou o seu desenvolvimento. O início desse trabalho se deu com os banhos quentes, a fim de aumentar a sensibilidade para o frio e o calor. Em seguida, o mestre iniciou atividades de reconhecimento através do tato. Victor deveria distinguir inicialmente objetos quentes e frios, colocando uma das mãos em um pote e a outra sob a perna, na qual era colocado o objeto a ser encontrado no pote. Assim, se lhe era colocada em uma das mãos uma castanha quente e ele deveria selecionar a castanha quente de dentro do pote, o que fazia com sucesso. Posteriormente iniciaram os exercícios para distinguir objetos de formas diferentes, iniciando por objetos mais distintos e passando pouco a pouco para a diferenciação de objetos mais análogos, tal como nos exercícios para estimular a audição, até chegar à diferenciação de letras em metal.

Itard conclui a descrição dessa primeira série afirmando que todos os sentidos de Victor, exceto o da audição, saíram “[...] do seu longo embrutecimento, abriram-se para percepções novas e trouxeram à alma do jovem selvagem uma profusão de ideias até então desconhecidas” (ITARD, 2000b, p. 196).

A segunda série do relatório, *Desenvolvimento das funções intelectuais*, é iniciada com a afirmativa de que os acontecimentos que serão narrados estão vinculados aos fatos da série anterior, apesar de descritos separadamente, evidenciando a relação entre as funções dos sentidos e as funções intelectuais.

[...] instruindo os sentidos a perceber e a distinguir novos objetos, eu forçava a atenção a deter-se neles, o juízo a compará-los e a memória a guardá-los. Assim, nada era indiferente nesses exercícios; tudo ia à mente; tudo envolvia as faculdades da inteligência e as preparava para a grande obra das comunicações das ideias. Já me assegurara de que ela era possível, obtendo do aluno que designasse o objeto de suas necessidades por meio de letras arrumadas de maneira que fornecessem o nome da coisa que ele desejava. (ITARD, 2000b, p. 199).

Dessa forma, Itard reitera a importância das sensações para o desenvolvimento das funções intelectuais, afirmando que os exercícios para estimular os sentidos contribuiriam para a *comunicação das ideias* do menino. A comunicação poderia se dar, de acordo com o mestre, por meio da composição da palavra que designava a necessidade. Porém, em seguida o mestre revela em seu texto a frustração ao perceber que Victor utilizava as letras somente quando enxergava o objeto e não para expressar uma necessidade, solicitando leite quando estava com fome, por exemplo.

A questão da comunicação das ideias nos remete ao trabalho desenvolvido por Itard para que Victor viesse a falar. A fala era a quarta meta proposta em seu programa e foi abordada também nessa segunda série. Em seu primeiro relatório o médico se perguntava por que Victor não falava se não era surdo. E um grande esforço foi empreendido para que o menino falasse. A dificuldade experimentada pelo mestre nessa quarta meta é anunciada no início da descrição, quando afirma que, caso pretendesse relatar somente os bons resultados, essa meta teria sido omitida do relatório, o que não fez.

A audição foi estimulada para que Victor percebesse a voz humana, a qual era indiferente no início. Apesar dos progressos observados nesse sentido, Victor seguia não emitindo palavras e Itard afirma que não havia lesão orgânica que justificasse tal fato. Então, as tentativas de fazer o menino falar prosseguiram. É

interessante lembrar que ao estabelecer a meta para o desenvolvimento da fala o médico pretendia que o menino expressasse suas necessidades. Diante desse objetivo passou a estimular o menino a pronunciar a palavra água (*eau* em francês), que era da ordem da necessidade e possuía o som da vogal *o*, o qual chamava atenção de Victor. Itard segurava uma caneca de água diante do menino sedento, repetia a palavra água e a entregava para a pessoa que solicitasse por meio da fala. Esses esforços foram em vão, pois Victor não falou, mesmo estando com sede.

Na sequência, o médico modificou a palavra e passou a solicitar que Victor dissesse leite, alimento que apreciava muito. Foi com satisfação que ouviu seu aluno pronunciar a palavra pela primeira vez. No entanto, essa alegria se dissipou quando Itard percebeu que o menino havia pronunciado a palavra ao avistar o leite, no momento em que o mestre derramou o líquido na caneca, pois havia perdido a esperança de que solicitasse verbalmente. A frustração de Itard justifica-se pelo fato de o menino não ter expressado uma necessidade, ou seja, falar leite para recebê-lo porque estava com fome. Assim, conclui o mestre, “eu acabava de obter apenas uma expressão, insignificante para ele e inútil para nós” (ITARD, 2000a, p. 159). Além da pronúncia da palavra *leite* Victor também dizia o nome da filha de sua governanta, *Julie*, e a expressão, bastante utilizada por madame Guérin, *oh Dieu!*

Em seguida, Itard passa discorrer sobre o que denomina de linguagem de ação. Essa forma de comunicação é a maneira através da qual Victor expressa suas necessidades por meio de gestos, como, por exemplo, apresentar uma gamela de madeira para solicitar que lhe deem leite ou levar alguém pelo braço até o carrinho de mão para indicar que gostaria de ser empurrado. Itard considera essa forma de comunicação uma linguagem primitiva do ser humano.

O tom da descrição do trabalho realizado para desenvolver a fala no primeiro relatório é esperançoso, sendo que Itard parece acreditar que o menino conseguirá falar, comunicando suas necessidades. No entanto, esse tom não se repete em seu segundo relatório. O médico afirma que Victor poderia ser considerado surdo, tendo em vista os obstáculos enfrentados para estimular o sentido da audição, então passa a buscar o desenvolvimento da fala por meio de exercícios do sentido da visão.

Portanto, tratava-se, nesta última tentativa, de exercitar os olhos para apreender o mecanismo dos sons, e a voz para repeti-los, mediante uma aplicação acertada de todas as forças reunidas da atenção e da imitação. Durante mais de um ano, todos os meus trabalhos, todos os nossos exercícios tenderam para esse objetivo. [...] Assim, lá estão o professor e o aluno em frente um do outro, cada um careteando mais que o outro, ou seja, imprimindo aos músculos dos olhos, da testa, da boca, do maxilar, movimentos de toda espécie [...] (ITARD, 2000b, p. 215).

A tentativa de oralização do menino, por meio da visão e da imitação de movimentos de articulação e de sons não resultou, para o médico, em grandes progressos. Victor pronunciou apenas alguns monossílabos ininteligíveis. Diante desse fracasso, o mestre declara: “resignei-me a terminar ali minhas derradeiras tentativas em prol da fala e abandonei meu aluno a um mutismo incurável” (ITARD, 2000b, p. 216).

Em relação aos exercícios para as faculdades intelectuais, Itard relata em sua quinta meta, no primeiro relatório, que utilizou o método de ensino de Sicard, abade diretor do Instituto de Surdos-Mudos. Sendo assim, propôs atividades em que o aluno deveria associar o objeto concreto ao seu respectivo desenho. Para obter sucesso nos exercícios, o mestre considerou a preferência do aluno por manter a ordem e a organização, pendurando os objetos, abaixo do respectivo desenho, na parede. Durante os exercícios a ordem da disposição dos objetos foi modificada e a quantidade aumentou, sendo que Victor conseguiu relacionar sem maiores dificuldades cada objeto a seu desenho, fato que deixou seu professor bastante satisfeito.

O passo seguinte foi apresentar ao aluno a palavra escrita que representava cada figura. A palavra era escrita no desenho e, em seguida, o desenho era apagado. O exercício de relacionar o objeto concreto com a palavra era de fácil execução para os alunos surdos, no entanto o mesmo não ocorreu com Victor, para quem esse reconhecimento foi impossível. Observando essa grande dificuldade Itard elaborou um novo plano de ensino.

Esses novos exercícios consistiam em comparar e identificar a correspondência de figuras de cartolina quanto à forma geométrica e à cor. Para Galvão e Dantas (2000), esse dispositivo pode ser considerado o precursor dos blocos lógicos. A facilidade com que o aluno executava as atividades fez o mestre

aumentar o grau de dificuldade. O aumento da complexidade cansou “sua atenção e sua docilidade”, o que provocou o ressurgimento dos “movimentos de impaciência e de fúria que irrompiam tão violentamente no começo de sua permanência em Paris” (ITARD, 2000a, p. 169). Diante da fúria do aluno, que lançava as peças ao chão, e ciente de seu medo de altura, o mestre optou por realizar um procedimento que denominou de perturbador. Assim, com a expressão furiosa suspendeu o menino na janela, como se fosse jogá-lo, por alguns segundos. Segundo o médico-pedagogo esse procedimento funcionou no sentido de diminuir os acessos de fúria, apesar do aluno ainda expressar seu aborrecimento durante os exercícios.

Essas figuras foram substituídas por letras de metal que Victor passa a identificar quanto à forma com facilidade. O objetivo de Itard era de que Victor pudesse utilizar as letras para expressar as necessidades, uma vez que não o fazia por meio da fala. E, após algum tempo, o menino utilizava as letras para solicitar leite.

Na segunda série de seu relatório, Itard também descreve os avanços nos exercícios de leitura e escrita que propôs para Victor. Essas atividades envolviam a associação da palavra ao objeto que designava, de forma que o aluno deveria alcançar o objeto ao professor, conforme visualizasse a palavra. Em relação à escrita, o médico-pedagogo afirma que ela é um exercício de imitação e, com base nessa afirmação, descreve algumas atividades desenvolvidas a partir da imitação para que o aluno passasse a escrever. Itard (2000b, p. 213) conclui que:

[...] o resultado foi tal que, ao cabo de alguns meses, Victor soube copiar as palavras cujo valor já conhecia, logo depois reproduzi-las de memória e utilizar enfim sua escrita, por mais informe que fosse e que se manteve para exprimir suas necessidades, solicitar os meios de satisfazê-las e apreender pela mesma via a expressão das necessidades ou da vontade dos outros.

Por fim, na terceira série, intitulada *Desenvolvimento das funções afetivas*, Itard relata que durante muito tempo Victor não demonstrava afeto pelas pessoas, sendo indiferente mesmo àqueles que o cuidavam. No entanto, diante da ampliação de suas necessidades e dos cuidados destinados a ele, por madame Guérin e Itard, “aquele coração endurecido abriu-se afinal para sentimentos inequívocos de

reconhecimento e amizade” (ITARD, 2000b, p. 219). O médico-pedagogo afirma, ainda, que o menino demonstrou afeições de tristeza e alegria, próprias do homem civilizado.

2.2.2 A experiência de Itard e a educação inclusiva de alunos com autismo

O movimento de leitura dos relatórios me permitiu desentrelaçar alguns dos fios que formam a trama pedagógica de Itard e seu selvagem. A partir disso é possível refletir sobre a presença do ideário de Jean Itard na proposta contemporânea de escolarização de alunos com autismo, diante da premissa da educação inclusiva. Para tanto, proponho a discussão a partir de um ponto central: a primazia do método de ensino na proposta pedagógica de Itard. Considero esse ponto como um elemento, dentre outros possíveis, que oferece indícios sobre “a persistência silenciosa desse ideário entre nós”, retomando Lajonquière (2010, p. 123). Assim sendo, essa não é uma experiência que permanece cristalizada no passado, mas sim algo que vem se atualizando, de diversas formas, nas práticas escolares.

Na análise empreendida, observei o quão importante era para o mestre seguir o programa que se propôs a partir dos pressupostos filosóficos, sobre o conhecimento e o desenvolvimento das funções intelectuais, adotados. Assim, os exercícios, de cunho essencialmente educativo, foram executados e repetidos, muitas vezes à exaustão, com ênfase no estímulo das sensações, na imitação como forma de aprendizagem e na comunicação de necessidades. A *fé cega* na aplicação da teoria, conforme refere Mannoni (1973), fez com que Itard desconsiderasse muitas manifestações de Victor, as quais surgiam nesse encontro singular entre o mestre e seu aluno. É assim que a pronúncia da palavra *leite* é considerada insignificante e inútil, pois não foi dita para expressar a necessidade, conforme previa o método.

O relato de Itard (2000a) sobre os artifícios adotados para desenvolver a fala do menino é bastante ilustrativo acerca da primazia do método para o médico-pedagogo. Inicialmente, o mestre segura a caneca de água diante do menino sedento, gritando *eau*, e oferecendo a caneca a quem dissesse a palavra. Victor, apesar de estar com sede, não disse água e se agitava em frente à caneca, emitindo um som que Itard define como uma espécie de assobio. Percebe-se que os pressupostos da imitação para a aprendizagem e da comunicação de necessidades estão presentes neste exercício que visava à fala. Em face ao fracasso da atividade o mestre afirma: “mudei de tema, sem contudo mudar de método” (ITARD, 2000a, p. 158). Então, o tema passa a ser a palavra leite, mas o método, inquestionado, segue o mesmo.

O interessante é que, com esse tema, o menino diz a palavra solicitada, mas não no momento adequado, previsto no método, o que leva o mestre a considerar essa emissão outro fracasso, devendo ser “logo posto de lado” (ITARD, 2000a, p. 159). Outra questão pertinente é que Itard não supôs um sentido ao ouvir essas emissões novamente. O médico pedagogo afirma que o menino dizia leite quando estava alegre por receber o líquido e “algumas vezes ocorria-lhe pronunciá-la antes e outras vezes logo depois, mas sempre sem intenção. Tampouco atribuo importância à repetição espontânea que ele fazia dela [...]” (ITARD, 2000a, p. 159).

Nesse sentido, parecia não mais importar o momento em que Victor falasse, pois a pronúncia era considerada invariavelmente sem intenção e irrelevante. Da mesma forma as demais emissões do menino, *Julie* e *Oh Dieu*, ou a linguagem de ação não foram consideradas muito importantes. Inclusive a linguagem de ação era tomada como um obstáculo a ser ultrapassado. Em relação à fala é interessante lembrarmos que são os outros que atribuem significado às primeiras emissões de um bebê. Assim, ao dizer pela primeira vez papa, por exemplo, as pessoas que cercam esse pequeno sujeito afirmam que ele está chamando seu pai, atribuindo um sentido à palavra. Então, se supõe um significado que ainda não estava ali desde o princípio, mas que passa a existir.

Essa suposição não ocorreu nos exercícios para desenvolver a fala de Victor. Parece-me que o programa educativo proposto era baseado no treinamento. Inicialmente imitar o que o outro dizia para obter a água ou o alimento que

necessitava. Em seguida, estimulando o sentido da visão, sendo que o método consistia em “exercitar os olhos para apreender o mecanismo dos sons, e a voz para repeti-los, mediante uma aplicação acertada de todas as forças reunidas da atenção e da imitação”. Assim, mestre e aluno permaneciam um em frente ao outro “careteando” (ITARD, 2000b, p. 215).

Esses exercícios apenas treinavam uma fala dessubjetivizada, visto que Itard não oferece ao seu aluno um lugar de enunciação. Para Lajonquière (2000, p. 112), o mestre age “[...] no sentido contrário àquele seguido intuitivamente por uma mãe que, ao metaforizar os sons emitidos pelo *infans*, converte este último em ‘seu bebê’, bem como aqueles outros, em palavras carregadas de intencionalidade”.

Ademais, o médico-pedagogo deixa entrever em seus relatos que também não supõe que Victor o compreendesse. Em um dos exercícios, no qual o menino não obteve êxito, o mestre perde a paciência e o chama de infeliz, dizendo que deveria retornar à floresta ou ser um inútil para a sociedade e morrer em Bicetrê. De acordo com o próprio Itard (2000b, p. 205), ele proferiu essas palavras como se o menino pudesse entendê-lo e segue afirmando que, caso não conhecesse “o alcance da inteligência” do aluno, “poderia ter acreditado que fora plenamente compreendido”, uma vez que logo em seguida Victor chorou.

Por meio da discussão estabelecida até o momento é possível perceber que, na verdade, Itard elaborou um programa de ensino de maneira arbitrária para o menino selvagem. Dessa forma, o mestre não questionava as ideias de cunho empírico-sensualistas adotadas *a priori*, ou seja, não se deixou interrogar pelo que Victor apresentava fora do que havia sido programado ou pelo o que o menino não aprendia. O fato de inclusive o nome do aluno ter sido escolhido também em função do programa, ao demonstrar interesse pelo som da vogal o no estímulo da audição, ilustra a primazia do método nessa experiência pedagógica.

O menino selvagem deveria comprovar as postulações de uma teoria, o que cegou o mestre para as manifestações singulares de aprendizagem ou mesmo de fracassos em seu encontro com o aluno. A esse respeito os autores Mannoni (1973) e Lajonquière (2000) sustentam que Itard não construiu nenhum aprendizado a partir de sua experiência. Lajonquière (2010, p. 138) avança em suas afirmações explicando que o aluno “devia responder de acordo com os padronizados

parâmetros de desenvolvimento, que todo método pedagógico supõe”, no entanto muitas atividades não obtiveram o resultado esperado e o próprio Itard “apesar do marcante entusiasmo acabou considerando que obtinha fracos progressos naquilo que mais mereceu ser chamado de adestramento do ‘seu selvagem’”.

Com base na análise empreendida sobre a *saga pedagógica* de Itard, como refere Lajonquière (2000), é possível pensar sobre a presença desse ideário na proposta contemporânea de escolarização de alunos com autismo. Em minhas experiências de acompanhamento do processo de inclusão escolar desses estudantes, observo o quanto pode ser angustiante para os professores receber um aluno que se relaciona de maneira tão singular com os outros e com os conhecimentos escolares. O evitamento do outro, as estereotípias, os interesses peculiares, as alterações na linguagem e na brincadeira, são manifestações que angustiam os profissionais da educação.

Diante desse cenário permeado de incertezas, a demanda por uma metodologia adequada para o ensino desses alunos não cessa de se repetir. Então, a pretensa certeza de haver um método, uma técnica para ensinar com base no diagnóstico produz um pedido de uma resposta exata como uma técnica para a alfabetização de autistas, por exemplo. O termo *de autistas* é utilizado intencionalmente, no sentido de indicar seu caráter universalizante com base na premissa de que haveria um método que seria ideal para ensinar *todos os autistas*. Apesar de haver peculiaridades no trabalho pedagógico com esses estudantes, quando associamos uma metodologia ao diagnóstico, ou seja, consideramos que *dessa forma se ensinam os autistas, corremos o risco*, tal qual na maneira itardeana de educar, de não perceber as manifestações singulares que acontecem no encontro de cada aluno com seu professor e sua escola.

A indicação de um determinado método pode amenizar a angústia inicial de se deparar com alunos tão singulares que poderão, por exemplo, se recusar a utilizar o lápis e a escrever, tarefa tão cara na escola. Contudo ao adotarmos métodos fechados, permeados de certezas, podemos obstaculizar as manifestações singulares do estudante e, assim como Itard, não considerar as produções que emergem para além do que está previsto como correto no programa.

É preciso considerar que na educação inclusiva não se trata de ensinar estátuas de mármore, como na metáfora de Condillac. O professor se depara com alunos reais, assim como Itard deparou-se com o menino selvagem, ou seja, “[...] alguma coisa que, embora se mexesse não muito esteticamente, estava feita de carne, cabelos e ossos” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 109). Nesses encontros o inesperado sempre surge, aquilo que vai além das descrições de manuais médicos ou de documentos legais e de parâmetros determinados por propostas metodológicas. Em face disso, é preciso que o professor se deixe interrogar pelo aluno e suas manifestações de aprendizagem ou de não aprendizagem para não ser seduzido pela ilusão de um controle absoluto do processo de ensino.

“Itard não aprende nada com o selvagem”, declara Mannoni (1973, p. 196) em sua apreciação sobre a educação de Victor. Na verdade, apesar dos relatórios sobre essa experiência demonstrarem a inventividade desse médico-pedagogo, a fé cega na teoria que buscava comprovar não permitiu que percebesse a relevância das manifestações inesperadas que ocorriam diante de seus olhos. Assim, a primazia do método é evidenciada. O foco no método, adotado a priori, e nos resultados esperados apagou a singularidade do encontro com Victor e obstaculizou a suposição de sentido naquelas palavras ou comportamentos que estavam para além do planejado.

Na contemporaneidade, a inclusão escolar de alunos com autismo impele, não poucas vezes, os professores a demandar um método de ensino, que garanta como resultado a aprendizagem dos conhecimentos escolares. Atento para a possibilidade dessa demanda repetir o cerne da proposta de Itard, que era o método. Tendo este como foco central aquilo que é inesperado pode ser apagado ou tomado como um entrave a ser superado. É preciso lembrar que produções importantes de Victor, como a fala das palavras *leite* ou *Julie*, foram desconsideradas porque não eram emitidas conforme o esperado. Então, a escrita passou a ser a alternativa para substituir a fala, considerada insignificante e sem utilidade.

Na escola, os encontros entre o professor e os alunos com autismo possibilitarão a emergência de muitas produções, as quais será preciso dar sentido e fazer o enlace com o social. Muitas vezes, será preciso abandonar o furor docente

a fim de olhar para o processo de escolarização singular de cada aluno e apostar na aprendizagem que poderá ser construída para além de automatismos ou comportamentos socialmente aceitáveis.

Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia-a-dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos. Desse modo, se dá lugar para o estilo de aprendizagem de cada um e invenções podem surgir, como os cantinhos na sala de aula com artefatos do universo escolar, um quadro ou papel pardo na parede para estimular a escrita daqueles que resistem a fazer registros no caderno, uma sala mais silenciosa quando o barulho ou os colegas estiverem muito invasivos, entre outras.

É interessante ressaltar que essas experiências podem servir de inspiração, mas não de replicação do mesmo, pois cada encontro será único. Partindo desses pressupostos acredito que as duas instituições descritas a seguir podem, a partir de suas construções teóricas e práticas, inspirar intervenções educacionais na inclusão dos alunos com autismo.

2.3 ESCOLA EXPERIMENTAL DE BONNEUIL: UM LUGAR PARA VIVER

A escola experimental de Bonneuil foi fundada em setembro de 1969, em Bonneuil-sur-Marne, na França, pela psicanalista Maud Mannoni. Essa instituição foi criada, pautada em uma perspectiva de não segregação, para acolher crianças e adolescentes excluídos do sistema escolar, familiar ou social, dentre eles autistas e psicóticos.

A criação dessa escola ocorreu em meio ao movimento antipsiquiátrico na Europa, em que a compreensão da doença mental e os modelos de tratamento das instituições psiquiátricas clássicas eram questionados e novas formas de atenção em saúde mental eram propostas. Voltolini (2004) afirma que Mannoni se tornou representante desse movimento; no entanto, alerta para o fato de que, talvez, a

psicanalista não concordasse que seu trabalho fosse situado no movimento antipsiquiátrico.

De todo modo, na Escola Experimental²⁵ de Bonneuil, foi oferecido *um lugar para viver* a esses sujeitos, bastante diferente dos hospitais psiquiátricos. Nessa proposta, não permaneciam “mergulhados em banhos de tratamento”, pois buscava-se “acolher o sintoma mais do que analisá-lo”, como refere Mannoni em uma entrevista sobre a instituição (MANNONI, 1992, p. 59). Nesse sentido, o tratamento analítico não é realizado no interior de Bonneuil.

As crianças e os adolescentes recebidos em Bonneuil deixam “seus rótulos de loucura do lado de fora”, de forma que sua trajetória ou as atividades que serão realizadas não são predeterminadas com base em seus diagnósticos médicos. “Lá dentro, o importante é atravessar ainda que de forma precária, um processo de escolarização, ferramenta fundamental para uma futura reinserção no circuito social produtivo” (MANNONI, 1992, p. 58).

Para seu funcionamento, a escola era registrada oficialmente como um hospital-dia e um lar terapêutico à noite. Porém, Mannoni (1998) ressalta que o significativo para crianças e adolescentes era o de *escola* (por vezes, escola de “loucos”, mas, ainda assim, uma escola) e não de *um lugar de doentes*. Tendo isso em vista, na porta de entrada, por exemplo, estava escrito somente *Escola Experimental*. Evidentemente, o significativo *escola*, ao invés de hospital ou manicômio, produz efeitos para os sujeitos que frequentam a instituição. Conforme salienta Jerusalinsky (2004, p. 150), “a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, [...] alguém que frequenta a escola se sente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta”.

Em Bonneuil, opera uma distinção entre *adultos* e *crianças*. Dentre os adultos, estão os estagiários, de fora de Bonneuil e, com frequência, de fora do país; os temporários, que vão à escola dois ou três dias por semana; e os permanentes que comparecem quase diariamente. Lérès (1998, p. 34) afirma que os adultos são

²⁵ “Quando se fala de Bonneuil como um lugar experimental, é importante sublinhar que não se trata de tomar o indivíduo como objeto de experiências [...]. Experimental deve ser entendido no sentido que Bonneuil não é o lugar de aplicação de uma regulamentação tradicional, mas sim um lugar onde qualquer coisa pode surgir a partir do lugar deixado vago ao imprevisto” (MANNONI, 1978, p. 46).

“aqueles que têm a tarefa de garantir o enquadre responsável pela criança” e “não devem se eximir frente à angústia que a criança traz no interior do enquadre”.

Em relação à psicanálise, em Bonneuil, ela não é utilizada como técnica de tratamento. Assim, a presença da psicanálise não é verificada da forma clássica, porém, paradoxalmente, tudo o que se faz em Bonneuil é baseado na teoria psicanalítica. Segundo a fundadora, na instituição há uma *clareagem analítica*, que orienta e ajuda a inventar (MANNONI, 1992).

O termo clareagem, traduzido do francês *éclairage*, é um neologismo na língua portuguesa. *Éclairage* poderia ser traduzido para o português como iluminação ou esclarecimento. No entanto, o primeiro termo confere uma ideia de luminosidade excessiva, uma vez que a expressão francesa “refere-se apenas ao ato de jogar um pequeno foco de luz”. O segundo termo denota imprecisão porque dá uma ideia de explicação que não corresponde ao sentido de *éclairage analytique*. Dessa forma, o termo clareagem corresponde mais precisamente ao significado da palavra francesa (KUPFER, 2001, p. 68).

Além da noção de clareagem, o conceito de *instituição estourada* baliza a montagem institucional da escola. Nesse sentido, é observada uma abertura da instituição para o mundo exterior, uma vez que Bonneuil é um lugar de passagem, do qual sempre se parte por determinado tempo ou definitivamente. Esse conceito visa proteger o sujeito do “perigo da institucionalização da sua ‘doença’” (MANNONI, 1977, p. 141). De acordo com Mannoni (1977, p. 79-80):

[...] em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroge sobre o que quer.

Considerando a noção de instituição estourada, são oferecidas às crianças e aos adolescentes atividades dentro e fora da escola. Essas atividades contemplam os planos da imaginação e da realidade (MANNONI, 1992). No plano da imaginação, estão os ateliês, em que a criação tem papel de destaque, dos quais os sujeitos poderão escolher ou não participar. São oferecidos ateliês de música, teatro, pintura, dança, escultura, etc., sendo que outros podem ser criados por adultos, mediante o

interesse das crianças e dos adolescentes. Esses ateliês são organizados com rituais de início e de fim.

O plano da realidade é contemplado pelas atividades escolares propriamente ditas, por trabalhos realizados com artesãos da região e por trabalhos efetivos no exterior, como em construções, por exemplo. Assim, esse plano oferece, às crianças e aos adolescentes, atividades de escolarização no interior da instituição e trabalhos no exterior, visando a sua inserção social e a aprendizagem de um ofício. Em relação ao exterior, esses sujeitos circulam, sempre acompanhados pelos adultos, também em outros espaços, como o consultório de análise, sempre fora de Bonneuil, lieux d'accueil²⁶ (lugares de acolhida) e acampamentos de verão.

As atividades de escolarização propriamente ditas são desenvolvidas em aulas no período da manhã em pequenos grupos, de acordo com os interesses das crianças e dos adolescentes. Essas atividades contemplam, por exemplo, a escrita, a leitura e o cálculo. Em Bonneuil, é possibilitado ao sujeito participar dos programas de ensino oficiais, por meio da educação à distância ou com professoras do sistema de ensino público, para que possa ingressar ou retornar à escola comum. Para as crianças com dificuldades mais significativas, são criadas formas alternativas de aprendizagem (GEOFFROY, 2004).

Ainda em relação às atividades realizadas no interior de Bonneuil, há as tarefas na cozinha. Nesse espaço, adultos e crianças, designados para essa atividade, preparam a refeição durante um período da manhã. Nesse lugar, estão aquelas crianças, adolescentes e adultos responsáveis pelo almoço, mas também aqueles sujeitos que não suportam a permanência nas demais atividades. Na cozinha, circula a palavra, por meio de conversas durante o preparo dos alimentos e a refeição, assim como em todos os lares.

Para finalizar as considerações acerca da escola experimental de Bonneuil, apresento as ideias de duas autoras que são importantes para pensarmos as experiências de educação e de tratamento de orientação psicanalítica. A primeira é o questionamento, apresentado por Kupfer (2001), sobre a psicanálise estar ou não presente na montagem institucional de Bonneuil.

²⁶ Nos lugares de acolhida, as crianças e os adolescentes vivem com os adultos no período em que não estão na escola. Esses lugares ficam fora de Bonneuil. Segundo Benvenuto (1998, p. 36), o *lieu d'accueil* "é um lugar em que as crianças entram para sair, para fazer um percurso, para não viver em família. (...) Eles estão aí justamente com a ideia de separação da família, onde não entra a família, com todos os riscos que isso supõe".

De acordo com a autora, o conceito de instituição estourada é fundamentado na leitura psicanalítica da psicose. A partir dessa compreensão, é proposta a alternância de lugares. As crianças e os adolescentes circulam dentro de Bonneuil, entre aulas, ateliês e cozinha, por exemplo, e circulam também fora da escola, indo para os *lieux d'accueil*, as atividades com os artesãos ou de trabalho efetivo, os tratamentos analíticos ou para suas residências. Assim, vemos operar a alternância na instituição. Nas palavras de Kupfer (2001, p. 75):

Para Mannoni, a alternância pode criar uma dialética de presença/ausência decisiva para o psicótico, para quem justamente a “noção” de ausência, de falta, não foi estabelecida, e não pode por isso produzir seus efeitos estruturantes.

As observações feitas em Bonneuil mostram que a alternância produz de fato efeitos estruturantes.

A equipe de estagiários também é, para a autora, um dispositivo criado por Mannoni com base na noção de alternância. O papel dos estagiários, oriundos de diferentes culturas e com diferentes idiomas, na instituição, é destacado como muito significativo por Mannoni (1990, 1998). Segundo a autora, esse banho de línguas “permitiu que determinadas crianças escapassem do terror da língua materna e habitassem em outra língua com uma menor sensação de perigo” (MANNONI, 1998, p. 23). Desse modo, crianças que não falavam em francês passaram a se comunicar em outro idioma. Ademais, Mannoni (1990) destaca os questionamentos trazidos pelos estagiários como importantes para a não estagnação da instituição.

Além disso, o fato de as análises de crianças e adolescentes serem realizadas fora da instituição evidencia a orientação psicanalítica na montagem institucional. Dessa forma, conclui Kupfer (2001, p. 75), “a própria montagem institucional poderá ser, assim, terapêutica”.

A segunda ideia é discutida por Bernardino (2007, p. 50) ao afirmar que Mannoni utiliza o conceito psicanalítico de sujeito do inconsciente, estendendo-o “a todas as crianças, até aquelas consideradas apenas ‘treináveis’, como uma aposta, para que as condições de surgimento do sujeito – sua antecipação por parte de um outro desejante – encontrem-se presentes”. Conforme a autora, Mannoni evidenciou que não havia um lugar para o sujeito em instituições criadas para atender a crianças e adolescentes com problemas na estruturação subjetiva ou no

desenvolvimento. Essa aposta no sujeito, por parte da escola de Bonneuil, é bastante evidente nos textos e relatos que tratam dessa instituição.

As postulações dessas duas autoras foram destacadas, pois perpassarão, de certa forma, a próxima instituição a ser abordada.

2.4 LUGAR DE VIDA – CENTRO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

O Lugar de Vida foi criado em 1990, no Instituto de Psicologia da USP, onde permaneceu por 18 anos. A experiência da Escola Experimental de Bonneuil e as construções teóricas de Maud Mannoni inspiraram a constituição do Lugar de Vida, do nome à montagem institucional inicial. O Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL), instituído em Recife, na década de 1980, para o tratamento de crianças autistas e psicóticas, também serviu de referência para sua criação, por meio da interlocução entre os profissionais. Desse modo, o Lugar de Vida, “filho de pai francês e mãe pernambucana”, como define uma de suas fundadoras, passou a oferecer atendimento terapêutico a crianças com autismo e psicose infantil (KUPFER, 2010a, p. 11).

Após um tempo de funcionamento, o Lugar de Vida foi nomeado de Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. Essa nova designação sinaliza o trabalho baseado no conceito de *educação terapêutica*, que propõe a integração entre o atendimento educacional e o atendimento psicanalítico, estabelecendo uma conexão entre psicanálise e educação (KUPFER, 2010a).

Com a intenção de ampliar o atendimento, a Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida mudou de local, passando a realizar seu trabalho fora da USP, apesar de ainda colaborar com a universidade no que se refere a pesquisas, estágios e orientações de pós-graduação. Além da mudança de localização, ocorreu a alteração de nome, uma vez que a instituição passou a ser chamada de Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica. O atendimento foi ampliado e, atualmente, não é mais restrito a sujeitos com autismo e psicose infantil, incluindo crianças com problemas de aprendizagem e crianças abrigadas.

Ao retomar a história do Lugar de Vida, buscando tecer aproximações entre a psicanálise e a educação, Kupfer (2001, p. 86) afirma que:

De início, tratava-se de uma clínica orientada pela psicanálise clássica. A clínica nos apontou, porém, logo de início, que esse fazer precisava ampliar-se. Nessa direção o primeiro passo foi teorizar e introduzir o institucional como ferramenta terapêutica e de trabalho; o segundo, o de introduzir atividades educacionais; o terceiro, o de entender toda a montagem, em sua dimensão clínica, institucional e educacional, como uma só ferramenta, a que chamamos educação terapêutica.

Tendo em vista as palavras da autora, é possível observar como se ampliou a prática clínica na instituição, passando a introduzir, por exemplo, atividades educacionais no tratamento das crianças. Ademais, é interessante pontuar que o conceito de educação terapêutica, cunhado por Kupfer (2001), fundamenta as práticas no Lugar de Vida, tornando-se central na montagem institucional.

A educação terapêutica, constituída por um conjunto de práticas de tratamento, opera a partir da leitura psicanalítica dos problemas psíquicos graves²⁷, como o autismo e a psicose infantil. Entendo, dessa forma, que a presença da psicanálise no Lugar de Vida é mais do que uma clareagem analítica, como alude Mannoni em relação à Bonneuil. Nesse sentido, as construções teóricas elaboradas com base nas práticas que incluem o educacional na instituição propiciam um diálogo bastante profícuo entre os campos da psicanálise e da educação.

A fim de avançar nessa discussão, trago a definição de educação terapêutica, delimitada por Kupfer (2010b, p. 271):

[...] um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e a sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

A educação terapêutica nasce para tratar de crianças com problemas na constituição subjetiva, tendo destaque, nessa proposta, as práticas educacionais. No

²⁷ “[...] a palavra *problemas* indica a existência de uma perturbação, ou de um sofrimento, de natureza psíquica, mesmo que ele tenha um fundamento orgânico. Esse sofrimento está sendo indicado pelo sujeito ou por seus pais, e não é necessariamente uma categorização no interior de uma nosografia médica. Pode ser mais impreciso, mas permite melhor aproximação com o singular de cada sujeito” (KUPFER; PECHBERTY, 2011, p. 148). Além disso, “a categoria dos problemas psíquicos supõe e leva em conta, de nosso ponto de vista, a necessária hipótese do inconsciente, colocada pela psicanálise” (KUPFER; PECHBERTY, 2011, p. 147).

entanto, é importante advertir que esse tratar, segundo Kupfer e Gavioli (2011, p. 265), possui um sentido distinto do atribuído pelo campo médico, passando “ao largo de uma tradição médica e propondo uma forma de entender o tratamento que não se filia à noção de doença”²⁸. Esse conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, nomeado de educação terapêutica, opera pautado em três eixos: o campo institucional, o escolar propriamente dito e a inclusão escolar (KUPFER, 2001).

Em relação ao primeiro eixo, a montagem operada na instituição é considerada terapêutica. A oferta das atividades, sua duração e sua frequência, a possibilidade de escolher ou não participar, a circulação social, o trabalho com os pais, tudo isso é proposto para auxiliar no tratamento. Assim, a forma como a instituição organiza seu funcionamento produz o efeito terapêutico nas crianças.

O Lugar de Vida é organizado, assim acontece em Bonneuil, com base na concepção psicanalítica de autismo e psicose infantil. Tendo isso em vista, a noção de alternância está presente na montagem institucional como ferramenta terapêutica. A alternância acontece na circulação das crianças de uma atividade a outra ou nos passeios, por exemplo.

Na montagem institucional, “cada criança tem o seu projeto clínico, com atividades escolares misturadas com as terapêuticas” (KUPFER, 2011, s.p.). Dentre os dispositivos propostos, estão o tratamento psicanalítico individual e os atendimentos em grupo. Esses últimos são constituídos pelos ateliês de música, de cozinha, de histórias e de escrita, entre outros, e pelos passeios, como visitas a museus, que promovem a circulação social das crianças. Há ainda o grupo Portas Abertas, o qual permite que a criança circule por diferentes salas, onde as portas estão abertas, e escolha, entre as ofertas, aquela que lhe interessar ou conseguir suportar no momento.

No que se refere aos grupos, são mistos e, portanto, formados por crianças com autismo, com psicose infantil, com problemas de aprendizagem e crianças abrigadas. Os grupos são constituídos considerando a hipótese de que a diversidade é terapêutica (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010).

²⁸ Assim como no caso do *tratar*, a *cura* na psicanálise não tem o mesmo sentido que no campo médico. “Enquanto na medicina esse termo não se refere a um processo, mas, a um resultado final de eliminação total da anomalia, na psicanálise ele se refere a um processo, sem que inclua qualquer exigência de um determinado resultado final – embora, certamente - tal processo implique num certo direcionamento” (JERUSALINSKY, 2015b, p. 15).

Além disso, a montagem institucional contempla o Grupo de Pais, com encontros semanais; o Profissional Referência, que faz a articulação entre a criança e a família e o trabalho realizado na instituição pelos demais profissionais; o Grupo Ponte, que faz o acompanhamento escolar da criança e reuniões mensais com os professores para discutir a inclusão escolar; o Atendimento Fonoaudiológico, realizado em grupo, por exemplo, na oficina da cozinha, ou individual; e o Espaço da Amendoeira, criado, com o objetivo de oferecer um ambiente de convívio e brincadeiras a crianças de zero a três anos e seus pais.

Dessa forma, o primeiro eixo da educação terapêutica concerne à montagem institucional, orientada pela psicanálise, e à forma como, no Lugar de Vida, é operado o tratamento das crianças. Destaco que, nessa montagem, estão previstas as atividades escolares propriamente ditas, como o ateliê da escrita. O escolar propriamente dito é o segundo eixo da educação terapêutica. Apesar de as práticas desse eixo ocorrerem no campo institucional, são situadas em um eixo distinto devido às suas especificidades.

Compreendo que esse segundo eixo é especialmente interessante para o campo da educação por abarcar justamente atividades provenientes do universo escolar, a partir de uma leitura psicanalítica. O ateliê da escrita ilustra o uso dessas atividades como ferramenta terapêutica. Assim, no Lugar de Vida, aposta-se no poder subjetivante da escrita no tratamento de crianças com problemas psíquicos graves.

No eixo escolar propriamente dito, aciona-se, segundo Kupfer (2001, p. 105), “o instrumento cognitivo como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico”. Por meio da oferta da leitura e da escrita, de acordo com as possibilidades cognitivas e subjetivas de cada sujeito, há uma aposta de que “esses instrumentos lhe serão de valia quer para o seu reordenamento simbólico, quer para poderem dizer-se em sua angústia”.

Ao abordar a escrita e a clínica do autismo, Bernardino (2015, p. 108) evidencia que algumas crianças com autismo apreendem a escrita mesmo antes de dominar a fala:

A criança com autismo, que não se comunica oralmente, que não estabelece uma relação com o outro, como é usual neste quadro clínico, quando começa a ter acesso à escrita, pode iniciar esta comunicação expressando-se pela via da escrita, o que pode dar lugar a uma experiência inaugural de relação com o outro em que finalmente ela consegue transmitir

algo para alguém através da linguagem e isto pode mobilizá-la inclusive, a querer se expressar oralmente.

A autora demonstra a importância da escrita para os sujeitos com autismo, pois, por meio dessa ferramenta, alguns poderão se *dizer* por essa forma de linguagem, que não é a da palavra falada. Além do que, conseguirão, por essa via, estabelecer “uma experiência inaugural de relação com outro”. Há um bom número de exemplos de pessoas com autismo que utilizam a escrita para falar de si, ainda que alguns não se expressem oralmente²⁹.

O segundo eixo toma, portanto, o instrumento cognitivo como ferramenta terapêutica, especialmente no que tange à escrita. Cabe salientar que o desenvolvimento cognitivo dessas crianças é bastante singular. Quanto à aprendizagem, seu processo de aquisição é instável, o que vai de encontro ao sistema cumulativo que, normalmente, prevalece nas escolas, como destaca Jerusalinsky (2015a).

Penso que o autismo revela à escola, de forma bastante clara, e mais do que em outros casos de problemas no desenvolvimento, que algo está em jogo, além do cognitivo. A fala de uma diretora de escola, que se deparou pela primeira vez com um aluno com autismo, pode ilustrar esse fato: “*pensei que eu fosse explicar para ele que ele não pode se jogar no chão assim e que ele ia parar, como fazem os outros*”. Essa profissional percebe, em um momento de desorganização psíquica bastante intensa da criança, que há algo a mais em jogo nessa cena, algo além de uma birra, de um comportamento inadequado. É preciso considerar a dimensão psíquica no trabalho com esses sujeitos, não reduzindo essa dimensão à cognitiva, como referem Kupfer e Pechberty (2011). Nesse sentido, as contribuições da psicanálise, em um diálogo com a educação, revelam sua importância e pertinência para pensar as práticas escolares para alunos com autismo.

O terceiro e último eixo da educação terapêutica é a inclusão escolar. Nesse eixo, o Lugar de Vida aposta na inserção de alunos com problemas psíquicos graves na escola como uma ferramenta utilizada em seu tratamento.

Para Kupfer (2001, p. 90), a inclusão como eixo da educação terapêutica difere um pouco do sentido que vem sendo propagado pelas políticas de Educação

²⁹ É possível citar como exemplos Carly Fleischmann, jovem autista que não possuía linguagem verbal e escreveu relatos autobiográficos; Daniel Tammet, matemático inglês que publicou o livro autobiográfico “Nascido em um dia azul”; e Donna Williams, autista australiana que publicou quatro livros autobiográficos (BIALER, 2015).

Inclusiva. A ida à escola não é apenas um exercício de cidadania; oferece a essas crianças mais do que a oportunidade de aprender. Nesse sentido, a escola “pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito”.

A autora pontua, ainda, que, com a inserção escolar, o Lugar de Vida aposta no poder subjetivante dos diferentes discursos em circulação e da designação de lugar social que a entrada na escola promove. Dessa forma, assim como o escolar propriamente dito, que opera no centro da educação terapêutica, a inclusão escolar possui efeitos subjetivantes e, portanto, também é considerada uma ferramenta terapêutica. É sabido que o processo de escolarização das crianças com autismo não é algo simples. Evidentemente, representa um desafio às escolas acolher e ensinar esses sujeitos com problemas em sua constituição subjetiva. Tendo isso em vista, o Lugar de Vida realiza o acompanhamento das vicissitudes desse processo por meio do Grupo Ponte, mencionado anteriormente.

Por meio dessa breve apresentação, acredito ter evidenciado que as práticas do Lugar de Vida e suas produções teóricas constituem-se como uma contribuição ímpar na discussão sobre as práticas escolares produzidas para os alunos com autismo. E, assim como Bonneiul, pode servir de inspiração para se engendrem outros modos de escolarização possíveis. Merece destaque que o curso realizado nesta instituição, em janeiro de 2016, inspirou-me a tomar os eixos teóricos da AP3 como referencial de análise das práticas escolares nesta tese.

Concluído este capítulo, é possível introduzir a discussão mais específica sobre o autismo, conforme segue.

3 POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE O AUTISMO

3.1 LEITURA DO CAMPO DA PSIQUIATRIA

Ao discorrer sobre o autismo, é interessante iniciar pela análise de como essa nomeação e sua conceituação foram sendo construídas ao longo do tempo. O desenvolvimento desse conceito tem origem no campo médico, mais especificamente no da psiquiatria. O discurso médico, por meio de classificações nosológicas dos manuais psiquiátricos, é bastante presente nas políticas públicas de Educação Inclusiva contemporâneas, conforme afirmado anteriormente. Por isso, analisar a construção do conceito de autismo faz-se pertinente neste estudo.

No intuito de realizar esse movimento de olhar para a história do conceito de autismo, tomo como referência os três grandes períodos da psiquiatria infantil, estabelecidos por Bercherie (2001). Em um primeiro período, o retardamento mental era o único transtorno mental infantil considerado. De acordo com o autor, esse período “cobre os três primeiros quartos do século XIX. Ele é exclusivamente consagrado à discussão da noção de retardamento mental, tal como constituída por Esquirol já antes de 1820, sob o nome de idiotia” (BERCHERIE, 2001, p.130).

Dessa forma, os sujeitos com autismo ainda não haviam sido destacados da grande categoria da idiotia. É importante ressaltar a afirmação de Bercherie (2001), segundo a qual é possível observar facilmente descrições de casos nesse período, que correspondiam, na realidade, às psicoses infantis.

É nesse momento que iniciam as intervenções reeducativas, de caráter médico-pedagógico, para os sujeitos considerados idiotas. Data dessa época a tentativa de reeducação de Victor, da qual tratamos no capítulo anterior. Para Bercherie (2001, p. 132), Victor era uma criança que “apresenta múltiplos traços que a aproximam de uma criança autista, mas até a década de 1930, a noção global de idiotia recobre esse tipo de caso”.

O segundo período teve início na década de 1880, com as publicações dos primeiros tratados de psiquiatria infantil. Segundo Bercherie (2001, p. 133), esse período, que perdura até 1930, “caracteriza-se pela constituição de uma clínica

psiquiátrica que é, essencialmente, o decalque da clínica e da nosologia elaboradas no adulto durante o período correspondente”. Dessa forma, a classificação das doenças mentais infantis seguia os moldes da nosologia psiquiátrica dos adultos.

Assim, o saber médico recorta da grande categoria da idiotia sujeitos que, na infância, apresentavam manifestações que não se restringiam à deficiência intelectual, a limitações cognitivas. Em 1906, Sanctis, psiquiatra italiano, destacou a demência precocíssima dos casos de idiotia. Esse médico publicou uma série de artigos tratando dessa entidade para descrever casos de demência precoce de Kraepelin³⁰, com início na primeira infância. Para Sanctis, as crianças com demência precocíssima:

Escapan al diagnóstico de idiocia o de imbecilidad y má bien se les debe considerar bajo el concepto de demência precoz, en el sentido de que presentan los síntomas de esta psicosis, tales como buena memoria, buena capacidad de percepción, cosas todas que contrastan con una inestabilidad extrema de la atención, una debilidad o ausencia de formación de pensamiento de orden superior, perturbaciones graves de la actividad voluntaria, del carácter y de las actitudes, tales como negativismo, tendencia a las acciones rítmicas, impulsividad (SANCTIS, 1909 apud POSTEL; QUÉTEL, 1987, p. 519).

No mesmo ano, Theodor Heller, educador austríaco, faz uma “descrição autônoma” da demência precocíssima. Nessa descrição, são apresentados casos de crianças que, após três ou quatro anos de desenvolvimento normal, apresentaram perda da linguagem, um estado de indiferença e negativismo, bem como cólera e ansiedade, seguidas de transtornos motores bastante característicos: agitação, estereotípias e maneirismos (CIRINO, 2001). Esse quadro descrito por Heller constava no DSM – IV, vigente até 2013, como um dos transtornos globais do desenvolvimento, nomeado de transtorno desintegrativo da infância.

Em 1911, Bleuler publica seu tratado sobre esquizofrenia, renomeando o quadro de demência precoce proposto por Kraepelin. Em 1926, Homburger transpõe a noção de esquizofrenia para o campo da infância, designando essa entidade de esquizofrenia infantil. Nessa época, começa a se constituir a noção moderna de psicose infantil (BERCHERIE, 2001). É possível perceber, então, que as alterações

³⁰ Psiquiatra alemão, nascido em 1856, escreveu oito edições do Tratado de Psiquiatria (de 1883 a 1915), considerado um dos pilares de fundação da psiquiatria moderna (PEREIRA, 2001).

nos comportamentos das crianças, como maneirismos, isolamento e tendência a estereotípias, começam a ser descritas como entidades diferenciadas da idiotia.

O terceiro período citado por Bercherie (2001) tem início na década de 1930 e é marcado pela influência das ideias da psicanálise. Nesse período, é apresentado o caso Dick, discutido por Melanie Klein. Dick tinha quatro anos e, ao chegar para o tratamento com a psicanalista, não brincava, isolava-se, “na maior parte do tempo articulava sons ininteligíveis e repetia constantemente certos ruídos”, e, ao falar, “utilizava incorretamente seu escasso vocabulário” (CIRINO, 2001, p. 82). Cirino (2001) questiona se não seria este um caso de um distúrbio do contato infantil, conforme as proposições do psiquiatra Leo Kanner.

Kanner nomeou e descreveu o autismo, em 1943, em um artigo intitulado “Distúrbios autísticos de contato afetivo”. Nesse texto, Kanner descreveu onze casos de crianças que apresentavam manifestações bastante peculiares e fez a distinção desse quadro que estava descrevendo de outras formas da esquizofrenia infantil, diferenciando-o da demência precocíssima de Sanctis e da demência infantil de Heller. Nas palavras de Kanner (1997, p. 167):

Em primeiro lugar, mesmo nos casos mais precoces conhecidos de entrada na esquizofrenia, o que inclui a demência precocíssima de Sanctis e a demência infantil de Heller, as primeiras manifestações observáveis foram precedidas por dois anos, pelo menos, de desenvolvimento normal, e os estudos de caso insistem especificamente na mudança mais ou menos gradual do comportamento do paciente. Todas as crianças de nosso grupo mostraram, desde o começo da vida, um fechamento extremo, não reagindo a nada do que proviesse do mundo exterior. Isto é expresso da forma mais característica pelo relato constantemente feito do fracasso da criança em adotar uma atitude antecipatória antes de ser carregada e em ajustar a posição de seu corpo ao da pessoa que a segura nos braços.

O psiquiatra destacou o início das manifestações como um marcador diferencial da síndrome que descreve em relação às outras. No autismo, segundo ele, essas manifestações, como o fechamento extremo, são observáveis desde o início da vida da criança. Além do fechamento extremo (autismo extremo), Kanner apresenta como signos do autismo as estereotípias, a ecolalia, a incapacidade de estabelecer relações com o outro, a excelente memória, o horror a ruídos fortes, as repetições monótonas e a dificuldade para utilizar pronomes pessoais.

É interessante observar que o termo “autismo” foi introduzido na literatura psiquiátrica, em 1911, por Bleuler. O psiquiatra utilizou esse termo para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto: a perda do contato com a realidade.

Kanner apropria-se do termo para nomear esse novo quadro, causa de tanto fascínio. De acordo com Kupfer (2001, p. 48), a descrição de Kanner difundiu-se rapidamente pelo mundo do entreguerras e particularmente nos Estados Unidos, pois “o mundo já parecia estar preparado e mesmo aguardando o recorte que Kanner acabara de criar. E fascinou-se”.

Após essa descrição de Kanner, o autismo apareceu como entidade nosográfica pela primeira vez no DSM – III (1980), como uma subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento. Na quarta edição do DSM, do ano de 1994, o autismo segue fazendo parte dessa categoria. Em 2013, na última edição desse manual psiquiátrico, o DSM – 5, ocorre a substituição dos transtornos globais do desenvolvimento pela categoria única chamada transtorno do espectro autista (MPASP, 2015).

Na atualidade é possível observar a proliferação de diagnósticos de autismo, em parte devido à eliminação de outras categorias nos manuais psiquiátricos, como a psicose infantil e a síndrome de Asperger, para a adoção do *continuum* do espectro autista. Segundo Laurent (2014, p. 65), “o tal espectro dos autismos ampliou-se tanto que a quantidade de sujeitos supostamente afetados multiplicou-se por dez em apenas 20 anos, até atingir a frequência de uma criança a cada cem”. No contexto educacional, o aumento do número de alunos com diagnóstico de autismo também tem sido observado.

Após o esboço desse panorama da construção do conceito de autismo no campo psiquiátrico, proponho-me a tratar da abordagem psicanalítica desse problema psíquico. Essa introdução ao desenvolvimento infantil e, mais especificamente, ao autismo, com base no referencial psicanalítico, antecede a leitura sobre as práticas escolares propostas na inclusão desses alunos na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.

3.2 O OLHAR DA PSICANÁLISE: DESENVOLVIMENTO INFANTIL, SUJEITO PSÍQUICO E PROBLEMAS NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

O desenvolvimento humano é concebido, nesta tese, conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996). Os referidos autores enunciam que o desenvolvimento ocorre no entrelaçamento de aspectos estruturais e aspectos instrumentais. Os primeiros são constituídos pelo o aparelho biológico e pelo sujeito psíquico e os segundos por ferramentas de trocas com o meio, como a linguagem e o brincar.

Em relação aos aspectos estruturais, Coriat e Jerusalinsky (1996, p. 7) apresentam a seguinte definição: “[...] são o aparelho biológico, especialmente o sistema nervoso central; o sujeito psíquico; e o sujeito cognitivo como um sistema diferenciado dentro do psíquico”. É interessante ressaltar que após a primeira publicação dessa definição, ocorrida em 1978, Jerusalinsky esclarece, na *Nota preliminar depois de 18 anos*, a qual antecede o texto em 1996, que não é preciso estabelecer a divisão do sujeito em psíquico e cognitivo. Essa cisão não é necessária, pois “para que possa exercer um lugar de sujeito do conhecimento, é necessário ter um sujeito psíquico já estabelecido” (BERNARDINO, 2006, p. 28).

Em relação ao aparelho biológico, os autores afirmam que esse “[...] não só possibilita a existência, pois através do sistema nervoso central, condiciona, limita, mas ao mesmo tempo amplia, em seu funcionamento, o campo dos intercâmbios” (CORIAT; JERUSALINSKY, 1996, p. 7). O aparelho biológico é o alicerce sobre o qual surge o sujeito psíquico, que para vir a se constituir necessita de um outro para dar sentido ao puro organismo. Nas palavras de Bernardino (2006, p. 31), “o bebê possui reflexos que só funcionam quando encontram alguém para dar sentido – direção, significado, sensibilidade – a eles. [...] um Outro primordial que, com suas palavras, seu olhar e seus toques, marca-o com seu desejo, sua imagem”. A autora prossegue afirmando que “só assim que um ‘desenvolvimento’ poderá se dar”.

No que concerne aos aspectos instrumentais do desenvolvimento, esses são definidos como as ferramentas que possibilitam ao sujeito as trocas com o meio. São “[...] instrumentos para expressar, dizer, experimentar, intercambiar, regular, averiguar, entender, etc., ou seja, para realizar tudo aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda” (CORIAT; JERUSALINSKY, 1996, p. 11). Esses

instrumentos são a linguagem, a psicomotricidade, o brincar, a aprendizagem, os hábitos de vida e os processos de socialização.

Nessa perspectiva, os aspectos estruturais e instrumentais estão inter-relacionados. As conquistas instrumentais dependem dos aspectos estruturais, tanto do organismo biológico quanto do sujeito psíquico. Ao mesmo tempo, essas conquistas “produzem efeitos estruturantes”, conforme refere Yañez (2016, p. 23). No campo das deficiências, observamos que uma alteração no organismo biológico pode produzir efeitos nas aquisições instrumentais. Assim, em uma criança com paralisia cerebral, ocasionada por uma lesão no cérebro, poderemos verificar alterações na linguagem e na psicomotricidade, por exemplo. Nesse caso, não estão, necessariamente, presentes entraves na constituição do sujeito psíquico. Por sua vez, no autismo há problemas nessa constituição³¹ que causam alterações nos aspectos instrumentais, como o a linguagem e o brincar. Muitas vezes a articulação dos aspectos estruturais e instrumentais não é considerada. Dessa forma, as aquisições instrumentais são percebidas como construções independentes e não articuladas.

Em relação ao sujeito psíquico, cabe inicialmente marcar que sua conceitualização pode ser bastante distinta nos diferentes campos do conhecimento. A psicanálise opera com a noção de sujeito do inconsciente, que é bastante peculiar e não coincide com o sujeito central, autônomo e livre. Kupfer et al. (2009, p. 50) definem que:

O sujeito é uma noção que não coincide com as noções de Eu ou de personalidade, mas uma instância psíquica inconsciente. Constrói-se, desde o início da vida de uma criança, a partir de um campo social pré-existente – a história de um povo, de uma família, do desejo dos pais – mas também a partir dos encontros, intercorrências e acasos que incidem na trajetória singular da criança. Do campo da cultura e da linguagem virão as chaves de significação em torno das quais a criança deverá construir para ela própria um lugar único. Desse processo, surgirá o sujeito psíquico, aqui concebido como um elemento organizador do desenvolvimento da criança em todas as suas vertentes – física, psicomotora, cognitiva e psíquica.

Portanto, o sujeito psíquico, o qual se constitui na relação com os outros de forma mediada pela linguagem, é considerado pelos referidos autores como um elemento que organiza o desenvolvimento das crianças. Considerando essa noção

³¹ Não desconsidero que no autismo possa haver alterações no aparelho biológico. No entanto, as possíveis causas orgânicas não são o foco desta discussão.

de sujeito para a psicanálise, é necessário um breve retorno a Freud para delinear o conceito de inconsciente. A concepção que prevalecia até Freud era a de que a consciência se configurava como a essência do psiquismo. Segundo Garcia-Roza (2005, p. 19), “a identificação da subjetividade com a consciência parece ser um ponto inabalável da filosofia moderna [...]. A consciência é o absoluto”. Então, as formulações freudianas acerca do inconsciente subvertem a certeza de equivalência entre o psiquismo e a consciência.

O termo inconsciente já era utilizado antes de Freud, mas de forma adjetiva, para nomear ideias que não eram conscientes. A partir das postulações do pai da Psicanálise, o inconsciente passou a designar um sistema psíquico com suas próprias leis. A formulação desse conceito é decorrente da experiência de sua experiência clínica, pois durante o tratamento de seus pacientes, percebeu que os sintomas apresentados estavam vinculados a uma ideia traumática repelida da consciência, por ser insuportável para o sujeito. Freud, por meio do tratamento, buscava trazer à consciência essa ideia patogênica, mas se deparava com a resistência do paciente em lembrar. Para Freud (1914/1988, p. 26), “a consideração teórica, decorrente da coincidência dessa resistência com uma amnésia, conduz inevitavelmente ao princípio da atividade mental inconsciente, peculiar à psicanálise [...]”. Portanto, essa resistência, que impede o acesso de determinados conteúdos à consciência, evidencia a existência de uma “atividade mental inconsciente”. Através do estudo dos sintomas e também dos sonhos e atos falhos, Freud apreendeu o conceito de inconsciente.

A partir dessas postulações, Freud (1915/1988) afirma que a suposição do inconsciente é legítima e necessária, uma vez que há lacunas nos dados da consciência. Segundo Garcia-Roza (2005, p. 171), “essas lacunas vão trazer para o primeiro plano da investigação psicanalítica aquilo que Lacan, seguindo Freud, chamou de ‘formações do inconsciente’: o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas”. Assim, essas manifestações inconscientes demonstraram que nem tudo é redutível à consciência, a qual passa a ser apenas uma parte do psiquismo.

Para a psicanálise, o sujeito psíquico não se desenvolve, ele se constitui. O bebê, antes mesmo de nascer, já é falado por seus pais e deixa de ser puro organismo biológico para se tornar um sujeito por meio da suposição e da sustentação desse lugar pelos outros parentais. Dessa forma, “o sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e

históricos sobre a carne do ser” (KUPFER, 2010b, p. 264). Por isso, Kupfer (2001) afirma que a linguagem é a trama de que é feito o sujeito. É na e pela linguagem que o sujeito do inconsciente irá se constituir.

Uma das formas de se abordar a constituição do sujeito é através da operação lógica que Lacan (1998b) denominou de estágio do espelho. O autor escreve acerca de um acontecimento na vida do bebê que se dá, por volta dos seis aos dezoito meses de idade: o reconhecimento de sua imagem refletida no espelho. O bebê que ainda não adquiriu o controle motor vê-se diante de um espelho, olha para o adulto que o sustenta, pedindo a confirmação de que aquela imagem é a sua. Diante da confirmação do adulto, é com júbilo que o bebê se reconhece. A partir da metáfora do espelho Lacan (1986, p. 96) afirma que “[...] o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade”, antes de possuir um domínio real dele.

Essa experiência especular não acontece exclusivamente ou necessariamente diante de um espelho (objeto concreto). Conforme Garcia-Roza (2000, p. 68), o que essa experiência assinala é “[...] um tipo de relação com o outro, seu semelhante, através da qual constitui uma demarcação da totalidade de seu corpo”. É por isso, segundo o autor, que essa experiência pode se dar tanto diante de um espelho quanto diante do outro.

No momento pré-especular, o bebê é, no sentido metafórico, um corpo fragmentado, ou melhor, não possui uma imagem unificada de seu corpo. Na experiência especular, o bebê forma uma representação de unidade corporal, assumindo a imagem que lhe é antecipada pelo grande Outro³², normalmente encarnado pela mãe. Trata-se da unificação de um corpo antes despedaçado. Nesse sentido, Lacan (1998b, p. 97) afirma que “basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]”. Então, o bebê identifica-se a essa imagem que lhe é oferecida por seus cuidadores. A assunção dessa imagem unificada depende da mediação do Outro primordial. É fundamental que o Outro confirme que essa imagem que o bebê vê é precisamente

³² Outro (Grande Outro): escrito com letra maiúscula para diferenciá-lo do pequeno outro, que se refere ao semelhante, ao parceiro imaginário. Segundo Kupfer (2010b, p. 265) “O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá sua subjetividade”. O Outro primordial é esse primeiro Outro, encarnado pela mãe ou pelos primeiros cuidadores do bebê.

a sua. Assim, nessa assunção está em jogo o desejo do Outro, sendo que o bebê assume essa imagem por amor.

Dessa forma, ao suporem um sujeito nesse “bolo de carne” os outros parentais dão sentido a esse corpo e seus reflexos. Isso é o que Laznik (2003, p. 39) denomina de ilusão antecipadora dos pais, “[...] onde eles percebem o real orgânico do bebê aureolado pelo que aí se representa, aí ele poderá advir”.

Nessa assunção da imagem antecipada produz-se a alienação, na medida em que o bebê se aliena no desejo do Outro primordial. Ou melhor, “[...] o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do desejo de sua mãe” (LACAN, 1999, p. 198). A alienação é uma das operações de causação do sujeito, a outra é a separação (LAZNIK, 2011).

Se a alienação é necessária para que o sujeito possa advir, é preciso, também, que se opere a separação. A separação é operada pela função paterna. Com a entrada da função paterna na relação, o sujeito assume a posição de sujeito do desejo e sai da posição de objeto do desejo materno. Na separação, a intervenção do pai barra o bebê de tentar ser o objeto de desejo da mãe e barra também o desejo da mãe sobre o bebê. Essa é a operação da castração que instaura a falta no sujeito.

A partir das articulações operadas até o momento, compreendo que no desenvolvimento infantil não estão implicados somente aspectos biológicos. O filhote humano, diante de sua condição de desamparo, depende do outro para cuidados de sobrevivência. No entanto, os cuidados dispensados ao bebê não se restringem somente à esfera da necessidade biológica. Os pais, através de suas ações, marcam o bebê por meio de palavras, toques e olhares, desenhando assim um mapa libidinal. Então, o corpo, que a princípio era puro biológico, será simbolizado. Essas ações inserem o bebê no mundo dos humanos, no universo simbólico que preexiste ao seu nascimento. É assim, que os reflexos vão adquirindo significado.

O bebê precisa de um outro que suponha um sujeito, mesmo onde ainda não haja, para que possa advir. Essa suposição é observada em diversos momentos do desenvolvimento infantil. Assim, às primeiras emissões de sons pelo bebê os pais dão sentidos que, *a posteriori*, o filho insere em seu repertório de comunicação. O bebê que ainda não consegue andar é sustentado, além de fisicamente, simbolicamente com palavras e olhares que supõe sua capacidade de caminhar, a qual, posteriormente, acaba se cumprindo. Do mesmo modo, é preciso haver

intervalos para esse sujeito advir, diferenciando-se do outro. Na linguagem, por exemplo, é preciso que o adulto dê pausas em sua fala para a do bebê emergir.

Com base na leitura psicanalítica, é possível afirmar que no caso do autismo ocorreram problemas na constituição subjetiva. Nas palavras de Bernardino (2015, p. 115) o autismo é “consequência da não montagem do laço bebê/Outro primordial, independentemente do polo de que partiu a dificuldade inicial”. Nessa mesma direção Jerusalinsky (2015b, p. 30) afirma que:

Em todos os casos de autismo registra-se um ponto de falha precoce comum a todos: quebra ou descontinuidade no reconhecimento recíproco entre o filho e sua mãe (ou sua cuidadora), entre a criança menor de três anos e os responsáveis pelos cuidados primários e sua inserção social. Sem determinarmos a causa – sendo que nela pode intervir uma predisposição genética, uma condição neurológica, um obstáculo sensorial, uma forma qualquer de rompimento radical das relações primordiais na primeira infância – registramos sim que esse desencontro é chave para a instalação da criança numa posição autística.

Dessa forma, no autismo há um fracasso no tempo da alienação, ou seja, ocorre um impasse pré-especular, ocasionando a não entrada na linguagem. Segundo Laznik-Penot (1991, p. 9), “as crianças autistas, na impossibilidade em que se acham de constituir uma relação qualquer com um semelhante – nem que seja de alienação – situam-se necessariamente num tempo lógico anterior do estágio do espelho”. Diante desses entraves, por volta dos seis meses, Kupfer (2001) afirma que começam a aparecer os primeiros signos autistas, entre eles o não olhar. Interessa notar que esse não estabelecimento do laço social pode ser decorrente de uma menor responsividade do bebê à convocação do outro (JERUSALINSKY et al., 2013).

Então, com base nas afirmações dos autores, é possível perceber que no autismo constitui-se uma estruturação subjetiva distinta da que se opera na maioria das crianças. Os efeitos dessa diferença podem ser observados no espaço escolar por meio de manifestações como: o evitamento do outro (do olhar, do contato ou das palavras); ausência do brincar simbólico; as estereotípias; a agitação motora; a fala peculiar; e as dificuldades para observar limites, para aceitar o “não” e a frustração.

Nesse sentido, a definição de Sibemberg (2016, p. 38) auxilia na compreensão do autismo como uma posição subjetiva distinta.

O que define o autismo é a sua posição de exclusão da linguagem, o que acarreta ausência do brincar imaginário e simbólico (sem linguagem não há representação; o brincar é a maneira como a criança representa aquilo que o social lhe demanda, mas ela não pode fazer agora; faz de conta hoje o que se espera que venha realizar amanhã) e sua falta de interação com o outro (o sintoma paradigmático é a evitação do olhar do outro). [...] Encontramos, então, crianças destituídas de subjetividade e, portanto, sem acesso à cultura.

Depreendo dessas afirmações que a criança com autismo está fora do campo da linguagem. Nesse sentido, pode apresentar mutismo, repetição ecológica, uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo, entre outros. No que tange ao brincar simbólico, este está ausente, produzindo manifestações como a manipulação mecânica dos brinquedos e os movimentos estereotipados. Devido ao fracasso no tempo de alienação, a imagem corporal não é construída o que pode ocasionar, por exemplo, agitação motora, agressividade e autoagressão, na tentativa de estabelecer um contorno corporal. Além disso, a lei paterna não foi instaurada, provocando a recusa da presença do terceiro e a recusa do não.

Portanto, no autismo constatam-se problemas nos aspectos estruturais. Em muitas crianças com autismo as aquisições instrumentais, como andar, sentar, falar aconteceram, porém “[...] estão desorganizadas, pois embora consigam fazer coisas, repetir palavras, sentir sensações, não têm acesso ao sentido, para entenderem a si próprias e o mundo que as cerca” (BERNARDINO, 2008, p. 64). Assim, um aluno com autismo poderá falar sem estabelecer um diálogo, uma vez que a produção de palavras, por repetição, não significa que a fala esteja endereçada ao outro ou que é usada para o sujeito se *dizer*.

O caso de Isadora, atendida por mim na sala de recursos multifuncionais, pode elucidar as premissas articuladas até o momento³³. A aluna foi matriculada, aos sete anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e passou a frequentar o atendimento educacional especializado. A menina apresentava diferentes aquisições instrumentais: andava, corria, subia e descia escadas com facilidade e falava algumas palavras. Apesar dessas produções instrumentais “o que fracassa em sua posta em cena é a possibilidade de sustentar a fala, a produção psicomotora ou a construção cognitiva num laço de alteridade com os outros” (JERUSALINSKY, 2002, p. 163).

³³ Conforme sinalizado no Capítulo 1, no decorrer da tese apresentarei algumas cenas vivenciadas por mim, enlaçando-as aos aspectos teóricos discutidos.

Isadora andava rapidamente pela sala, passando de um brinquedo a outro sem estabelecer um jogo. Manipulava vários brinquedos e objetos da sala de recursos multifuncionais sem montar uma cena. Sua fala restringia-se a algumas palavras e não estabelecia diálogo com as professoras ou com os colegas. Dessa forma, “as palavras saem soltas, [...] não repousam em nenhuma significação. Falta produção de sentido que amarre as palavras de outro modo e dê motivos para que essa criança fale com os outros” (KUPFER, 2003, p. 46).

No processo de inclusão escolar de Isadora, observou-se, em relação ao brincar, a ausência de faz-de-conta e a manipulação mecânica dos brinquedos e dos objetos. Em alguns momentos a aluna fazia gestos como dar “papa” para a boneca quando solicitado, mas não construía uma cena a partir disso. Parecia muito mais um movimento automatizado, sem significação. Além disso, era possível perceber a presença de atividades e movimentos repetitivos como, por exemplo, assistir ao mesmo vídeo inúmeras vezes e folhear revistas de maneira mecânica, sem se deter em nenhuma imagem.

O trabalho escolar com Isadora visava à introdução da fantasia e do faz-de-conta, por meio de atividades que envolvessem o brincar (com bonecas, panelinhas, fantoches, máscaras, fantasias, etc.), as canções infantis e a contação de histórias. No decorrer de três anos a aluna passou a se envolver um pouco mais nessas atividades, demonstrando gostar dos momentos em que eu cantava, propunha brincadeiras ou lia histórias. Durante as contações de histórias, normalmente, a menina sorria, olhava para mim e para o livro, mesmo que permanecesse andando pela sala e mexendo em outros objetos. Além disso, no trabalho pedagógico procurei reencontrar ou encontrar um sentido para as estereotípias apresentadas pela aluna. Por exemplo, em seu folhear incessante de revistas busquei apontar imagens, para falar sobre elas e criar uma história, ou estimular desenhos, traços, escritas nas páginas com os mais diversos materiais.

No que tange às práticas escolares para alunos com autismo, é preciso considerar uma postulação de Fernandes (2015, p. 302), segundo a qual, a teoria psicanalítica demonstra que as dificuldades apresentadas pela criança “[...] podem e devem ser usadas a favor do trabalho, fazendo com que as intervenções sejam muito mais no sentido de uma transformação das manifestações sintomáticas do que sua extirpação [...]”. Apesar de essa afirmação referir-se ao contexto clínico, pode ser considerada na Educação, a partir da articulação desse campo com a

Psicanálise, para que o ato educativo não tenha como foco a extinção de comportamentos, apagando a subjetividade.

O exemplo de um trabalho pedagógico, realizado com um aluno de sete anos permite ilustrar o que vem sendo afirmado. No início do trabalho esse menino não aceitava as ofertas que eu fazia, correndo o tempo todo pela escola e sentando apenas para assistir o mesmo vídeo na internet. Ao assistir o episódio da série Thomas e seus amigos, cujos principais personagens são trens, Rafael repetia incansavelmente a mesma cena, com duração de segundos.

A partir do interesse do aluno, propus a leitura de um livro dessa série. A proposta de leitura, de diversas obras, já havia sido feita inúmeras vezes, ao que o menino respondia “*livro não*”. O convite só foi aceito quando apresentei um livro com três histórias de Thomas e seus amigos. Rafael não só aceitou o convite para a leitura como passou a desenhar os personagens da história e a tentar montar quebra-cabeças do tema. Com base nesse interesse as propostas foram sendo ampliadas para outras atividades envolvendo trens, como a leitura do livro “O trenzinho do Nicolau”, de Ruth Rocha. O aluno aceitava, na maioria das vezes, essas ofertas, o que evidencia que a direção do trabalho pedagógico deve considerar as manifestações apresentadas pelo sujeito. Nesse caso, simplesmente tentar extinguir a estereotipia de repetição da cena do vídeo, provavelmente, fecharia a possibilidade de invenção que se originou quando a acolhi.

Para finalizar, é interessante pontuar uma ideia de Jerusalinsky (2015a) acerca do processo de aprendizagem dos alunos com autismo. Sabemos que, independentemente das vicissitudes que poderão se apresentar nesse processo, esses sujeitos aprendem. Segundo Kupfer (2001), eles apresentam “ilhas de inteligência” para as quais é preciso dar sentido.

Jerusalinsky (2015a, p. 256) assinala o vai-e-vem das crianças com autismo “[...] na direção de um encontro especular com o Outro [...]”. Por isso, o processo de aquisição das aprendizagens é instável, o que vai de encontro ao processo cumulativo de conhecimentos que opera nas instituições escolares. Tendo isso em vista, é preciso que a professora acompanhe esse vai-e-vem “[...] se engatando às mínimas formas de expressão de contato que o autista deixe entrever, sem pretender encaixá-lo no processo de aprendizagem cumulativo [...]” (JERUSALINSKY, 2015a, p. 257). É necessário, então, considerar essa instabilidade no processo de aprendizagem, que se revelará na singularidade de cada aluno.

Uma vez delineadas as leituras dos campos da Psiquiatria e da Psicanálise sobre o autismo, é possível discorrer sobre as práticas escolares produzidas nos processos de inclusão desses alunos.

4 AS PRÁTICAS ESCOLARES NA INCLUSÃO: A TESSITURA DE OUTROS SENTIDOS POSSÍVEIS

Ao propor a discussão sobre as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, considerando as diretrizes atuais da Educação Especial, escolhi realizar um movimento que partiu da apreciação de políticas e de experiências, passou por postulações teóricas sobre o autismo, e, enfim, chega ao contexto escolar. No delineamento metodológico sinalizei que as práticas escolares são entendidas como as ações, desenvolvidas nas escolas, que produzem a educação, incluindo as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica, a qual contempla a organização dos tempos e dos espaços escolares.

Então, proponho-me, neste momento, a tencionar as práticas que estão sendo produzidas dentro das escolas a partir da análise de narrativas escritas de professoras de Educação Especial, encontradas em planos de atendimento educacional especializado e pareceres pedagógicos. É preciso interrogar de que forma aquilo que é antecipado nos documentos legais está sendo operacionalizado, ou seja, como a escrita legislativa ganha vida no terreno educacional. Os professores precisam ensinar os conteúdos acadêmicos, maneira pela qual se reconhecem como docentes, a sujeitos que se apresentam como enigmas e, muitas vezes, se distanciam da representação social de aluno. Então, diante do discurso universal das políticas de inclusão escolar, as quais estabelecem ideais a serem cumpridos, o que tem sido de fato produzido em termos de práticas nas instituições escolares?

Por meio da apreciação dos documentos escolares mencionados, pretendo não somente constatar essas produções, mas também articular possibilidades educativas que poderão ser tecidas no campo da Educação Especial, engendrando outros sentidos possíveis para a inclusão educacional. Com esse intuito, adotei os eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos – AP3 (o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a fala e a posição na linguagem, a manifestação diante das normas e posição frente à Lei), em sua dimensão conceitual, como operadores de leitura das práticas escolares. Dessa maneira, considero esses eixos

potentes para pensar os processos de escolarização dos alunos com autismo, de forma que poderão constituir-se como referências na construção de práticas inclusivas. Assim, é possível adentrar na análise das práticas escolares produzidas na inclusão desses estudantes em seis escolas municipais de Santa Maria/RS.

4.1 O BRINCAR E A FANTASIA

A brincadeira é a atividade por excelência da infância, estando presente nas mais variadas culturas. Correntemente as pessoas imaginam que o brincar desenvolve-se espontaneamente nas crianças, porém ele não é tão natural quanto se supõe, podendo, em alguns casos, como no autismo, estar ausente ou empobrecido. No que se refere à constituição do brincar percebemos, nos bebês, os primórdios dessa atividade através dos jogos constituintes do sujeito, sendo que a partir desses se estabelece o jogo do Fort-Da, o qual, por sua vez, é o precursor do brincar simbólico, primeiro operador de leitura desta análise. Por volta dos cinco ou seis anos o brincar simbólico dá lugar, pelo menos em parte, aos jogos de regras.

Os jogos constituintes do sujeito, jogos de litoral ou jogos de borda, considerados os primórdios do brincar, são as brincadeiras estabelecidas entre o bebê e sua mãe ou cuidador. No princípio o bebê não tem noção do que é o seu corpo e o que é o corpo do outro, tampouco possui uma imagem corporal unificada. É por meio dos jogos de litoral que o sujeito irá se constituindo, diferenciando “eu” e “outro” e construindo o litoral, as bordas, ou seja, a noção de limite corporal.

Em um primeiro tempo a mãe, ao alimentar ou fazer a higiene de seu filho, convocará o bebê para as brincadeiras iniciais. Dessa forma, não se preocupará apenas com a satisfação das necessidades fisiológicas, mas introduzirá brincadeiras que dão prazer, como deixá-lo brincar com o bico do seio, ou chupar outras partes do corpo. A mãe também morde as mãozinhas, pezinhos ou a barriga do filho. A produção desses jogos dá início à construção dos limites do corpo do bebê e, quando for um pouco maior, isso se evidenciará na forma como as crianças gostam de jogos de mapear seu corpo. A formiguinha que vai subindo, subindo; o versinho

“janela, janelinha, porta, campainha, biiii”, contornar as mãos com caneta em folha de papel, são exemplos de brincadeiras entre os adultos e a criança que irão simbolizar esse corpo que inicialmente é puro organismo biológico. (JERUSALINSKY, 2011; ALENCAR, 2011).

Nesse primeiro tempo, as brincadeiras ocorrem no corpo materno e no corpo do bebê. Em um segundo momento, quando o bebê começa a engatinhar ou a caminhar, o brincar passa a acontecer além dos limites corporais, ocorrendo a exploração dos ambientes e surgindo o interesse por buracos, fendas, cantos, bordas e degraus. O bebê apresenta também interesse pelas relações continente-conteúdo como, por exemplo, retirar e colocar objetos de compartimentos e derramar líquidos. Jerusalinsky (2011) destaca que a produção desses jogos, para além do limite corporal da mãe e seu filho, depende das ofertas que ela faça para substituir o corpo materno e auxiliar a criança a suportar sua ausência.

Em um terceiro tempo verificamos dois jogos, a saber, o lançamento de objetos e o “cadê-achou”. No jogo de lançamento de objetos o bebê lança ou deixa cair algo e um adulto recupera devolvendo-o, ao mesmo tempo em que diz: “caiuuuuu, peguei!”. Instaura-se o jogo em que o bebê passa a lançar objetos ao chão, para fora do cercado ou do berço, olhando atentamente e aguardando a devolução. Especialmente na Educação Infantil é importante que o professor estabeleça esse jogo com o bebê, podendo decidir a hora de parar a brincadeira (JERUSALINSKY, 2011).

No jogo “cadê-achou”, em que o adulto cobre e descobre o rosto do bebê com um pano, tem início o brincar de esconde-esconde, que também irá se sofisticando a medida que a criança cresce. As crianças menores não conseguem permanecer por muito tempo no esconderijo e dão pistas de onde estão, falando ou deixando partes do corpo a mostra para que o outro as encontrem. No terceiro ano de vida a criança já consegue permanecer escondida, uma vez que deve “estar suficientemente separada do olhar do outro para suportar sua própria ausência durante sua permanência no esconderijo, antecipando a surpresa que causará ao aparecer no lugar em que não era esperada” (JERUSALINSKY, 2008, p.133).

Esses dois jogos, o lançamento de objetos e o “cadê-achou”, são precursores imediatos do jogo do Fort-Da. O jogo do Fort-Da foi descrito por Freud: seu neto de

um ano e seis meses, com a partida da mãe, joga um carretel para baixo do berço, emitindo “oooo”, e depois puxa o carretel de volta por meio do cordão e emite um sonoro “aaaa”. Freud interpreta o primeiro som como a palavra alemã “Fort”, que significa “foi”, e o segundo balbucio como “Da”, que significa “cá” (FREUD, 1920/1996). Por meio dessa brincadeira o bebê encenava a saída e o retorno da mãe, lidando com a angústia da ausência materna através do jogo.

O bebê, nesse jogo, faz a passagem da passividade para atividade, ou seja, vivencia de forma ativa na brincadeira o que na realidade vive de forma passiva, sem controle da situação. Essa passagem da passividade para a atividade no jogo do Fort-Da será uma das características do brincar simbólico. No jogo do Fort-Da e também nos jogos constituintes estão implicadas as dimensões de espaço e tempo. Assim, “se o Fort-Da joga com a borda entre o “aqui e o lá”, em termos espaciais, o “um, dois, três eeee...já!” joga com a fina lâmina que separa (entre o eeee arrastado e o já) a espera da precipitação no ato, a realização” (JERUSALINSKY, 2011, p.87).

O jogo do Fort-Da constitui-se o marco inicial do brincar simbólico. O brincar de faz-de-conta tem seu início com o aparecimento da linguagem na criança, sendo que esse modo de brincar será a produção por excelência da criança até os cinco ou seis anos. Por meio do brincar de faz-de-conta a criança vive ativamente o que na vida ela vivencia de forma passiva. Então, na brincadeira “agora eu sou...” ou “faz de conta que eu era” a criança poderá vivenciar o papel de mãe, pai, professora, super-herói, médico, enfermeira, etc. Através desse ato a criança expressa seus sentimentos, medos, angústias, desejos e interesses, elaborando conflitos e controlando suas vivências.

O brincar de faz-de-conta pode acontecer tanto de forma solitária quanto com outras crianças, sendo que brincar com outros parceiros é muito importante para a constituição do sujeito e desenvolvimento da criança. É interessante analisarmos as afirmações de Jerusalinsky (2011, p.232) acerca do brincar de faz-de-conta da criança com seus semelhantes:

Brincar de faz-de-conta é uma produção que pode ser posta em cena de modo solitário ou ser compartilhada com outros parceiros, o que exige uma intensa negociação no estabelecimento dos argumentos e na distribuição de papéis. Para tanto, a criança precisará contar com abertura à alteridade, a

fim de poder estabelecer de modo coletivo as vicissitudes das personagens, e também com certa mobilidade psíquica para poder mudar de posição no jogo com o parceiro – alternando lugares filho-pai, filha-mãe, mau-bom, vítima-algoz – em prol de uma trama coletiva que se articula com e além de sua posição na cena. Por isso brincar com pares, com semelhantes, é constituinte para a criança.

Na brincadeira com seus parceiros a criança precisará, portanto, negociar a distribuição de papéis, o destino de cada personagem e aceitar a mudança de papel, ora será a mãe, ora será a filha. A autora afirma que é por isso que brincar com seus semelhantes é constituinte para a criança. Além disso, evidencia-se que a brincadeira com os pares auxilia no processo de socialização.

Por volta dos quatro ou cinco anos os jogos de regras começam a interessar à criança, atingido o apogeu dos sete aos onze anos. Depois de haver certa elaboração do brincar simbólico, “esse modo de brincar cede, pelo menos em parte, dando lugar ao interesse pelos jogos de regras, nos quais se estabelece a oposição entre vencedor-perdedor, certo-errado, justo-injusto, bem-mal” (JERUSALINSKY, 2011, p. 233). Portanto, nesses jogos a criança precisa negociar com a lei, uma vez que eles possuem suas próprias normas, as quais devem ser respeitadas por todos os jogadores. Esses jogos desafiam a criança em sua socialização, no desenvolvimento de estratégias e habilidades e na assimilação de novos conhecimentos e das regras de cada brincadeira.

É possível depreender, através das articulações operadas até o momento, que o brincar apresenta-se como um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil e, mais especificamente, para a constituição subjetiva. Consequentemente, é crucial nos processos de aprendizagem das crianças. Essa importância na aprendizagem é evidenciada também por autores de outros campos do saber como, por exemplo, Vygotsky (2007), psicólogo russo, que salientava o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e sua importância no processo de aquisição da escrita. Por isso, é tão relevante que esse aspecto esteja presente nas práticas escolares engendradas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos casos de alunos que apresentam problemas em seu desenvolvimento. Tendo isso em vista, os professores de Educação Especial precisam dar a devida atenção a esse aspecto em sua intervenção pedagógica.

Esse delineamento atesta a pertinência de tomar o eixo teórico *o brincar e a fantasia* para operar a leitura das práticas escolares articuladas para os alunos com autismo, que apresentam problemas em sua constituição subjetiva, sendo um dos efeitos produzidos a ausência do brincar. Na escola observamos esses efeitos na manipulação mecânica dos brinquedos, ou seja, o aluno apenas manuseia o objeto sem montar uma cena; na falta de participação nas brincadeiras dos colegas; nas estereotípias, como lançar incansavelmente um pino de boliche contra a parede, sem se interessar pelo jogo; entre outros.

Em relação a esse eixo teórico, Kupfer et al. (2009, p. 55) definem que:

O brincar é uma forma de expressar, de modo livremente associativo, a fantasia inconsciente da criança. No caso de ausência completa de uma produção imaginária, o jogo da criança aparece colado à mecânica dos objetos, e não desdobra, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias. Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma estória, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações.

Kupfer et al. (2009) versam acerca de quatro posições possíveis da criança em relação ao brincar, sendo que na primeira delas, no caso da inexistência de produção imaginária, situamos o autismo. Na quarta posição, em que o brincar instaura-se, ele se torna uma ferramenta de simbolização, uma produção através da qual a criança elabora seus conflitos. Cabe, então, observar que no autismo há um prejuízo nesse sentido, devido à ausência do brincar. Esse fato leva à constatação da importância de serem articuladas práticas escolares que privilegiem a brincadeira simbólica. Muitas vezes será necessária a mediação do professor para que algumas brincadeiras possam ir se constituindo.

No que tange às narrativas das professoras de Educação Especial sobre o eixo *o brincar e a fantasia*, proponho examinar, a princípio, aquelas que evidenciam a ausência ou a pobreza do brincar nos alunos. Apresento, inicialmente, excertos

dos planos de atendimento educacional especializado (AEE) da professora Ana para os alunos Jéssica e Marcos.

É interessante lembrar que a aluna Jéssica possui deficiência visual (cegueira) e o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Nesse caso, além dos entraves na constituição subjetiva que podem ser observados, há a presença de uma deficiência no aparelho biológico. A professora Ana, evidencia, em seu plano, essa especificidade ao escrever que *“a avó procura ajuda de uma associação preparada para a deficiência visual, mas que não consegue dar conta desses outros aspectos referentes ao TEA”*. Entendo que esses outros aspectos, que a professora sinaliza, dizem respeito ao sujeito psíquico. A docente prossegue afirmando que *“[...] as leituras sobre o trabalho com as pessoas com TEA não contemplam a deficiência visual, o que torna o caso da aluna peculiar mesmo na diversidade da escola atual, tornando o seu processo de inclusão cheio de desafios”*. Nessa afirmação está em evidência uma limitação do aparelho biológico que, articulado ao sujeito psíquico, pode vir a produzir efeitos nos aspectos instrumentais, como o brincar e a psicomotricidade.

Sobre o aluno Marcos, a professora salienta que todos na escola aguardavam um menino com autismo, que havia sido descrito pelos pais em uma visita antes de iniciar o ano letivo, porém, segundo ela, *“o aluno que recebemos não correspondia a nada ao esperado. Foi difícil reconhecer o aluno ‘autista’ em meio a todos os colegas”*. Saliento que essa profissional vem se questionando sobre esse diagnóstico em sua prática pedagógica.

A aluna iniciou sua escolarização com cinco anos, inicialmente teve dificuldade de adaptação, tinha tendência ao isolamento e dificuldade em participar de jogos e brincadeiras.

Conforme já foi citado, Jéssica apresenta uma grande pobreza no jogo simbólico, com dificuldade em brincadeiras de faz-de-conta, bonecas, brincar de casinha, etc. Costuma manipular os brinquedos de forma estereotipada: batendo, mordendo ou balançando.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE)

Marcos tem dificuldade em desenvolver o jogo simbólico, quando brinca com carrinhos, o faz somente batendo um no outro. Demonstra resistência em atividades com música e outras atividades lúdicas. Prefere fazer folhinhas, ler o alfabeto da sala e outros jogos de letrinhas. Precisa estar sempre “estudando”.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE)

A leitura desses excertos me permitiu inferir que a professora Ana, em seu trabalho pedagógico, considera o aspecto do brincar, demarcando que os alunos apresentam pobreza na atividade simbólica. Observei que a docente diferencia o manipular mecânico dos objetos do brincar de faz-de-conta, além de fazer ofertas diversas aos alunos para introduzir a brincadeira.

O aluno Marcos resiste às atividades lúdicas propostas e prefere realizar “tarefas” em folhas porque deseja estudar, o que para o menino parece envolver a escrita. A professora relata no plano de AEE que para os pais o estudo é muito importante. Então, Marcos coloca-se nesse lugar de estudioso, talvez como uma forma de ser reconhecido.

Uma cena escolar, narrada por Ana, é especialmente significativa: *“quando foi solicitado que desenhasse um casal de caipirinhas em uma festa junina, escreveu várias letras cursivas e atrás de uma delas colocou uma figura humana (um menino com a metade do corpo escondido pela letra)”*. A professora segue seu relato escrevendo que *“quando perguntado, se não ia fazer a menina para dançar com ele respondeu: ‘Não. O menino dança sozinho’”*. A leitura que a professora faz da cena é que Marcos *“ainda está muito apegado a ‘estudar’”*. Interessante pensar nessa representação de um menino com parte do corpo escondido pela letra, sabendo de sua história. Acredito que nesse momento uma simbolização foi possível.

Cabe ressaltar que, em sua proposta pedagógica, a professora Ana não deixa de oportunizar momentos de brincadeiras, apesar de toda a insistência de Marcos para estudar as letras. A docente compreende a importância do brincar simbólico para o desenvolvimento do aluno.

As professoras Marta e Beatriz também indicam a ausência do brincar nos alunos incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Manuseiam objetos, mas não brincam.

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excerto do Parecer Pedagógico)

Consegue pegar objetos mesmo que não por um prolongado período, mas segura. Pega massinha de modelar, mas não a manipula. Lambe objetos, mas quando apresenta esse comportamento chamo sua atenção verbalmente e gestual dizendo “não João é com a mão”, faço uso dessa expressão e conduzo a mão até o objeto.

(Prof. Beatriz, Aluno João, Excerto do Parecer Pedagógico)

A professora Marta, escreve no parecer pedagógico sobre os irmãos gêmeos, Lucas e Otávio, com seis anos de idade. Em muitos momentos as narrativas sobre o processo de inclusão escolar desses dois alunos constam em um mesmo documento, por isso os verbos aparecem no plural. Por sua vez, a professora Beatriz não discorre diretamente sobre o brincar simbólico, mas a partir de sua narrativa concluí que o brincar também está ausente, uma vez que o aluno praticamente não brinca com os objetos.

Nessas quatro narrativas constatamos a sinalização da ausência ou da pobreza no brincar simbólico em pareceres pedagógicos e planos de AEE de alunos com diagnóstico clínico de autismo, mesmo que de forma indireta, como no caso da professora Beatriz. Kupfer (no prelo) discorre acerca do brincar no autismo, evidenciando elementos constatados nos documentos escolares analisados.

As crianças autistas começaram a fazer o brincar constitutivo, mas parecem ter-se fixado em seus primórdios, pois fazem os gestos das primeiras brincadeiras de um bebê e não desenvolvem as etapas seguintes. Ao não passar às etapas seguintes, o início de sentido que estava em gestação se perde. O gesto no brincar, que antes tinha um sentido (o de representar, por exemplo, uma ausência, como era o caso do fort-da), esvazia-se, transforma-se em uma estereotipia e se repete de modo incessante: a criança acende e apaga uma luz, por exemplo. A imaginação não está mais presente; pode ter estado um dia, mas a consequência dessa ausência é um jogo que se fixa ao movimento determinado pelo próprio objeto, ao qual a criança se sujeita de modo mecânico. “O jogo da criança aparece, assim, colado à mecânica dos objetos”, e não desdobra, em suas construções, uma narrativa.

O movimento de olhar para os sintomas clínicos estabelecidos no eixo o *brincar e a fantasia*, permitiu-me localizar alguns desses sintomas nas escritas das

professoras sobre os alunos com autismo, incluindo os dois sintomas indicadores de risco psíquico (SIRP): manipulação mecânica dos brinquedos e atividade ou movimentos repetitivos. Além disso, foi possível encontrar a ausência de enredo, a pobreza simbólica e a ausência de faz de conta. Esses achados possibilitam inferir que há alterações importantes no desenvolvimento desses sujeitos, no que tange a esse eixo teórico, considerando sua faixa etária (de seis a dez anos) e que os quatro eixos da AP3 foram elaborados a fim de abranger aquilo que é esperado encontrar no funcionamento psíquico das crianças de três anos de idade.

Considero importante demarcar que não se trata de, simplesmente, encontrar esses indicadores, utilizando a AP3 como se fosse um checklist, mas, sim, de operar a leitura dos casos a partir dos eixos. E, com base nessa leitura, refletir sobre a proposição de estratégias na intervenção pedagógica. Então, a partir dos recortes que revelam ausência do brincar simbólico, é possível analisar se esse aspecto está presente nas práticas escolares produzidas na inclusão desses estudantes. Nesse sentido, delimito três grupos de práticas escolares com base no operador de leitura *brincar*, a saber: o primeiro, em que o brincar simbólico está presente; o segundo, no qual o brincar é referido, mas não aparece de forma clara nas narrativas como ferramenta de intervenção; e o terceiro, em que o brincar simbólico está ausente das narrações.

No primeiro grupo, em que o brincar simbólico está presente nas práticas escolares de forma bastante contundente, destaco as narrativas da professora Ana.

No AEE deverá se investir em atividades de jogo simbólico: brincar de casinha, boneca, panelinhas, dando um significado aos objetos de plástico que são apenas manuseados, colocados na boca, atirados no chão. A criação de desenhos em alto relevo com o recurso da impressora Braille, poderá favorecer o empenho em atividades pedagógicas, e a construção de esquemas mentais.

Como o AEE pode contribuir na construção desses efeitos subjetivantes? Num primeiro momento com jogos e brincadeiras, é necessário dar um sentido a todos os seus comportamentos estereotipados.

Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

→ Dança na sala de recursos, sozinha e com outros colegas vídeos infantis e, musicais, para trabalhar som, ritmo, movimento, interação com o outro bem como a interpretação de histórias e

letras de músicas; nessas atividades de dança, será proveitoso realizar uma brincadeira com o papel que a aluna pica e rasga de forma mecânica, pois é necessário dar um sentido às atividades estereotipadas.

→ Atividades e construção de histórias gravação [...].

→ Construção de um boneco de meia, que será recheado com o papel picado pela aluna, dando significado ao papel picado e rasgado mecanicamente pela mesma.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Parecer Pedagógico e do Plano de AEE)

Necessita desenvolver melhor o brincar e o “faz de conta”. Suas brincadeiras de carrinho, por exemplo, são basicamente manipulá-los, bater um carrinho no outro, organizá-los em fileiras, etc.

Por isso foi realizado um “brincar orientado” com a supervisão de adultos. É recomendável que os familiares brinquem com ele, inventando histórias e estimulando o faz de conta. O brincar é essencial no desenvolvimento da criança.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Parecer Pedagógico)

Nesses relatos sobre as práticas escolares produzidas para alunos com diagnóstico de autismo, a professora revela que o brincar é um aspecto central em suas intervenções pedagógicas. Ao verificar os comportamentos estereotipados e o manuseio mecânico dos brinquedos a professora oportuniza o brincar, que poderá simbolizar esse corpo e suas ações. Diante desses comportamentos, como rasgar papéis, a professora faz ofertas que podem significá-los, como “*construir o boneco, que será recheado com o papel picado pela aluna*”.

Além disso, a narrativa indica que a professora Ana, em seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil, considera a constituição do sujeito psíquico, ao se questionar sobre a forma como a Educação Especial poderá operar no sentido de propiciar *efeitos subjetivantes*. E, em seguida, sinaliza uma das estratégias possíveis: por meio do brincar simbólico, dar sentido aos movimentos estereotipados da aluna. Então, a partir de suas observações, sem se limitar a diagnósticos e, muitas vezes, colocando-os sob suspeita, a professora Ana engendra atividades, no campo pedagógico, que produzirão efeitos nos aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento de seus alunos.

A postura da professora de não se limitar ao diagnóstico é evidenciada em um episódio com a família de Marcos, em que os pais reclamam à direção que o menino retornava para casa constantemente machucado. A professora atribui esses

machucados, que na verdade eram sem gravidade (do tamanho de uma picada de inseto, específica), a brincadeiras turbulentas e a travessuras típicas da infância. Segundo a docente, *“a mãe procurou associar as atitudes do filho ao autismo, novamente tendo dificuldade em vê-lo como uma criança normal, que cai, se machuca, fantasia e deseja”*. Desse modo, Ana coloca Marcos no lugar de criança, que faz arte de criança, e não no lugar de autista, o que possibilita a produção de outros sentidos para a família e para os demais profissionais da escola.

Percebo que essa professora se deixou surpreender pelos seus alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista, que pouco diz sobre esses sujeitos, e a escola tornou-se um espaço de invenção. E na medida em que a professora apostou, na articulação de práticas escolares, no brincar, notou muitos avanços nesse aspecto, segundo demonstram as narrativas abaixo.

Com massinha de modelar, elaborou uma brincadeira com pedaços de massinha e um caninho de plástico, que é utilizado para espichar a massinha e cortá-la, como para ver o que passa ou não pelo buraco do caninho. Marcos colocou para passar no caninho diversos objetos, e com ajuda, conseguiu simbolizar esses objetos como carrinhos que passaram por uma ponte.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano da AEE)

Com jogos e brincadeiras evoluiu na construção do jogo simbólico, cria enredos para suas brincadeiras com bonecas, panelinhas, comidinhas, etc. Os objetos adquiriram um valor simbólico, não são meramente manipulados como antigamente.

Gosta de brincar de boneca e comidinha, o que caracteriza uma evolução na brincadeira simbólica. Essa criação do “mundo de fantasia” é muito importante para todas as crianças, mais ainda para Jéssica, que há alguns anos não brincava.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Parecer Pedagógico)

Por meio desses relatos parece que Marcos e Jéssica, estão construindo o brincar simbólico, ainda que inicialmente, montando cenas de carros que passam em pontes e de filhas que estão sendo alimentadas. Ambos, no princípio de sua escolarização, não produziam essas significações, assim os carrinhos batiam um no

outro, em um gesto mecânico, e as bonecas eram manipuladas de forma estereotipada, sendo levadas à boca ou sacudidas enquanto o corpo balançava.

A segunda forma de intervenção pedagógica, considerando o eixo de leitura *brincar*, diz respeito às professoras que fazem referência a esse aspecto, constatando que o aluno não brinca ou não brinca com os colegas, mas esse aspecto não aparece, de forma clara, nas narrativas como ferramenta de intervenção, nos planos de AEE e nos pareceres pedagógicos. A seguir seguem dois excertos nesse sentido.

No decorrer das atividades percebeu-se que há necessidade de desenvolver atividades iniciais motoras e de atenção: utilizar as mãos para segurar os objetos, transportá-los de um lugar a outro sem jogá-los ou destruí-los e trabalhar sentado (explorando a noção de início e fim, exemplo: início-pegar o objeto, fim- colocar o objeto em determinado lugar), atividades que façam com que tenham a atenção mais focada (olho x mão). Esses materiais são colocados em um recipiente neutro, como por exemplo, uma bacia branca, para que a atenção seja na atividade. Então, aliada à organização de rotina, a sensibilização aos barulhos na sala de aula as atividades desenvolvidas começaram trabalhando com as questões de comportamento, coordenação, motricidade fina e atenção ao movimento que a mão faz. Ainda precisamos desenvolver esses aspectos e sempre com material concreto. Também se propõe jogos que envolvam habilidades de associação de imagens (parear imagens), associação de cores (letras e cores, ou número e cores), contagem com representação de quantidade, reconhecimento das letras do seu nome utilizando massinha de modelar, areia, dentre outras. Por ainda não terem construído a habilidade olho x mão ficam concentrados por pouco tempo nas atividades, e ainda com o movimento de jogar ou destruir.

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excerto do Parecer Pedagógico)

Atividades:

Arrumar e guardar o material escolar utilizado na sala; separar objetos pequenos para trabalhar o movimento com os dedos; fazer exercícios de alinhavos e ziguezague para desenvolver a coordenação; pintar com os dedos, com carimbos, com lápis de cor e com giz de cera; brincar com as cores, pintando, misturando; explorar as formas geométricas; recortar e colar figuras; realizar atividade com massa de modelar; realizar atividade de enroscar tampas em garrafas, amassar papel, separar e catar objetos em uma caixa; realizar atividades com música para desenvolver a atenção, a concentração e ritmo; realizar jogos diversos: dominós de figuras; bolas de tamanhos e cores variadas; memória; montagem; associação de imagens; quebra-cabeça; atividades variadas com alfabeto móvel e blocos lógicos para desenvolver o raciocínio, a atenção e memorização; realizar jogos em duplas e pequenos grupos para ampliar a interação e socialização com os colegas; ouvir histórias infantis para ampliar a linguagem e concentração; seguir a rotina criada pelo professor;

realizar a sequência de atividades programadas; discriminar fontes sonoras (barulhos, letras, palavras, rimas); explorar a organização espacial e temporal através de jogos e brincadeiras; brincar com o som das letras, em especial as do nome dele o que é visivelmente foco de atenção do aluno; trabalhar semelhanças e diferenças; brincar com jogos de classificação e seriação; verificar como o aluno comporta-se frente às atividades diárias: escovar os dentes, fazer o lanche, vestir e desvestir uma roupa, amarrar os tênis, sentar-se para realizar as atividades, lavar e secar as mãos, cumprimentar as pessoas, sair para o pátio, organizar o material.

(Prof. Simone, Aluno Rodrigo, Excerto do Plano de AEE)

Pretendo iniciar a análise desse segundo grupo, demarcando que essas são narrativas extraídas de documentos escolares e, é nelas, que o brincar simbólico não aparece de forma clara como ferramenta de intervenção. Isso não significa afirmar que esse aspecto definitivamente não seja contemplado no atendimento educacional especializado ou em outros momentos e espaços, no cotidiano escolar, algo que esta pesquisa não tinha por objetivo acompanhar. No entanto, cabe a pergunta de por que, nas narrativas dessas práticas escolares, o brincar simbólico está ausente.

No primeiro excerto, a professora Marta relata as atividades desenvolvidas com os irmãos Lucas e Otávio. Essa profissional constata, conforme apresentei em recorte de parecer anteriormente, que os meninos não brincam, apenas manipulam os objetos. Apesar dessa constatação, o brincar simbólico não perpassa a narrativa sobre as práticas escolares em jogo na inclusão desses alunos. Observei atividades centradas na motricidade, no comportamento, na atenção, no pareamento de elementos, em letras e nos números, sem fazer enlace com o simbólico. Evidentemente que os aspectos citados possuem relevância para a aprendizagem escolar, no entanto é preciso considerar que, nesse caso, são meninos de seis anos que se apresentam na escola ainda muito desorganizados, com uma agitação motora intensa e destruindo, como refere a professora, os objetos oferecidos.

A massinha de modelar e a areia são artefatos escolares que poderiam propiciar uma introdução ao brincar, por meio da livre exploração, da mediação da professora que pode moldar pessoas ou brinquedos, construir castelos e desenhar na areia, por exemplo. No entanto, esses elementos parecem ser utilizados para o ensino das letras, enquanto os alunos evidenciam entraves importantes na constituição subjetiva e alterações nas aquisições instrumentais.

O acesso ao universo letrado precisa ser oportunizado, pois em alguns casos a criança com autismo, que não fala, pode vir a *se dizer* e criar laço social por meio da escrita, conforme pontua Bernardino (2015). Porém, esse acesso não se dá simplesmente pelo reconhecimento e pareamento de letras, à moda Itard. É necessário fazer laço com o simbólico, a linguagem escrita deve ser uma forma de transmitir algo ao outro, algo que diga de si. Nessa perspectiva, ler é diferente de decodificar letras. No relato da professora chama atenção a ausência de histórias infantis que possam introduzir os alunos no mundo da escrita.

Por sua vez, no recorte do plano de AEE da professora Simone, a gama de atividades apresentadas parece privilegiar aspectos como a motricidade fina (alinhavo, enroscar tampa de garrafa), o conhecimento de formas geométricas, cores e letras, e a concentração, em detrimento do brincar simbólico. A docente faz referência ao brincar com: cores, som das letras, jogos de classificação e seriação, ou seja, envolve os conhecimentos escolares e não a brincadeira simbólica de carrinho ou fazer comidinha, por exemplo. Jogos em dupla, histórias infantis e brincadeiras para organização espacial e temporal também são citados, mas não é especificado se essas atividades envolvem o brincar simbólico. É interessante interrogar sobre o espaço para a brincadeira simbólica na intervenção da Educação Especial, considerando que Rodrigo possui apenas quatro anos e os pareceres sinalizam que ele não brinca com os colegas.

Por fim, situo o terceiro grupo de práticas escolares em que o brincar simbólico está ausente das narrações. Seguem recortes dos pareceres pedagógicos das professoras Beatriz e Fernanda, respectivamente.

Pega o lápis, mas não segura por muito tempo. Proponho uma atividade livre onde em uma folha de ofício posiciono o lápis em sua mão, fazendo uso da técnica mão-sobre-mão, atuando como apoio e deixando que ele conduza o lápis, os rabiscos são direcionados por ele.

Ainda a fim de estimular a coordenação motora, sensibilidade, também cor, trabalho com massinha de modelar, deixando que ele a manipule, com tinta peço para ele colocar o dedo na tinta e logo numa folha. João ao realizar esse tipo de atividade ainda demonstra um pouco de resistência, mas já vem demonstrando mais segurança.

(Prof. Beatriz, Aluno João, Excerto do Parecer Pedagógico)

Manuseia as letras do alfabeto e do nome, faz emparelhamento das letras. Folheia livros e revistas, observa as figuras e, em alguns momentos, faz isso atenciosamente. [...] Demonstra pequeno progresso nas habilidades em atividades que envolvem o raciocínio lógico matemático, tais como: jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogos de seriação e classificação, faz agrupamentos por semelhanças de figuras, objetos e outros.

(Prof. Fernanda, Aluno Tiago, Excerto do Parecer Pedagógico)

Nos documentos escolares das referidas professoras, assim como das docentes Isabel e Aline, não localizei narrativas sobre o brincar simbólico, tanto no que se refere à descrição de aspectos do desenvolvimento do aluno quanto em relação às práticas escolares engendradas. Os excertos acima, bem como os relatos das outras duas professoras, evidenciam que aspectos como coordenação motora, seriação e classificação, pareamentos de objetos e imagens, reconhecimento de letras e de números são privilegiados. Evidentemente, não questiono a importância da oferta dessas atividades, que nomearei como formais, aos alunos com autismo. Entretanto, sublinho a importância de o brincar simbólico perpassar as práticas escolares articuladas na inclusão desses estudantes com entraves na constituição subjetiva. Nesse sentido, Kupfer (no prelo) esclarece que:

O brincar é uma categoria de análise que pode dar muitas pistas para o educador. [...] O brincar, como eixo de leitura, não se aplica apenas a crianças pequenas. Os alunos que apresentam maior obstáculo para sua inclusão (os alunos ditos com TEA³⁴), ainda que adolescentes, podem apresentar um atraso muito grande nesse eixo, e o desenvolvimento do brincar também será para eles uma meta a ser atingida, já que o brincar é tanto ferramenta de construção do psiquismo como, em casos menos graves, ferramenta de elaboração para um aluno desassossegado ou prisioneiro de grandes perturbações.

Além de evidenciar a importância do brincar no trabalho do professor, a referida autora assinala que, para as crianças com autismo, esse eixo de leitura deve estar presente no trabalho pedagógico. Isso inclui a escolarização de crianças maiores e adolescentes, como é o caso de alguns alunos deste estudo.

No que se refere às práticas escolares, Kupfer (no prelo) faz uma importante afirmação: “no caso da criança dita com TEA, tanto o trabalho escolar como o terapêutico visam à introdução da fantasia e do faz-de-conta no brincar da criança”. Essa postulação vai ao encontro do que vem sendo proposto nesta tese. Tendo isso

³⁴ Transtorno do Espectro Autista.

em vista, a autora ressalta que nessas intervenções deve-se procurar dar sentido às estereotípias, enlaçando-as aos fazeres de seus colegas. Essa prática sobressaiu-se nas narrativas da professora Ana a respeito de seus dois alunos.

Em uma cena escolar, presenciada por mim, os riscos a caneta que a aluna com autismo fazia, sem aparente sentido, no trabalho dos colegas, gerou queixas de uma das meninas. Ao me mostrar o trabalho, eu assegurei que aquele traço era um enfeite especial feito por Isadora. Os riscos adquiriram estatuto de contribuição nas tarefas até que um dia, um colega, mostrou à professora seu desenho, em que ele havia feito uma lâmpada e Isadora, posteriormente, o fio. O menino contou aos pais que a colega o havia auxiliado em um trabalho. E o risco inicial, supostamente sem significado, ganhou um sentido ao ser enlaçado nas atividades das outras crianças.

Desse modo, o brincar configura-se como uma ferramenta valiosa a ser utilizada nas práticas escolares engendradas na inclusão de alunos com autismo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em alguns casos, será necessário iniciar o trabalho pedagógico pelos jogos constituintes, como o “lançamento de objetos” ou o “cadê-achou”, uma vez que a criança ainda não consegue sustentar o brincar simbólico.

O jogo de lançamento de objetos inaugurou uma pequena cena de brincadeira entre mim e a aluna Talita, uma menina com nove anos de idade, com diagnóstico de paralisia cerebral e autismo. Assim que entrava na sala de recursos a aluna, que estendia os braços para ser retirada da cadeira de rodas, arrastava-se pelo chão da sala e a cada tentativa minha de contato virava-se de costas. Certo dia, pegou um chocalho, que estava próximo a ela, e o jogou ao chão, momento em que eu disse um sonoro “caiuuuuuuu”. A menina, de costas para mim, riu, pegou novamente o chocalho, jogou-o ao chão e acompanhou minha fala emitindo um entusiasmado “iuuuuuu”. E, dessa forma, produziu-se uma abertura para os jogos constituintes, considerados os primórdios do brincar simbólico.

Portanto, a fantasia e o brincar simbólico podem perpassar a leitura do caso feita pelo professor em sua avaliação pedagógica e o planejamento do trabalho escolar propriamente dito. Considero o investimento em práticas escolares que estimulem o brincar, em espaços diversificados, com o professor ou com os colegas, uma das possibilidades de produzir outros sentidos na educação desses sujeitos, pautada, muitas vezes, na repetição de atividades que não se enlaçam ao simbólico, e tampouco ao outro.

4.2 O CORPO E SUA IMAGEM

Para tratar desse segundo eixo proponho discorrer, inicialmente, sobre o conceito de imagem corporal, a partir da teoria psicanalítica. A imagem corporal é constituída na operação lógica denominada, por Lacan (1998b), de *estágio do espelho*, abordado no Capítulo 3 desta tese. Essa operação produz a unificação da imagem do corpo, que antes é vivenciado pelo bebê como um corpo despedaçado. Assim, no estágio do espelho, a partir do olhar do Outro primordial, produz-se a unificação virtual. Lacan (1998b) descreve que o bebê olha para a imagem refletida no espelho e procura o olhar do Outro para confirmar que essa imagem é, precisamente, a sua. E é com júbilo que recebe essa confirmação. Por isso, Levin (2001) afirma que a função primordial da imagem corporal é a função de unidade.

A imagem corporal é constitutiva e inconsciente, sendo que “não é em absoluto da ordem do evolutivo, vai se constituindo no devir histórico da experiência subjetiva” (LEVIN, 2001, p. 71). Nessa construção, os pais ou cuidadores do bebê exercem função primordial, pois através de seu olhar e da linguagem simbolizarão esse corpo que, no princípio, é puro organismo biológico. É por meio do banho de palavras que os gestos e movimentos vazios e o puramente corporal começam a ter uma significação. Assim, “a linguagem significa, dá um sentido e uma forma à experiência corporal” (LEVIN, 2001, p.69).

A definição de Kupfer et al. (2009, p. 55-56) vem ao encontro das postulações articuladas:

A imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá se reconhecer. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual.

Isto posto, é possível inferir que o corpo do bebê é metaforizado na e pela linguagem. A subjetivação desse corpo pura carne o transforma em um dizer e o unifica. Para tanto, estão em jogo as significações dadas por aqueles que se dedicam aos cuidados do filhote humano, tão dependente do outro para sobreviver. Esses cuidados não se restringem, ou não deveriam se restringir, a atividades de higiene e alimentação executadas de forma mecânica. Conforme tratado no eixo o

brincar e a fantasia, durante os cuidados, constituem-se brincadeiras estabelecidas entre o bebê e sua mãe ou cuidador, denominados jogos de litoral ou jogos de borda. Esses jogos, que envolvem o corpo do bebê e o corpo da mãe, dão início à diferenciação *eu* e *outro*, construindo o litoral, as bordas, ou seja, a noção de limite corporal. A esses jogos seguem-se os demais jogos constituintes do sujeito, o fort-da e o brincar simbólico, produções fundamentais na constituição subjetiva.

A noção de corpo receptáculo, conforme postula Bergès (2008, p. 51), evidencia que o corpo do bebê é destinatário de palavras e significações do Outro primordial, sendo capturado pelo olhar e mergulhado na linguagem. Nas palavras do referido autor, “o corpo é antes de mais nada um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com os cenários, as cores de outrem, a começar pela servil cópia do motivo”. Dessa forma, esse corpo é preenchido de palavras, de toques, de marcas, de desejo e de significância pelo Outro. É, nesse sentido, um lugar de inscrição e, antes mesmo de nascer, é receptáculo do discurso dos pais.

Por se tratar de uma tese na área da Educação é pertinente operar a distinção entre imagem corporal e esquema corporal, sendo esse último um conceito bastante familiar ao referido campo do saber, ao contrário do primeiro. O esquema corporal é o conhecimento que temos de nosso corpo. De acordo com Levin (2001, p. 71) “o esquema corporal é o que se pode dizer ou representar acerca do próprio corpo. A representação do mesmo”. O autor assinala que o esquema, ao contrário da imagem corporal, é da ordem do evolutivo e do temporal, sendo construído com o desenvolvimento psicomotor da criança. Apesar de serem dois conceitos distintos, é preciso salientar a inter-relação entre ambos, pois o esquema corporal “está intimamente ligado à constituição subjetiva e histórica desse sujeito e que, como tal, é efeito da linguagem, que por sua vez atravessa-lhe até lhe dar existência” (LEVIN, 2001, p. 73).

Uma vez delimitados alguns pressupostos sobre a imagem corporal, operarei algumas tessituras a respeito do autismo para que seja possível compreender as manifestações dos alunos nas escolas. A partir das postulações de Lacan (1998b), entendo que a imagem corporal é constituída através do estágio do espelho. No entanto, o autismo está situado em um tempo lógico anterior a esse estágio, uma vez que falhou a operação de alienação (LAZNIK, 2003), conforme afirmado anteriormente. Dessa forma, no autismo não se constitui a unificação, ou seja, a

imagem corporal. A não construção dessa imagem determina entraves para a constituição do eu e da diferenciação entre o eu e o outro, sendo observadas alterações nas produções psicomotoras. Dentre essas alterações estão as agressões e autoagressões, as dificuldades no controle esfinteriano, a agitação motora, o não reconhecimento de si, as dificuldades na alimentação, o evitamento do olhar, entre outras.

Kupfer (no prelo), ao tratar do eixo *o corpo e sua imagem*, apresenta sinais que sugerem dificuldades na constituição da imagem corporal: atuações agressivas; autoagressão; grande dificuldade de separar-se da mãe; agitação motora e / ou condutas estereotipadas; dificuldades na coordenação motora e na localização espacial; grande dificuldade de separar-se da mãe; problemas na alimentação – recusa / seletividade/ compulsão; recusa da alimentação sólida; impossibilidade de suportar o olhar do outro; e dificuldades com o sono. A referida autora esclarece que:

Esses sinais indicam formas de a criança sentir mais intensamente o seu corpo, em momentos em que “ela tem a vivência de um corpo despedaçado ou que está perdendo seus limites”. Referem-se à sensação da não unidade corporal ou à de sua fragmentação. As atuações agressivas e auto agressivas podem ser uma forma de a criança ter/sentir o seu corpo. A agitação motora e/ ou condutas estereotipadas se manifestam porque a criança não dispõe de recursos simbólicos, de representação e de expressão por meio da fala para elaborar o que sente e o que se manifesta em seu corpo. A movimentação corporal é a forma de expressão possível nesse momento.

Portanto, todos esses sinais, que também observamos nas escolas com alunos autistas, são manifestações decorrentes da não unidade corporal, além da falta de recursos simbólicos para *se dizer*. Considero essas, formas de o aluno conseguir lidar com esse corpo fragmentado e não simbolizado e com a angústia.

Muitos autistas narram essas experiências em que certos movimentos corporais repetitivos os apaziguam. Temple Grandin³⁵ conta que girar o corpo como um pião lhe propiciava a sensação de controle sobre as coisas, além de impossibilitá-la de ouvir sons que eram demasiado invasivos (BIALER, 2015). Por sua vez, Naoki Higashida, diagnosticado com autismo severo, escreveu, aos treze anos, o livro *O que me faz pular*, no qual relata: “quando estou pulando, posso sentir

³⁵ Professora universitária americana, diagnosticada com autismo na infância, especialista no manejo de gado. Em 2010, foi lançado um filme intitulado *Temple Grandin*, relatando sua história.

melhor as partes do meu corpo – as pernas saltando, as mãos batendo - , e isso me faz muito, muito bem” (HIGASHIDA, 2014, p. 87).

Nas narrativas das professoras de Educação Especial sobre os alunos com autismo estão presentes algumas dessas manifestações que evidenciam entraves na construção da imagem corporal. Para a análise, apresentarei esses relatos em dois grupos: o primeiro constitui-se de narrativas sobre o desenvolvimento dos alunos em que o eixo *o corpo e sua imagem* é abordado; o segundo grupo diz respeito às práticas escolares produzidas em torno desse eixo. Sendo assim, seguem os fragmentos dos documentos escolares analisados pertencentes ao primeiro grupo.

Ficava sentada em sua cadeira, demonstrando muitas estereotípias motoras e por vezes gritando. [...] Tinha dificuldade no controle dos esfíncteres, apesar de utilizar a fralda apenas durante o sono.

Atualmente, Jéssica solicita ir ao banheiro e já faz sua higiene sozinha, apesar de necessitar ser acompanhada por um adulto, pois não consegue localizar o banheiro. Suas dificuldades de orientação e mobilidade fazem que ainda precise de alguém que a conduza nos espaços escolares.

Observando a dinâmica em sala de aula percebeu-se que a aluna tem uma tendência ao isolamento, colocando os dedos nos olhos ou gritando e balançando as mãos, sendo necessário ser sempre convocada por alguém para interagir nas atividades.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE)

Desorganizam-se, se jogam no chão, muitos gritos, a interação com os objetos é de forma destrutiva, apresentam pouca linguagem falada. Comunicam-se com mímicas, tapas, gritos, empurrões e se jogam no chão – logo - são levados para outro local como a pracinha, pátio e/ou sala de AEE. Na pracinha conseguem ficar 30min e no máximo 4min sentam no balanço, com auxílio dos monitores, o mesmo acontece nos outros ambientes. Não interagem com os colegas.

Nem sempre conseguem sinalizar que querem ir ao banheiro.

Não sentam na sala de aula, não conseguem esperar a hora do lanche, e podemos dizer que, não conseguem desenvolver atividades pedagógicas no grupo, não interagem com os colegas.

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excertos do Parecer Pedagógico)

Às vezes apresenta movimentos repetitivos, fica rodando.

Uso de fraldas. Está em processo para retirada. [5 anos]

Aumentaram os momentos de desorganização com choro, gritos, impondo a sua vontade e diminuíram os momentos de envolvimento com as atividades, muita reclamação, desconforto por parte da aluna, que demonstra sofrimento psíquico e uma simbiose com os pais [...]. Quando contrariada costuma morder a monitora, a professora, num episódio, mordeu uma colega.

(Prof. Marta, Aluna Alice, Excertos do Parecer Pedagógico)

Hoje, não faz uso de fraldas mas faz “coco” na roupa; e come sozinho, colher, onde está.

- faz dois anos que saiu das fraldas, aos 9 anos.
- faz cocô, normalmente 2 vezes ao dia, na roupa (vai para o canto da sala e faz na roupa). Nunca aceitou sentar no vaso no banheiro. Xixi faz de pé no vaso.
- não aceita uso calçados, só para sair para rua. Em casa fica sempre de meias ou descalço.
- está voltando quadro de autoagressão, está com os joelhos roxos. Bate-se com copo plástico.

(Prof. Marta, Aluno Leonardo, Excertos do Parecer Pedagógico)

Mesmo na sala de recursos, não consegue, por enquanto, ficar por muito tempo sentado.

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excertos do Parecer Pedagógico)

A partir dessas narrativas das professoras podemos observar que, com exceção de Marcelo, os outros cinco alunos possuem dificuldades no controle esfinteriano. Devido à idade dos alunos, de cinco a onze anos, considero essa uma alteração significativa. Segundo Kupfer (no prelo), essa dificuldade pode indicar a não construção da imagem corporal e, dessa forma, faltaria ao aluno “[...] a noção das partes de seu corpo, o sentido do que entra e sai dele, seu começo e fim, suas bordas e extremidades”.

Além da dificuldade de controle esfinteriano, outras manifestações que indicam entraves na constituição da imagem corporal estão presentes nos relatos das professoras. As docentes Ana e Marta sinalizam a presença de movimentos

corporais repetitivos ao versarem sobre o desenvolvimento das alunas Jéssica e Alice, respectivamente. A autoagressão aparece nas narrativas sobre o aluno Leonardo e sobre os gêmeos Lucas e Otávio. Em relação aos irmãos, a professora refere, reiteradamente, que eles jogam-se ao chão, evidenciando autoagressão e agitação motora. Essas ações podem ser consideradas uma forma de buscar a sensação de contorno do corpo que o contato com o solo pode propiciar. O parecer da docente Isabel também sugere a agitação motora do aluno Marcelo. Por fim, Marta evidencia a dificuldade de separação de sua aluna Alice com os pais, nomeando-a de “*simbiose*”.

No que diz respeito aos SIRP desse eixo, na AP3, localizei nos pareceres pedagógicos e planos de AEE apenas referência a um deles, a saber, autoagressão. Os sintomas “recusa de alimentação sólida” e “impossibilidade de suportar o olhar do outro” não foram encontrados. Outros sintomas clínicos do eixo são citados acima.

Referidas as manifestações indicadas na escrita das professoras é possível passar ao segundo grupo, que tange às práticas escolares produzidas nesse eixo. Para tanto, seguem os excertos abaixo.

Ficava sentada em sua cadeira, demonstrando muitas estereotípias motoras e por vezes gritando. A professora procurava oferecer jogos e brinquedos, conversando de forma afetuosa. Oferecia desenhos em alto relevo para que ela percebesse o que estava sendo trabalhado, mas essas folhas muitas vezes eram rasgadas. Tinha dificuldade no controle dos esfíncteres, apesar de utilizar a fralda apenas durante o sono. Como não solicitava ir ao banheiro foi disponibilizada uma monitora, que além de acompanhá-la até o banheiro em horários pré-determinados, também auxiliava na alimentação e higiene.

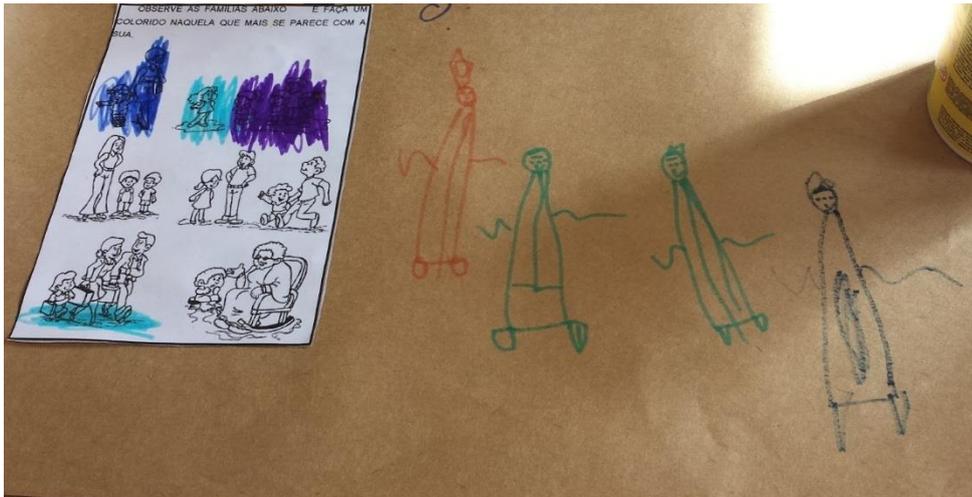
Tem boas habilidades motoras, nesse aspecto não apresenta nenhuma dificuldade pratica atividades com bola, vai à pracinha e corre de mãos dadas com os amiguinhos. Não possui dificuldades de motricidade fina, observada em atividades com massa de modelar e jogos de montar, nem ampla, em atividades com corda, bambolês e cubos gigantes.

→ Atividades que favorecerão sua mobilidade: caminhar com bambolês, andar por cima de uma corda largada no chão, achar os colegas no pátio seguindo o som da voz. Andar pelos corredores com uma vassourinha de brinquedo e um carrinho de bebê e posteriormente a bengala.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE e do Parecer Pedagógico)

Sempre gostou de escrever os nomes de seus familiares, no quadro e em folhas. Em uma das atividades produziu o seguinte: MÃECROS

É interessante observar que escrevendo o nome de seus familiares, surgiu uma fusão de seu nome com o de MÃE, criando uma palavra que soma MÃE e MARCOS. A ligação observada na sua relação foi aqui representada na escrita. Com o tempo foi demonstrando a separação de cada sujeito na representação familiar, como pode ser visto no desenho abaixo.



O desenho da família mostra uma evolução no desenho da figura humana e boa construção do esquema corporal.

→ Dança na sala de recursos, sozinho e com outros colegas, vídeos infantis e musicais para trabalhar som, ritmo, movimento, interação com o outro bem como a interpretação de histórias e letras de músicas

→ Atividades e construção de histórias com desenhos e brinquedos;

→ Bandinha rítmica, para explorar os sons de forma livre;

→ Gravação de vídeos do aluno cantando, dançando, contando histórias.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excertos do Plano de AEE e do Parecer Pedagógico)

Também tem incorporado o seguinte comportamento: pega um objeto e tenta se agredir. Mas converso com ele dizendo: João tu vai se machucar. Ele me olha e faz o movimento de alcançar o objeto, onde aproveitando essa situação em que ele faz a tentativa de me alcançar faço com que ele com suas próprias mãos o conduza até o lugar a que pertence.

(Prof. Beatriz, Aluno João, Excerto do Parecer Pedagógico)

Às vezes apresenta movimentos repetitivos, fica rodando. Necessita de um tempo (que lhe é dado) para organização do pensamento e é estimulada a atender o que foi pedido. Ex.: se joga no chão, vai para baixo da mesa.

(Prof. Marta, Aluna Alice, Excerto do Parecer Pedagógico)

Com base na leitura desses excertos, é possível situar intervenções pedagógicas que buscam dar significado às ações motoras dos alunos por meio da linguagem nas narrativas das professoras Ana, ao discorrer sobre Jéssica, e Beatriz. As docentes inserem palavras no momento em que se apresentam as estereotipais motoras e a autoagressão, oferecendo outras possibilidades como desenhar ou guardar o material. Marta também parece indicar essa tentativa de simbolização quando acolhe os movimentos repetitivos de Alice, sabendo que ela “*necessita de um tempo*”, e a estimula, certamente por meio da linguagem, a realizar as tarefas escolares.

A professora Ana narra que o aluno Marcos representava em sua produção escrita, inicialmente, a dificuldade de separação com o outro, misturando seu nome com a palavra “mãe”. De fato o menino possuía uma ligação bastante intensa com a mãe e esta, por sua vez, também tinha dificuldades de separar-se dele, conforme constatei na análise dos documentos. As práticas escolares favoreceram esse descolamento, à medida que a instituição oferecia outro lugar a esse menino, a saber, o de criança que precisava “ganhar asas”, conforme referiu a diretora. Ao mesmo tempo observei que a professora tinha como eixo norteador de sua intervenção o brincar simbólico, tratado anteriormente, e propiciava uma maior interação com as demais crianças, descolando-o dos adultos. Os efeitos dessas práticas são percebidos no desenho em que esses corpos são representados: estão separados. Interessante notar que emerge a produção do desenho como alternativa à escrita mecânica que o menino apresentava no início da escolarização.

Ao versar sobre as intervenções pedagógicas com os alunos Jéssica e Marcos, Ana apresenta várias estratégias que abarcam a construção da imagem corporal: brincadeiras e jogos envolvendo o corpo, dança, gravação de vídeos, o desenho e o brincar simbólico. Em relação às práticas escolares produzidas em torno do eixo *o corpo e sua imagem*, percebi, na análise dos documentos das demais professoras, narrativas pouco expressivas. Essa constatação vem ao

encontro do que foi verificado no primeiro eixo, *o brincar e a fantasia*. Novamente, as atividades formais parecem ser privilegiadas em detrimento do brincar e de atividades que propiciem a simbolização e o reconhecimento do corpo, ao menos nas narrativas dos documentos.

As premissas teóricas sobre a imagem corporal e sobre os entraves em sua constituição no autismo permitem compreender muitas manifestações desses alunos, que causam estranhamento a professores e colegas. Além disso, possibilitam articular práticas que visem algumas construções, ainda que parciais, e aquisições psicomotoras.

Entendo que os dois eixos abordados até o momento possuem um entrelaçamento importante no que tange às práticas escolares propostas para alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O brincar configura-se como uma ferramenta no trabalho pedagógico que simboliza o corpo, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Mas também no trabalho com crianças autistas maiores o brincar deverá estar presente, de acordo com Kupfer (no prelo).

Acredito que na escola é preciso acolher e dar sentido a manifestações que evidenciam os entraves na construção da imagem corporal, a fim de que as aquisições instrumentais, como as psicomotoras e de hábitos de vida, possam acontecer. Essas aquisições devem ser enlaçadas ao simbólico e não se restringir a automatismos comportamentais adquiridos por meio de treinamentos. Quando o simbólico perpassa as práticas escolares ocorrem aprendizagens que fazem sentido para a criança. Assim, diante de dificuldades motoras, por exemplo, o brincar com fantasias, que implica se vestir e desvestir, é uma alternativa que substitui exercícios mecânicos e repetitivos para aprender a amarrar cadarços ou abotoar camisas.

Em alguns casos de autismo, talvez, as primeiras intervenções pedagógicas devam envolver os jogos constituintes do sujeito e a exploração de materiais pedagógicos, como tintas para pintar o seu corpo e o do outro, na tentativa de estabelecer o contorno corporal. Essas ofertas escolares são alternativas às manifestações de autoagressão e estereotípias, por exemplo, em que a criança busca essa borda.

4.3 A FALA E A POSIÇÃO NA LINGUAGEM

A linguagem, que diferencia os homens dos animais, preexiste ao nascimento do bebê, pois ao nascer ele é introduzido no universo dos humanos, que a vêm desenvolvendo ao longo dos tempos. Ademais, mesmo antes de nascer o bebê já é falado por sua família, quando os pais o planejam, compram o enxoval e organizam o quatinho durante a gravidez, na escolha do nome, nos planos para o futuro do filho, entre outros. Ao chegar ao mundo esse bebê é imerso em um banho de palavras por quem o cerca, sendo que essas irão simbolizar esse ser, que a princípio, é puro organismo biológico. Assim, o sujeito psíquico constitui-se através da linguagem, de forma intermediada pelos cuidadores, os quais inserem a criança no universo simbólico. Nas palavras de Lacan (1998a, p. 498), “[...] a linguagem com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental”.

Cabe demarcar que, na teoria psicanalítica, a entrada na linguagem não se restringe à aquisição da fala. Nessa perspectiva, o campo da linguagem excede a fala. A linguagem é a “[...] estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante” (BERNARDINO, 2006, p. 21), ou seja, a estrutura através da qual o sujeito pode *se dizer*. É assim, que algumas crianças poderão falar algumas palavras ou frases e não estar no campo da linguagem, porque essas emissões não estão amarradas ao simbólico, não se constituem uma forma de comunicação com o outro ou uma forma de dizer a respeito de si.

Em relação à inserção do filhote humano no campo da linguagem, é possível observar que a mãe ou cuidadores falam com o bebê, cantam, fazem perguntas, silenciam aguardando respostas, mesmo quando ele ainda não fala. Além disso, os pais e as demais pessoas que o cercam interpretam seus balbucios e, assim, os primeiros “mamama” ou “papapa” vão ganhando significados: mamãe, papai, papinha. E é porque o outro supõe significado nessas emissões que elas adquirem tal significação.

De acordo com Jerusalinsky (2008) o ponto de partida para a aquisição da linguagem de uma criança é a voz materna, que ela aprende a reconhecer desde muito cedo. Assim, o manhês, ou seja, a fala materna dirigida ao bebê com um tom de voz particular, é fundamental para a aquisição da linguagem. A esse manhês o

bebê responde, ou pelo menos deveria responder, com sorrisos entusiasmados, balbucios, expressões faciais ou movimentos corporais.

No que tange à inserção da criança na linguagem, percebemos que, desde muito cedo, a comunicação com o outro começa a ser estabelecida. Nesse sentido, saliento alguns indicadores do protocolo IRDI que evidenciam essa afirmação. Então, dos zero aos 4 meses incompletos a criança reagirá ao manhês; dos 4 aos 8 meses incompletos utilizará sinais diferentes para expressar suas necessidades e reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela; dos 8 aos 12 meses incompletos a criança fará gracinhas e durante os cuidados corporais busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe; e, por fim, dos 12 aos 18 meses a mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. Dessa forma, o bebê vai sendo enlaçado e se enlaçando ao campo da linguagem e ao outro.

A definição de Kupfer et al. (2009, p. 56) sobre o eixo *a fala e posição na linguagem* da AP3 vem ao encontro das afirmações apresentadas até o momento:

A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras manifestações expressivas, mas não se restringe a elas. A entrada da criança no campo da linguagem não se mede somente pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, ou pelo domínio de outras manifestações de linguagem, como a gestualidade, por exemplo. Essa entrada se mede principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações do mundo, sua possibilidade de sustentar as relações com os outros, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas.

Assim, a linguagem não se restringe à fala ou ao vocabulário, mas ela diz respeito também à forma como esse sujeito se *diz* e se comunica com os outros. No campo da Educação, os professores sabem que a linguagem não se restringe a emitir palavras, pois, em suas avaliações, normalmente, observam se a criança estabelece um diálogo com o outro, para além da aquisição da fala.

Compreendo que no autismo há um entrave na constituição subjetiva devido ao não estabelecimento do laço com o Outro primordial, conforme postulam Laznik (2003) e Bernardino (2015). Em outros termos, o autismo está situado em um tempo lógico anterior ao estágio do espelho, pois ocorre “[...] um fracasso no tempo da alienação” (LAZNIK, 2003, p. 47). Devido a esse impasse pré-especular,

Jerusalinsky (1993) e Kupfer (1999) afirmam que o autista está fora do campo da linguagem. Essa posição na linguagem ocasiona algumas manifestações peculiares, dentre as quais é possível citar o mutismo, a ecolalia, a dificuldade para estabelecer um diálogo, a inversão pronominal (uso da terceira pessoa para se referir a si mesmo), a emissão de algumas palavras que expressam necessidade e a repetição de bordões.

As alterações no campo da linguagem podem ser observadas já no bebê. Nesse sentido, cabe retomar as afirmações de Jerusalinsky (2005) acerca das manifestações que podem levar à suspeita de autismo. Assim, é considerado um signo de suspeita o fato de a criança parecer surda, mas ouvir, sugerindo que ela é indiferente à voz humana. Segundo o referido autor, outro indicador que pode ser citado é se o bebê tem mais de cinco meses e não reconhece o manhês, não reagindo a essa forma particular de fala endereçada a ele. Além disso, as seguintes alterações na linguagem devem servir de alerta: a criança tem um ano e não balbucia e também não são observados gestos de apontar ou dar tchau; tem dezesseis meses e não fala; com oito meses não imita comportamentos de adultos, buscando reproduzir brincadeiras como bater palmas.

Tendo em vista os pressupostos apresentados, acerca da fala e da posição na linguagem, pretendo tecer possibilidades sobre a especificidade das práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo no que se refere a esse eixo teórico. Apresento um pressuposto de Kupfer (no prelo) que perpassará essa reflexão: “o alvo do processo educativo, tanto familiar como escolar, pode ser o de levar a criança ao *dizer*. Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito”. A autora assinala que:

É bem difícil conseguir um dizer proferido por um autista, não apenas porque não fale – algumas crianças não falam, mas são capazes de se pronunciar, ou de se posicionar diante dos outros - mas principalmente porque ainda não podem desejar. E se não desejam, não podem dizer sobre o desejo. Para as crianças com outras psicopatologias, a angústia também impede o dizer. Mas se um autista aprende a escrever, e se as crianças angustiadas aprendem a desenhar, a brincar, e também a escrever, ganham a chance de, em algum momento, deixar aparecer, em meio à fala cotidiana, o que realmente lhes importa. Quando encontram isso que é o sentido de si mesmos, encontram um rumo, organizam-se e podem estar e viver mais facilmente com os outros (KUPFER, no prelo).

Então, diante dessa complexidade de os alunos com autismo se dizerem, através da fala ou da escrita, e da premissa de que a escola pode contribuir nesse

sentido, proponho analisar as narrativas das professoras de Educação Especial. A discussão desse eixo foi organizada em dois grupos: o primeiro constitui-se de narrativas sobre o desenvolvimento dos alunos em que o eixo *a fala e a posição na linguagem* é abordado; o segundo grupo diz respeito às práticas escolares produzidas em torno desse eixo. Seguem os excertos pertencentes ao primeiro grupo.

Quanto à linguagem oral, apresenta vocabulário esperado para a sua faixa etária. Entretanto repete muitas vezes as mesmas frases e usa inversão pronominal, quando questiona aos demais “tu vem na aula amanhã?” “Tu fez xixi hoje”, para referir-se a si. É difícil algumas vezes estabelecer um diálogo, pois tem a tendência a repetir sempre os mesmos questionamentos, inclusive a atividades rotineiras, como à hora do lanche. É como se precisasse de uma confirmação das suas atividades por uma dificuldade inerente de antecipar o que vai acontecer.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excerto do Plano de AEE)

Quanto à linguagem, Marcos comunica-se bem, porém com dificuldades de estabelecer um diálogo, começando a relatar fatos sem oferecer uma “pausa” para seu interlocutor entrar na conversa.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE)

Desorganizam-se, se jogam no chão, muitos gritos, a interação com os objetos é de forma destrutiva, apresentam pouca linguagem falada. Se comunicam com mímicas, tapas, gritos, empurrões e se jogam no chão [...].

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excerto do Parecer Pedagógico)

Apresenta uma fala em monólogo, emitindo sons repetitivos (ecolalia) a às vezes emite uma palavra para expressar uma necessidade ou uma atitude (palavras-frase) [...].

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excerto do Parecer Pedagógico)

As narrativas das professoras demonstram que há alterações na linguagem desses alunos, considerando que possuem de seis a dez anos de idade. É importante registrar que fragmentos sobre os alunos Jéssica e Marcos referem-se ao início de sua escolarização, sendo que posteriormente muitos avanços foram observados pela professora Ana, conforme consta em seus pareceres pedagógicos.

A respeito de Jéssica, a docente relata que há fala, uma vez que “*apresenta vocabulário esperado para a sua faixa etária*”, no entanto menciona a repetição de frases, a inversão pronominal e a dificuldade em estabelecer um diálogo, que indicam alterações no campo da linguagem. No parecer pedagógico do ano de 2015 a professora afirma que a aluna “*possui boa linguagem expressiva e compreensiva, sendo as atividades orais sua principal via para aquisição de conhecimento*”. Essa descrição sobre a linguagem certifica os avanços conquistados nesse eixo.

Quanto ao aluno Marcos, a professora Ana percebe que o menino fala, mas possui dificuldade para estabelecer diálogo porque não há intervalos em sua fala a fim de que o outro possa entrar. As pausas são necessárias para que a fala do outro possa advir e o professor precisa também atentar para isso em sua intervenção pedagógica, especialmente com as crianças que não verbalizam ou verbalizam pouco. Caso contrário, corre o risco de falar o tempo todo, como uma forma de preencher o silêncio que o angustia, não oferecendo espaços em que seu aluno possa se engatar na linguagem. No parecer de 2015, a docente explicita os avanços conquistados pelo menino: “*sua linguagem é bem desenvolvida, expressa-se bem e compreende o que é proposto. É muito comunicativo. Seu assunto favorito são carros e as pessoas da sua família*”.

Ao que parece os gêmeos Lucas e Otávio apresentam uma linguagem incompreensível, usando a agressão e autoagressão para expressar sua angústia e suas dificuldades. Por sua vez, a professora Isabel também verifica, na linguagem de Marcelo, repetições e dificuldade para estabelecer diálogo, no momento em que diz “*apresenta uma fala em monólogo*”.

Em relação às constatações das professoras sobre a linguagem desses cinco alunos é possível localizar nas narrativas três dos quatro sintomas indicadores de risco psíquico (SIRP) do eixo *fala e posição na linguagem* da AP3: repetição ecológica, uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo, linguagem incompreensível sem tentativa de interlocução. Outros sintomas clínicos como pobreza expressiva, pobreza de vocabulário e não formação de frases (pobreza simbólica) também são observados. Essa constatação permite verificar que, de fato há, ou havia no caso de Jéssica, significativas alterações no campo da linguagem. Diante disso, cabe indagar de que forma as práticas escolares poderiam ser engendradas para que esses alunos possam se *dizer* na escola e na vida.

Nesse momento, adentro à discussão sobre o segundo grupo, referente às práticas escolares produzidas em torno do eixo *fala e posição na linguagem*. As narrativas que seguem são as que se destacaram nessa esfera.

Jéssica é uma menina inteligente e com muito potencial para aprender, entretanto é preciso que sejam trabalhadas outras questões, como comunicação e linguagem, a forma que está expressando sua vontade e também o que lhe desagrada e o porquê de cada comportamento manifestado.

Tem interesse em ditar bilhetes para as pessoas do seu convívio, mandando recados, etc. Ditou para a educadora um bilhete para a mãe:

“Oi, como tu tá?

Tu tá bem?

Eu vou te mandar um recado.

Beijo, tchau”.

Após concluir o bilhete, solicitou rasgá-lo, no que foi atendida.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Parecer Pedagógico e do Plano de AEE)

Quanto à linguagem, Marcos comunica-se bem, porém com dificuldades de estabelecer um diálogo, começando a relatar fatos sem oferecer uma “pausa” para seu interlocutor entrar na conversa. Um exemplo disso é que por gostar muito de carros, Marcos ficava relatando cada carro que passava na frente da escola e sua respectiva marca, porém era difícil estabelecer um jogo com o menino referente aos carros, como contar quantos carros passavam, qual a cor dos carros que mais gostava, etc.

Desenvolver o diálogo com o outro, aprendendo a comunicar seus desejos e dúvidas, bem como conseguir ouvir o que o outro solicita.

Deverá utilizar a escrita de forma significativa, e não apenas de forma mecânica.

Expressar-se por meio de desenhos, para formar símbolos. Reconhecendo formas e fazendo intervenções sobre ela.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excertos do Plano de AEE)

Objetivos:

- estabelecer formas de comunicação.

Aos poucos, e após o conhecimento mais aprofundado do caso, e estabelecimento de um vínculo mais significativo, foram realizadas várias tentativas para estabelecer a comunicação efetiva e, dessa forma, os gostos, preferências, manifestações de conhecimento foram sendo percebidas e utilizadas na condução de propostas de atividades e inserção na sala de aula.

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excerto do Plano de AEE)

A fim de estabelecer uma comunicação faço uso de imagens, onde identifico dizendo a quem se refere, possibilitando ao João ter contato visual com várias imagens. O objetivo é permitir que no decorrer ele possa identificá-las, associando-as com seu contexto real.

(Prof. Beatriz, Aluno João, Excerto do Parecer Pedagógico)

Os três primeiros fragmentos de pareceres pedagógico e de planos de AEE retratam práticas escolares que visam estimular os alunos a se dizerem na escola, lembrando que “dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito” (KUPFER, no prelo). Dessa maneira, o trabalho das professoras favorece o surgimento de uma fala subjetivizada. A professora Ana revela isso em suas narrativas ao afirmar que sua intervenção com a aluna Jéssica tem como objetivo “*trabalhar a forma que está expressando sua vontade e também o que lhe desagrada e o porquê de cada comportamento manifestado*”. No tocante à linguagem de Marcos, a docente pretende que o aluno possa “*comunicar seus desejos e dúvidas, bem como conseguir ouvir o que o outro solicita*”, além de “*utilizar a escrita de forma significativa, e não apenas de forma mecânica*” e “*expressar-se por meio de desenhos*”. É significativo notar que Ana oferece ao menino possibilidades variadas para dizer de si, como a fala, a escrita e o desenho. Do mesmo modo a professora Isabel articula, para o aluno Marcelo, práticas escolares que possibilitam “*várias tentativas para estabelecer a comunicação efetiva e, dessa forma, os gostos, preferências, manifestações de conhecimento foram sendo percebidas*”.

Essas práticas escolares produzem efeitos no campo da linguagem. Suponho, por meio da análise do bilhete que Jéssica dita para a professora Ana, que essa menina passou a se dizer. Expressa Jéssica em seu bilhete “*Oi, como tu tá? Tu tá*

bem? Eu vou te mandar um recado. Beijo, tchau". A linguagem tem a intenção de se comunicar com o outro, afinal é um bilhete para a mãe que há muito tempo não a vê. A menina quer saber como a mãe está, usando os pronomes adequadamente, algo que não ocorria quando entrou na escola e apresentava inversão pronominal. Escrever o bilhete e rasgá-lo depois diz de sua verdade.

Por fim, o relato da professora Beatriz apresenta uma estratégia interessante para alunos maiores que não falam, como é o caso de João. A docente informa que utiliza imagens para estabelecer a comunicação. A proposição de práticas escolares nessa lógica pode se constituir em uma forma de transmitir algo para os outros, desde que não se pautem em uma linguagem artificial, que não estabelece o laço social. Sendo assim, mostrar figuras e solicitar que o aluno repita o nome é um artificialismo que não produz linguagem. Na escola a linguagem precisa ser colocada em cena em relações espontâneas com os outros, e considero esse espaço um lugar privilegiado para que isso ocorra. O brincar é uma das ferramentas que possibilita ao aluno *se dizer*, a escrita é outra. Beatriz relata em outro momento de seu parecer que utiliza os mais variados jogos para trabalhar as imagens e possibilitar que o aluno as use para se comunicar com os demais.

Nesse sentido, as postulações de Sibemberg (1998, p. 69) sobre a linguagem são imprescindíveis para pensar a intervenção pedagógica:

[...] a aquisição da linguagem não deve ser tomada em separado da constituição do sujeito psíquico. Do contrário estaríamos treinando uma fala dessubjetivizada que, a exemplo de Mourad³⁶, poderia ser tomada como a repetição dos anúncios luminosos, carentes de uma significação dada pela cultura, pelo grupo social que o cerca, de uma representação simbólica de pertença ao grupo.

Caso as práticas escolares não considerem essas premissas, facilmente recaem no treinamento de uma fala sem sentido para o aluno ou dessubjetivizada, como refere Sibemberg (1998). Nesse treinamento de habilidade não se produz laço com o social.

Para enlaçar os alunos à linguagem é necessário, primeiramente, investir na em sua capacidade de comunicação, procurando dar sentido àquilo que dizem das

³⁶ O autor refere-se a um menino autista, cujo tratamento foi realizado pela psicanalista do por Marie-Christine Laznik. Esse caso pode ser consultado na obra: LAZNIK, M.C. **Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

mais diferentes formas: palavras, frases, ecolalia, gritos, estereotípicos, etc. É preciso supor que pretendem dizer algo. Se, a princípio, apenas repetem o que lhes é dito, poderão, com o tempo, utilizar esse repertório de palavras para falar de si, falar sobre seus desejos e angústias. Laznik (2011, p. 22) salienta: “Lacan nos ensinou que uma fala só é fala porque alguém crê nela. Cabe a nós mostrar à criança – ainda que seus sinais sejam difíceis de decifrar – que o que ela diz pode ser mensagem para o destinatário que somos”. Dessa forma, uma fala não adquire sentido se não é significada pelo outro e se perde no vazio.

4.4 AS MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI

No quarto eixo da AP3, que diz respeito à relação com a Lei e com as normas, estão em jogo o reconhecimento dos limites, a aceitação do não e a posição diante da Lei simbólica. No processo educativo das crianças, os pais e também a escola estabelecem interdições e limites necessários a sua convivência com os outros. A criança não se sujeita totalmente a essas normas, apresentando momentos de contestação e desobediência, o que é esperado. Porém, a desobediência excessiva à lei, assim como a submissão demasiada, podem indicar problemas na inserção cultural da criança (KUPFER, no prelo).

Ao discorrerem sobre esse eixo, Kupfer et al. (2009, p. 56), esclarecem que:

A observância de limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação, a permeabilidade do sujeito à marcação de tempos e atividades, respondem de um modo geral à interiorização da interdição paterna, que as diversas formas da lei podem adotar. Por isso, também de modo geral podemos assinalar que a falta ou intermitência de tais atitudes costuma ser demonstrativa da presença de sintomas clínicos.

Assim, a interiorização da lei paterna permite ao sujeito, em sua inserção social, observar os limites, restringir seus impulsos, ser permeável às definições de tempo e de atividades. Os referidos autores demarcam que a falta dessas atitudes podem evidenciar, na criança, sintomas clínicos. Esses sintomas podem ser birras prolongadas, necessidade de castigo para obedecer, confusão e angústia frente à

lei, desobediência desafiadora, conhecer os limites e não respeitá-los, recusa da presença do terceiro (SIRP), recusa do não (SIRP), submissão excessiva à lei (SIRP), criação de medos substitutivos da lei, negativismo.

No autismo, devido aos problemas na constituição subjetiva, há uma impossibilidade de obedecer porque falta a lei do pai, conforme refere Kupfer (no prelo). A função paterna opera a separação simbólica, instaurando a falta e a lei no sujeito, mas no autismo ocorre uma falha ainda na operação de alienação. Por isso, para a criança com autismo é impossível, em muitos momentos, obedecer. Essa impossibilidade não se configura como uma birra, tal qual agem as crianças pequenas, ou uma simples desobediência.

Nas escolas, as manifestações dos alunos com autismo diante das normas e sua relação peculiar com a Lei constituem-se um desafio e, por vezes, um significativo entrave ao seu processo de inclusão. Os professores, normalmente, percebem essa peculiaridade que institui uma diferença em relação aos demais alunos, mesmo que não a nomeiem nos termos teóricos apresentados. É assim, que a diretora da escola em que trabalho, ao relatar um episódio de desorganização de Antônio, devido a uma frustração, desabafa: “eu mandei ele sentar na cadeira para se acalmar porque estava se jogando no chão. Mas ele não é como os outros que a gente diz e eles obedecem. Ele não parou”. Diante dessa constatação, a profissional parece entrever que essa desorganização não se tratava de uma simples desobediência, percebendo que dizer a ele para levantar, sentar e se acalmar não significava que isso seria possível.

A afirmação de Voltolini (2014, p.131), acerca das experiências do professor com alunos que agredem sem motivo aparente ou comem objetos não comestíveis, por exemplo, vem ao encontro do que está sendo discutido. No excerto abaixo, o autor refere-se aos alunos com psicose, mas, mesmo a considerando uma estrutura psíquica diferente, penso que também vale para tencionarmos o processo de escolarização de estudantes com autismo, considerando sua posição frente à Lei.

O que perturba o professor neste caso particular é que ele sabe que esse modo de desrespeitar a lei nada tem a ver com a delinquência e que, portanto, recorrer simplesmente ou prioritariamente a medidas punitivas não terá o mesmo efeito que poderia ter em outra criança que conhece a lei e escolhe desrespeitá-la. O professor sabe, ainda que não saiba elaborar racionalmente o que experiencia, que o que encontra nesse caso é um tipo particular de relação com a Lei. Trata-se do mesmo reconhecimento que fez com que a nossa sociedade decidisse considerar inimputáveis os atos

delituosos praticados por alguém cuja prova médica o diagnostique como louco.

Os professores percebem que há algo peculiar nesses atos de desobediência como, por exemplo, recusar-se a permanecer o tempo todo na sala de aula, não respeitar os horários estabelecidos para cada atividade escolar ou bater nos outros. As estratégias utilizadas pelas escolas com relação à disciplina são, muitas vezes, inoperantes nesses casos.

Em relação às práticas escolares produzidas na inclusão dos alunos com autismo é preciso tencionar uma postulação de Voltolini (2014). O referido autor afirma que a criança com psicose é tratada na escola num *regime de exceção*, uma vez para ela não são aplicadas as mesmas normas que para as demais, citando as diversas flexibilizações operacionalizadas no processo de escolarização. Penso que isso também pode ser pensado no caso do autismo. Apesar de flexibilizações serem necessárias, o autor adverte que “[...] não raras vezes chegam a funcionar como salvo-condutos em relação à lei”. Caberia, então, interrogar “[...] se esse regime de exceção favorece ou atrapalha a elaboração do laço social que é o alvo, por excelência, do processo inclusivo” (VOLTOLINI, 2014, p. 135). Essas indagações evidenciam a complexa tarefa que a escola possui na educação dessas crianças. Parece-me que há uma linha muito tênue entre acolher essa relação peculiar com a Lei e realizar flexibilizações que funcionem como “salvo-condutos em relação à lei”.

Tendo em vista essas premissas, é possível discorrer sobre a análise dos pareceres pedagógicos e planos de AEE das professoras, no que tange à manifestação diante das normas e posição frente à Lei. Novamente, localizei dois grupos de narrativas nos documentos escolares. O primeiro constitui-se de relatos sobre o desenvolvimento dos alunos em que o eixo *manifestação diante das normas e posição frente à Lei* é abordado; o segundo grupo diz respeito às práticas escolares articuladas em torno desse eixo.

Em relação ao primeiro grupo, constatei que nos documentos de três alunos não são narradas manifestações como birras prolongadas, desobediência desafiadora, recusa do não, submissão excessiva à lei, confusão e angústia frente à lei ou recusa da presença de terceiros: Jéssica, João e Rodrigo. No caso de Rodrigo, por exemplo, a professora o descreve como sendo “*um menino muito tranquilo, não é agressivo e nunca se exaltou em aula, participa das atividades propostas pela professora em sala de aula sempre com disposição*” (Prof. Simone,

Aluno Rodrigo, Excerto do Parecer Pedagógico). Nos pareceres pedagógicos e planos de AEE dos demais alunos são narradas algumas dessas manifestações, conforme segue.

É nesses momentos que se observa também uma intolerância à frustração, quando solicita a bola ou outro brinquedo, tem dificuldade em dividir e precisa ser orientado.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excertos do Parecer Pedagógico)

Sempre que não são entendidos ou contrariados, se jogam no chão e gritam muito.

Quando contrariados gritam muito e se jogam no chão.

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excertos do Parecer Pedagógico)

Presença de choro, com momentos de desorganização (momentos de birra) participa menos das atividades. Tem um vínculo bom com a monitora, mas quando precisa ser chamada atenção, responde positivamente a intervenção da professora. Nem sempre aceita atividades impressas (folha), chora, rasga, logo se organiza.

Desde que retornamos do recesso, no início de agosto, vem se observando comportamentos mais acentuados, e regredindo em aspectos que já tínhamos avançado, como a entrada na sala. Aumentaram os momentos de desorganização com choro, gritos, impondo a sua vontade [...]. Nem sempre aceita dividir a atenção da professora e monitora com colegas. Quando contrariada costuma morder a monitora, a professora, num episódio, mordeu uma colega.

(Prof. Marta, Aluna Alice, Excertos do Parecer Pedagógico)

Quando contrariado se autoagride.

(Prof. Marta, Aluno Leonardo, Excerto do Parecer Pedagógico)

O aluno atende pelo nome, obedece apenas alguns comandos. Não aceita ser contrariado e age por impulsos em muitas situações.

(Prof. Fernanda, Aluno Tiago, Excerto do Parecer Pedagógico)

Durante os meses de março e abril, Vinícius oscilou seu comportamento apresentando agressividade (mordendo, dando tapa e cuspidando) com o profissional de apoio e colegas. Entretanto, em outras situações ele demonstrou atitudes adequadas em sala de aula, ficando sentado e respondendo com auxílio da profissional de apoio às atividades propostas pela professora.

(Prof. Aline, Aluno Vinícius, Excerto do Parecer Pedagógico)

Estamos percebendo que ele utiliza de estratégias como gritos e choro para conseguir o que intenciona, não admitindo ser contrariado. Como tem ótima compreensão, sabemos que ele está entendendo o que está sendo proposto, mas a reação é de recusas, tentando impor somente o que deseja fazer (brincar e comer). Mesmo na sala de recursos, não consegue, por enquanto, ficar por muito tempo sentado.

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excerto do Parecer Pedagógico)

Por meio da leitura desses fragmentos verifiquei que são recorrentes, nos oito casos, falas do tipo “não admite ser contrariado” ou “não tolera frustração”. As narrativas descrevem que as crianças reagem com agressividade ou se autoagredindo diante das normas e da Lei. Em relação aos sintomas da AP3, encontrei dois dos três SIRP descritos. O primeiro deles é a recusa do não, encontrado na maioria dos casos. O segundo, a recusa de presença de terceiros, pude entrever nos documentos da Alice e dos irmãos Lucas e Otávio. A menina tem resistido a permanecer na sala com os colegas e, segundo a professora Marta, “*nem sempre aceita dividir a atenção da professora e monitora com colegas*”. Por sua vez, Lucas e Otávio evidenciam a recusa da presença do terceiro nos momentos de desorganização e na informação repassada a mim, por e-mail, pela professora Marta: “*passam a maior parte da tarde na pracinha e se sentem bem na sala de AEE, mas quando ficam sozinhos, quando tem mais crianças se agitam e gritam muito*”.

Interessa notar que em alguns pareceres pedagógicos e planos de AEE essas manifestações tomam boa parte da escrita, evidenciando a dificuldade de lidar com elas e a angústia que geram. Evidentemente, a inclusão de alunos que recusam o não, agredindo-se ou agredindo os outros é uma tarefa complexa. A instituição escolar prima pelo respeito às normas e diversas atividades são realizadas nesse sentido, como, por exemplo, o cartaz das regras da turma, a assinatura do livro negro em caso de desobediência, as advertências, etc.

Porém, quais estratégias podem ser criadas na escola para aqueles alunos cuja posição subjetiva implica a impossibilidade de obedecer? O segundo grupo de análise, referente às práticas escolares articuladas em torno do eixo *manifestação diante das normas e posição frente à Lei*, apresenta as possibilidades tecidas nas instituições participantes desta pesquisa.

Tem um vínculo bom com a monitora, mas quando precisa ser chamada atenção, responde positivamente à intervenção da professora.

Nem sempre se propõe fazer a atividade sobre a história. Ela observa os colegas trabalhando, levanta, senta, vai para o chão, quando se sente incomodada - chora, se desorganiza, logo, pede colo, se acalma. Conversamos com ela, nem sempre ela faz.

Por volta de 9 horas da manhã Alice foi para a pracinha com uma boneca e a colega que não brinca na areia (à pedido dos pais) também estava na porta da pracinha com uma boneca. Alice deu tapas na boneca da colega, insistindo em querer a boneca da colega. Professora F. chamou sua atenção – ela atirou areia na professora F. A prof. Marta tentou estabelecer amizade, desculpas com um abraço depois da conversa. Alice aceitou, mas ao abraçar mordeu o ombro da colega que estava bem agasalhada. Chamamos a atenção da Alice e ela não ganhou a boneca da colega. Acolhemos a outra aluna.

Muitas vezes a Alice, impondo a sua vontade, desafia as professoras, não responde, não atende quando solicitada, com gritos e muito choro, exigindo a intervenção da professora, com postura e voz firme - então ela responde. Já é de conhecimento dos pais o fato da aluna morder a monitora e a professora. E por se tratar de uma criança com TEA, na educação infantil, em desenvolvimento, todas as ações por parte da escola sempre foram cautelosas, inclusive porque a aluna já faz acompanhamento psicológico.

(Prof. Marta, Aluna Alice, Excertos do Parecer Pedagógico)

Hoje, por exemplo, quando solicitado para sentar no tapete e interagir com objetos – sentou - no início resiste , grita, mas depois se acomoda. Está mais calmo em ambientes com poucos estímulos como na sala de AEE e em ambientes amplos ao ar livre como na pracinha. Nas atividades possíveis estamos tentando separá-los e tem sido melhor o resultado. Apresenta um comprometimento cognitivo bem significativo, mas está respondendo positivamente. É relevante, nesse momento, uma avaliação da fonoaudiologia, para melhorar a comunicação e diminuir os gritos que resultam em atitudes impulsivas também com os objetos.

(Prof. Marta, Aluno Lucas, Excerto do Parecer Pedagógico)

[...] as produções de conhecimento seriam melhores percebidas caso Tiago estivesse mais entusiasmado e disposto a realizar as atividades propostas pela professora regente e pela educadora especial. Nesse sentido, é preciso que se reforce em casa com o aluno a importância e a necessidade dele realizar o que lhe é solicitado.

Tiago está mais inteirado com as rotinas da escola e da sala, mas ainda é resistente em cumprir as regras e rotinas da escola.

(Prof. Fernanda, Aluno Tiago, Excerto do Parecer Pedagógico)

Espera-se a colaboração da família no sentido de impor alguns limites em relação ao comportamento, bem como de estimulação quanto à aquisição de independência e autonomia nas atividades que já pode realizar por conta própria.

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excertos do Parecer Pedagógico)

As duas primeiras narrativas dizem respeito a estratégias adotadas na escola frente às manifestações de recusa do não e da presença do terceiros. No caso de Alice, a professora Marta usa a conversa para tentar estabelecer alguns limites com a menina. No primeiro fragmento, a docente menciona que apesar do bom vínculo com a profissional de apoio a aluna *“quando precisa ser chamada atenção, responde positivamente à intervenção da professora”*.

O fato de “obedecer melhor” a determinados adultos foi por mim observado em diversas cenas escolares. Muitas vezes, quando Antônio se desorganizava diante de uma negativa, eu dizia que não poderíamos fazer porque a diretora assim determinou. A referência à diretora funcionou em várias situações. Em outro momento, entrei na sala de aula e Antônio pulava em cima de sua classe, sorrindo e ignorando a monitora que solicitava que ele descesse. Dirigi-me a ele, dizendo que deveria descer, pois não era permitido na escola que os alunos subissem nas mesas. Antônio desceu prontamente.

No último excerto sobre Alice, a professora afirma: *“por se tratar de uma criança com TEA, na educação infantil, em desenvolvimento, todas as ações por parte da escola sempre foram cautelosas”*. Com base nessa declaração e em outros elementos de seus pareceres pedagógicos, suponho que a docente considera a relação peculiar da aluna com a Lei. Em relação aos gêmeos, a professora sinaliza a separação dos meninos nas intervenções pedagógicas como uma alternativa e a

linguagem como um aspecto importante a ser construído, indicando uma avaliação fonoaudiológica.

Os pareceres pedagógicos das professoras Fernanda e Isabel apresentam a interlocução com a família como uma forma de intervenção diante das resistências apresentadas pelos alunos. Considero o diálogo com a família sempre importante para refletir sobre o processo de inclusão, pois por meio desses contatos é possível saber como a criança é em casa e como os pais estão lidando com as questões dos limites. Nesse sentido, por meio de uma escuta atenta podem ser realizadas algumas pontuações, a fim de retirar a criança de um possível lugar de incapaz de compreender normas.

Com base nas articulações operadas é possível perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação a esse último eixo da AP3. No entanto, a escola, como espaço constituído por normas e pela Lei simbólica, pode oferecer a esses estudantes algumas aberturas que permitem certa maleabilidade. Nos momentos em que as professoras afirmam que os alunos “estão se adaptando” é a essa maleabilidade a que estão se referindo. Kupfer (no prelo) estabelece seis orientadores em relação a esse eixo:

1. As regras são entendidas como a colocação em prática da lei, e não um conjunto de preceitos cuja infração põe em risco a instituição escolar.
2. O educador dá a entender que também ele está submetido à lei
3. A interdição é sustentada pela escola inteira.
4. Um aluno autista pode eventualmente atender às regras, mas se elas forem colocadas de modo inflexível ele tenderá a fechar-se ainda mais.
5. Um aluno psicótico pode ficar aliviado quando lhe colocam sanções. Assim, a sanção, nesse caso, não visa ao restabelecimento da coesão social ameaçada e sim ao bem do aluno.
6. Muitas vezes, o *não* é tomado como uma situação sem saída: e agora, o que faço se não posso fazer isso que me foi interdito? Tomar o *não* como um beco sem saída é fruto da falta de flexibilidade das crianças com TEA. Assim, oferecer alternativas como substituto para o *não* ajuda o aluno a descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais.

Esses orientadores oferecem pistas sobre o que pode ser construído na escola no que tange à manifestação diante das normas e à posição frente à Lei, não no sentido de uma técnica, como adverte a autora. Por meio dessas premissas é possível destacar a importância de o professor dar a entender ao aluno que também está sujeito à Lei, utilizando a figura da direção, por exemplo, e de toda a escola sustentar o que é estabelecido. Além disso, é preciso haver flexibilidade e oferta de alternativas, quando o *não* é vivenciado como algo sem saída.

Em minhas experiências escolares fui construindo, com os alunos, algumas falas que, aos poucos, possibilitaram certa flexibilização frente a intolerância à frustração: “Agora não, só depois”, “Hoje não dá, mas outro dia...”, “Tem que esperar”, “A diretora não quer que...”, “Na escola as crianças não podem...”. Acredito que é preciso colocar palavras na desorganização diante da Lei, conversando com os alunos sobre aquilo que os angustia. Essas palavras poderão simbolizar aquilo que é vivenciado, muitas vezes, como puro real.

Portanto, precisa haver nas escolas certa flexibilidade nas normas, compreendendo que esses sujeitos estão em uma posição frente à Lei distinta daqueles que conhecem as regras, mas escolhem desobedecer. No entanto, é preciso considerar que, por vezes, essas flexibilizações poderão funcionar como “salvo-condutos em relação à lei” (VOLTOLINI, 2014, p.135). E isso revela a complexidade da articulação de práticas escolares na inclusão desses alunos.

4.5 OUTRAS TESSITURAS SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES: ESPAÇOS E TEMPOS NA DINÂMICA PEDAGÓGICA, A FIGURA DO PROFISSIONAL DE APOIO E A INTERAÇÃO COM OS COLEGAS

No decorrer da análise dos pareceres pedagógicos e dos planos de AEE dos alunos com autismo, cujos operadores de leitura foram os quatro eixos da AP3, novos elementos para pensar as práticas escolares emergiram. Nas narrativas das professoras apareceram, de forma recorrente, questões sobre os espaços e os tempos na dinâmica pedagógica, a atuação do profissional de apoio e a interação com os colegas na inclusão escolar desses sujeitos. As duas primeiras categorias destacadas problematizam um ponto frisado no início deste capítulo: a interrogação sobre a maneira como aquilo que é antecipado nos documentos legais está sendo operacionalizado, ou seja, como a escrita legislativa vem ganhando vida na escola. A última categoria, acerca da interação com os colegas, perpassa os quatro eixos, na medida em que se trata da relação com o outro, porém decidi destacá-lo para refletir sobre o que as professoras percebem especificamente nesse sentido.

Com base nisso, proponho iniciar esta discussão pela categoria *espaços e tempos na dinâmica pedagógica*. As políticas de inclusão escolar contemporâneas

determinam que todos os alunos devem frequentar a escola regular e no contra turno, quando for o caso, o atendimento educacional especializado, como complementação e/ou suplementação. Esse pressuposto implica em estabelecer os mesmos espaços e tempos de escolarização no ensino comum, sendo o AEE uma “atividade extra”, que não deve dificultar ou impedir o acesso do aluno às turmas regulares.

No que tange à escolarização dos alunos com autismo, um documento específico foi publicado, no ano de 2013, a saber, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, abordada no segundo capítulo desta tese. A escrita legislativa orienta, em relação às práticas escolares para esses estudantes, que as atividades devem acontecer de forma compartilhada com os demais, “evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados” (BRASIL, 2013b, p. 2-3). Cabe questionar como essa asserção, com uma lógica universalizante, está sendo operacionalizada nas escolas.

As narrativas das professoras evidenciam que, diante de alunos reais, outras estratégias podem ser necessárias para que a escolarização seja possível, ao menos em um primeiro momento. Desse modo, estudar cada caso, estabelecendo parcerias entre as famílias e os profissionais da saúde, e tornar a escola um espaço de invenção permite que alguns alunos possam permanecer e usufruir das ofertas produzidas no contexto educacional. Seguem os relatos das docentes.

Frequência: Durante a tarde, com alternância entre a sala de aula e a sala de recursos [...].

Diariamente temos tentado (professora da sala de recursos e monitora) levá-lo à sala de aula, onde estudam seus colegas do 3º ano. Ficou acertado com a professora da sala de aula que seria destinada uma classe para o Marcelo, com um objeto colorido, para que ele possa identificar que “aquele lugar” na sala é seu. Marcelo tem entrado na sala de aula, mas logo sai, voltando por conta própria para a sala de recursos, o objetivo é de conseguir ampliar a cada dia a permanência dele em sala de aula.

(Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excerto do Plano de AEE)

Os alunos frequentam a escola das 13h30min às 17h30min, todos os dias, não sentam na sala de aula, conseguem permanecer em um mesmo ambiente no máximo 30 minutos. Desorganizam-se, se jogam no chão, [...] são levados para outro local como a pracinha, pátio e/ou sala de AEE. Na pracinha conseguem ficar 30min e no máximo 4min sentam no balanço, com auxílio dos monitores. O mesmo acontece nos outros ambientes.

As atividades pedagógicas são muito curtas e rápidas, tem dias mais agitados que não aceitam, e tem dias que conseguem realizar. Nem sempre são realizadas na sala de aula. São aplicadas pelos monitores.

Pedimos, através deste estudo do caso dos gêmeos Lucas e Otávio, apoio para redução de carga horária na escola. Hoje frequentam a escola todos os dias das 13h30min até 17h30min. Pedimos que essa saída seja reduzida para as 16h00min, porque observamos que após esse horário ficam ainda mais agitados, se desorganizam com frequência. (Solicitação à equipe da área da saúde que atende os meninos, realizada em maio de 2016).

Lucas está ficando até 1h na sala com rotina, apoio de uma estagiária 9º semestre da Educação Especial. Otávio não entra mais na sala, não entra na quadra coberta e tem vindo chorando para escola porque não quer mais vir. Não conseguimos redução de permanência na escola com psiquiatra. Deixou recado por telefone que não era o caso, e que um dia sim e outro não, não ajudaria na rotina. Tem dois monitores. Pai não aceita vir buscar às 15h porque trabalha longe da escola. Passam a maior parte da tarde na pracinha e se sentem bem na sala de AEE, mas quando ficam sozinhos, quando tem mais crianças se agitam e gritam muito. Por isso novo encontro agendado para 06/12 para pensar com equipes de atendimentos ações para o próximo ano. (Informações enviadas, por e-mail, à pesquisadora, em outubro de 2016).

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excertos do Parecer Pedagógico)

Estudante com autismo grave e hiperatividade, matriculado no 3º ano. No momento não frequenta a escola. Faz uso de medicação controlada e quase não está saindo de casa. A mãe nos relata por telefone que virá à escola conversar com educadora especial e trazer um laudo da situação atual.

- agendar uma visita domiciliar

Setembro – deixei material, mas a mãe não conseguiu fazer atividades com cola colorida, ele não se interessou nem em manusear as colas coloridas, folhas coloridas. A mãe se queixa de dificuldades financeiras para conseguir novo laudo médico, atualizado.

(Prof. Marta, Aluno Leonardo, Excertos do Plano de AEE)

Em seu plano de atendimento educacional especializado, a professora Isabel narra a alternância, ainda necessária ao aluno, de espaços e tempos no turno do ensino comum. Marcelo ainda não consegue permanecer as quatro horas na sala de aula do 3º ano e as professoras traçam estratégias, apostando que isso virá a acontecer, ao mesmo tempo que respeitam esse trânsito pela escola. A professora Ana também relata que, no ano de 2015, a aluna Jéssica acompanhava as aulas do 4º ano até o horário do recreio e, posteriormente, dirigia-se à sala de recursos multifuncionais, espaço em que solicitava atividades “mais leves”.

É possível perceber que, nem sempre, esses sujeitos permanecerão todo o turno na sala de aula regular. Por vezes, eles transitarão por diversos lugares na escola como a sala de recursos, a biblioteca, a pracinha, o laboratório de informática, de acordo com suas preferências. Noto que o espaço do atendimento educacional especializado configura-se como um local de refúgio, frequentemente procurado por aqueles que, por alguma razão, não suportaram continuar com os demais alunos.

A designação de lugar, como faz Isabel, ao orientar a professora para que uma classe fique livre para Marcelo, com um objeto para identificação, é primordial. Mediante a demarcação desse lugar há uma convocação para que aquele sujeito faça parte desse grupo. A errância do aluno é respeitada, mas a classe que o aguarda significa que a professora e os colegas esperam por ele. A articulação de práticas escolares nessa lógica também pode produzir outros sentidos no processo de inclusão escolar.

Ao mesmo tempo em que observamos práticas nas escolas em que esses tempos e espaços são flexibilizados na dinâmica escolar, dispomos do relato da professora Marta, que procura estabelecer parcerias com o psiquiatra que atende os meninos e com a família para a flexibilização no horário, mas recebe a negativa de ambos. A docente sinaliza o quão difícil é para Lucas e Otávio permanecerem as quatro horas na instituição, ainda que lhes seja permitido circular por diferentes lugares. Uma reunião foi agendada para o mês de dezembro a fim de tratar dessa questão para o próximo ano letivo. Diante dessa narrativa e de experiências vivenciadas por mim, pergunto se o tempo estabelecido na legislação não poderia ser flexibilizado, pelo menos por um período, quando constatado que a criança não está se beneficiando da escola, uma vez que essa permanência gera muito

sofrimento. Pressuponho que a resposta seja afirmativa, pois nem sempre esse tempo nesse espaço serve *para todos*.

No caso de Leonardo, o menino não conseguiu ficar na escola. Em 2015, a professora anterior à Marta relatou, em parecer disponibilizado a mim, que o menino no início frequentava somente a sala de recursos, por não suportar a sala de aula comum. No entanto, após um tempo, o aluno também não conseguiu continuar no AEE, agredindo a si mesmo e empurrando a mãe para levá-lo embora. A SMED, então, indicou que fossem encaminhadas atividades para ele realizar em casa.

Neste ano, Leonardo também não foi à escola e a professora Marta o atendeu em seu domicílio. Algumas atividades escolares foram deixadas para a mãe, no entanto o menino recusou-se a realizá-las. Esse e os demais casos narrados atestam o quão variáveis são as formas de estar, ou de não estar, no espaço escolar e, por conseguinte, o quanto as situações excedem ao que é previsto na escrita legislativa.

A segunda categoria a ser discutida, em relação às práticas escolares, é a *figura do profissional de apoio*. Essa denominação aparece nas políticas de inclusão escolar, fazendo referência àquele que apoia os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na acessibilidade às comunicações, como o intérprete de LIBRAS e o guia-intérprete para surdocegos, e em atividades de locomoção, higiene e alimentação. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 define que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010c, p. 1).

Esse documento enfatiza que esses profissionais não são responsáveis pelo ensino dos alunos ou pelo desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas. Na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, essa função é desempenhada por acadêmicos do Ensino Superior, matriculados em cursos como Educação Especial, Psicologia, Pedagogia, Educação Física, ou alunos do Ensino Médio. O estágio é remunerado, com carga horária de 4 a 6 horas diárias, dependendo das necessidades da escola.

No que se refere aos alunos desta pesquisa, oito deles possuem um profissional de apoio para auxiliá-los. Não contam com esse profissional os alunos Rodrigo, Leonardo (que não frequenta a escola) e Marcos.

As diretrizes legais são claras quanto à função desse profissional: auxílio na comunicação, higiene, locomoção e alimentação. Além disso, determinam que eles não são responsáveis pelo ensino dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Novamente, percebo um contraste entre o que é proposto nas políticas e a forma como isso é operacionalizado nas escolas. As narrativas das professoras revelam que a atuação desses profissionais transcende, em muito, o auxílio em atividades de higiene, locomoção e alimentação.

Sugere-se que para o ano de 2014 o aluno dê sequência aos atendimentos na sala de recursos, bem como que seja passado o trabalho que está sendo executado para a nova estagiária que começará a ser a profissional de apoio do aluno Vinícius, para que ela possa dar seguimento ao trabalho de alfabetização.

(Prof. Aline, Aluno Vinícius, Excerto do Parecer Pedagógico)

Nesse primeiro excerto, a escrita da professora Aline, sobre a atuação da profissional de apoio com o aluno Vinícius, mostra que o trabalho não se restringe aos cuidados básicos, mas envolve também atividades de ensino, mais especificamente de alfabetização. No plano de AEE as atividades são descritas em sua execução com a mediação dessa profissional: “*a monitora deve oralizar as sílabas das palavras, mostrando ao aluno as letras e seus sons*”, “*ele deverá ler cada sílaba juntamente com a monitora*”, “*a monitora deve primeiramente explicar como o aluno deve fazer a atividade e deixar que ele inicie seu trabalho*”, entre outras.

As narrativas das professoras Marta e Ana também evidenciam que a natureza do trabalho dos profissionais de apoio de suas escolas é distinta daquilo que está previsto nos documentos legais.

As atividades pedagógicas são muito curtas e rápidas, tem dias mais agitados que não aceitam, e tem dias que conseguem realizar. Nem sempre são realizadas na sala de aula. São aplicadas pelos monitores.

(Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excerto do Parecer Pedagógico)

Cria oralmente suas próprias histórias, que são digitadas pela monitora e colocadas em um portfólio. Algumas dessas histórias lembram contos de fadas, mostrando notável coesão e coerência.

Junto com a monitora, criou histórias com riqueza de detalhes, utilizando como personagens, pessoas de sua convivência e outros que criou (príncipes, princesas, etc.).

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE)

Nesses relatos, percebo a função importante que esses estagiários desempenham no processo de inclusão escolar. Os monitores dos gêmeos Lucas e Otávio os acompanham em sua errância pelos espaços escolares e procuram desenvolver atividades com os meninos fora da sala de aula, pois praticamente não permanecem no ambiente com os colegas.

A profissional de apoio de Jéssica realizou um trabalho interessante, estimulando a criação de histórias e fazendo os registros escritos dos enredos contados oralmente pela menina, uma vez que essa ainda não escreve. Interessante lembrar que, ao entrar na escola, a menina possuía dificuldade para estabelecer um diálogo, apresentava inversão pronominal na fala e ausência do brincar simbólico. Essa recordação demonstra o avanço da aluna nesses aspectos, resultado, em grande parte, da produção de práticas escolares que contemplavam a linguagem, o brincar simbólico e a fantasia. Ademais, a mediação da profissional de apoio, certamente orientada pela professora de Educação Especial, teve um papel muito significativo nesse crescimento.

Para concluir a discussão dessa segunda categoria, é preciso salientar que a retirada do profissional de apoio está prevista na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, podendo ocorrer quando a equipe pedagógica julgar pertinente. No caso do aluno Marcos, que atualmente não possui monitor, essa retirada ocorreu, apesar da angústia dos pais. Segundo consta no plano de AEE, a diretora explicou a eles que o menino precisava “ganhar asas”.

A escola retirou o monitor exclusivo de Marcos, por considerar que este não tem necessidade, e também porque a escola tem outros alunos com deficiência que necessitam de um monitor. Esses dois fatores causaram muita angústia nos pais, que aparentaram temer pela segurança do filho e que a falta de um cuidador trouxesse prejuízos na sua aprendizagem.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE)

Através dessas narrativas verifiquei que nos casos onde os entraves no processo de inclusão são significativos, esses profissionais fazem além do que está escrito na lei, criando possibilidades na escolarização dos sujeitos. Os papéis de professor e monitor não devem ser confundidos, mas também precisamos considerar que, muitas vezes, os alunos com autismo permanecem um tempo significativo circulando pela escola e quem realiza esse acompanhamento é o profissional de apoio e não o professor do ensino comum ou da Educação Especial.

Dessa forma, esses profissionais possuem uma função chave nas práticas escolares e precisam desempenhá-la em articulação com os professores da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado. Esses estagiários podem possibilitar o enlace do aluno com autismo ao universo escolar e experiências de relação com o outro. Nessa perspectiva, parece-me que emergem dois pontos importantes a serem sinalizados em relação a essa atuação. O primeiro é a formação desses profissionais, diante da complexidade do que lhes é demandado, uma vez que são acadêmicos, normalmente sem experiência no contexto escolar ou mesmo com o autismo. Penso que é preciso haver uma discussão sobre essa questão e como operacionalizá-la no contexto da educação inclusiva. O segundo ponto é a interlocução que deve haver entre esses monitores e os demais profissionais da educação a fim de serem tecidas possibilidades educativas para os estudantes.

Uma vez sinalizados alguns aspectos sobre a atuação dos profissionais de apoio, que emergiram nas narrativas, é possível discorrer acerca da última categoria delimitada: *a interação com os colegas*. Até o momento, a discussão sobre as práticas escolares tem focalizado as ações envolvendo as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar, incluindo espaços e tempos. No entanto, há um terceiro elemento que compõe o conceito de práticas escolares, a saber, os processos de socialização.

O tema da interação com os colegas perpassou a escrita dos pareceres e dos planos de atendimento educacional especializado, tanto nos relatos sobre o desenvolvimento dos alunos quanto nos objetivos do trabalho pedagógico. Seguem abaixo três recortes de narrativas das professoras Ana e Simone.

A turma demonstra atitudes de respeito e colaboração, na sala e na hora do recreio, apesar de algumas vezes ser muito barulhenta o que desorganiza a aluna. Quando não é convocada por outras pessoas a aluna tende a ficar isolada dos demais, balançando as mãos, ou encolhida com os dedos nos olhos. Por isso a importância de sua interação com o grupo.

É interessante observar que os primeiros a se interessarem pelas vontades da aluna foram seus colegas, convocando-a para jogos e brincadeiras.

(Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE)

Sua interação com os colegas funciona na seguinte forma: ele senta junto para brincar, realizar trabalhos, ver filmes, não se isola, mas geralmente seu brincar é sozinho, mesmo com os colegas em volta, ele se centra em um brinquedo e fica explorando-o mesmo sozinho. Na pracinha interage um pouco mais, indo nos brinquedos com os colegas e brincando com os mesmos.

Objetivos:

- Estimular a autonomia e independência nas atividades diárias dentro e fora da escola;
- Desenvolver o raciocínio, a linguagem, coordenação motora e ampliar a cognição;
- Facilitar o processo de interação com professores e colegas.

(Prof. Simone, Aluno Rodrigo, Excertos do Plano de AEE)

No recreio deverá ficar mais independente dos adultos, participando das brincadeiras com seus colegas.

(Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE)

A leitura desses fragmentos evidencia que a interação dos alunos com os colegas é observada pelas professoras e é parte das práticas escolares produzidas no processo de inclusão. Os relatos das docentes demonstram a importância, por elas atribuída, aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças. A professora Ana conta que Jéssica tende a manifestar estereotípicos motoras quando não é convocada pelos outros, além de afirmar que as crianças foram as primeiras a

se interessar por “*suas vontades*”. Em relação ao aluno Marcos, essa profissional indica que o menino deverá descolar-se dos adultos para brincar com as crianças, assinalando que a relação entre os pares oferece benefícios diferentes daqueles presentes na interação adulto-criança.

A professora Simone relata que Rodrigo permanece no ambiente com as outras crianças, realizando as mesmas atividades. Entretanto, alerta que o menino brinca sozinho, parecendo apontar a falta de uma interação mais efetiva com os colegas, a fragilidade no compartilhamento de experiências e de laço com o outro. A docente preocupa-se com essa constatação, de forma que a interação é um de seus três objetivos no plano de atendimento educacional especializado.

A partir dessa análise é possível pensar no que uma criança pode fazer pela outra, como referem Kupfer, Voltolini e Pinto (2010). Segundo os autores, na Escola Experimental de Bonneuil, Mannoni instituiu a diversidade de posições subjetivas, acolhendo, junto às crianças com autismo e psicose, crianças débeis³⁷, situadas, supostamente, na estrutura clínica da neurose. A psicanalista afirmava ser necessário que uma criança falasse com a outra, e não somente com adultos, considerando o aparecimento da fala mais difícil em grupos de crianças autistas e psicóticas em que nenhuma delas fala. No Lugar de Vida a diversidade foi instaurada, inicialmente, com a adesão ao movimento de inclusão escolar e, em seguida, com a criação do Grupo Mix, constituído por crianças em diferentes posições subjetivas e discursivas (autistas, psicóticas, abrigadas e neuróticas com problemas de aprendizagem). A premissa é de que essa diversidade é terapêutica.

Na inclusão escolar essa diversidade também está presente e observamos que uma criança pode fazer muito pela outra. Jéssica consegue sair de seu isolamento e diminuir as estereotípias quando é convocada pelos colegas. Frequentemente os pais de alunos com autismo salientam o progresso dos filhos a partir de sua entrada na escola. As convocações das outras crianças e as interações são, portanto, benefícios que a inclusão pode possibilitar aos alunos com autismo.

³⁷ Santiago (2005, p. 155) versa acerca da abordagem da debilidade mental por Maud Mannoni, afirmando que o ensino de Lacan leva a psicanalista “[...] a atenuar a veracidade do laudo psicológico e a buscar, na história do desejo dos pais, os elementos que marcam a história da criança. Eis, então, o ponto de partida de sua pesquisa, que consegue restituir ao débil, até então identificado a um ‘deficiente’ ou a um ‘demente’, o que a psicanálise, ao contrário do discurso da ciência, pretende preconizar como um fenômeno que teria suas determinações na ordem do sujeito inconsciente. [...] Mannoni busca o sentido da emergência da debilidade para cada sujeito, sem desconhecer, contudo, a origem orgânica desse quadro”.

As autoras Moschen, Gurski e Vasques (2015, p. 207), ao abordarem o fazer pedagógico na Educação Especial, afirmam sobre a instituição escolar:

É nesse sentido que se pode pensar a escola como uma aposta em encontros que, ao fazer ingressar novos significantes na série que estrutura cada um, funcionem como uma última fada no batizado de Aurora: sem apagar o drama de sua existência, introduz uma abertura a novos destinos possíveis.

Assim como as referidas autoras, acredito que os encontros na escola poderão introduzir “uma abertura a novos destinos possíveis” para os alunos com autismo. Os cruzamentos desses estudantes com seus colegas e, também, com os professores, possibilitam a constituição de enlaces com os outros e a atribuição de novas significações. Esses movimentos que acontecem no cotidiano escolar acabam favorecendo o desenvolvimento desses sujeitos, conforme as narrativas das professoras permitem entrever.

Neste capítulo, a análise dos pareceres pedagógicos e dos planos de AEE, permitiu, além de investigar as práticas escolares que estão sendo produzidas na inclusão de alunos com autismo, a tessitura de algumas “aberturas”, algumas possibilidades. O uso dos quatro eixos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos – AP3 como operadores de leitura revelou-se bastante potente na reflexão sobre o fazer pedagógico nos processos de escolarização desses estudantes, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, as outras três categorias (espaços e tempos na dinâmica pedagógica, a figura do profissional de apoio e a interação com os colegas), que emergiram na apreciação documentos, revelaram que a escola pode se constituir como espaço de invenção, considerando que não é possível uma simples transposição da letra da lei para o campo escolar. Penso que o movimento proposto nesta tese oferece algumas pistas para tencionar as práticas escolares propostas aos alunos com autismo e, assim, novas narrativas poderão ser produzidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de inclusão, em que as políticas públicas determinam a inserção de todos os alunos na escola comum, é importante interrogar como essas diretrizes estão sendo operacionalizadas nas instituições escolares, especialmente em se tratando de sujeitos que apresentam significativos entraves em seu processo de escolarização. Os estudantes com autismo revelam, no cotidiano escolar, a complexidade inerente à proposta da educação *para todos*. Considerando esses pressupostos, o movimento empreendido nesta tese buscou investigar as práticas escolares produzidas na inclusão desses sujeitos, além de tecer algumas possibilidades sobre sua educação.

É importante ressaltar que esta escrita foi sendo construída de forma articulada com minhas vivências, enquanto professora de Educação Especial, sendo que elas permeiam as elaborações apresentadas. Assim, é do lugar de professora que procurei estabelecer o diálogo entre Educação Especial e Psicanálise nesta investigação. Essa interlocução configurou-se como uma tentativa de escapar tanto do discurso médico que permeia a Educação, especialmente quando se refere aos alunos nomeados como incluídos, quanto de produzir fissuras na letra legislativa, produzindo torções que criem formas de escolarização possíveis. Proponho-me, dessa maneira, a refletir sobre como a escola pode acolher esses sujeitos, tomando-os como alunos, apesar de todo estranhamento que suas manifestações possam causar.

Essa produção escrita operou com duas premissas teóricas básicas. A primeira é a concepção do desenvolvimento infantil conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996), incluindo o sujeito psíquico. Por sua vez, a segunda premissa, relacionada com a forma de entender o desenvolvimento infantil, diz respeito à compreensão de que no autismo há problemas na constituição subjetiva, os quais se evidenciam nas manifestações observadas nas escolas.

Nessa perspectiva, esta tese foi desenvolvida a partir da seguinte questão de pesquisa: **que práticas escolares estão sendo produzidas na inclusão educacional de alunos com autismo?** E, com base nessa pergunta, delimito o

seguinte objetivo: **investigar as práticas escolares propostas aos alunos com autismo, incluídos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS, por meio da análise de planos de atendimento educacional especializado e pareceres pedagógicos.** Conforme evidenciei no segundo capítulo, o conceito de *práticas escolares* é compreendido como o conjunto de ações, desenvolvidas pelas escolas, que produzem a educação. Incluem-se nessas ações as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica (organização dos tempos e espaços escolares).

A escolha dos pareceres pedagógicos e dos planos de atendimento educacional especializado (AEE) para realizar a pesquisa foi uma aposta de que esses documentos constituem-se de narrativas das práticas escolares propostas para os estudantes nas escolas. Com base nos pressupostos delineados, o presente estudo defendeu a tese de que as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo podem ser problematizadas através dos quatro grandes eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos – AP3 (o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a fala e a linguagem, as manifestações diante das normas e a posição frente à lei), utilizados como operadores de leitura, propiciando a tessitura de possibilidades educativas no campo da Educação Especial.

Assim sendo, a análise documental utilizou os quatro eixos da constituição subjetiva da AP3 como operadores de leitura. Interessa notar que ao longo da apreciação dos documentos escolares, estes foram evidenciando sua potência narrativa para refletir sobre as práticas produzidas. Os eixos teóricos da AP3, estabelecidos *a priori* para a análise, apesar de discutidos separadamente entrelaçaram-se como uma trama, e foram enredados com a discussão sobre os espaços e tempos na dinâmica pedagógica, a figura do profissional de apoio e a interação com os colegas, categorias que emergiram *a posteriori*. Esses elementos permitiram apreender quais práticas estão sendo propostas na inclusão de alunos com autismo pelas professoras de Educação Especial.

Entendo que os eixos da AP3 também se revelaram eficientes para operar torções no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam graves entraves em seu processo de inclusão, como os autistas. Ao discorrer sobre o primeiro eixo, observei que as narrativas das professoras demonstraram a ausência ou pobreza do

brincar nos alunos. No caso da professora Ana o brincar revelou-se uma ferramenta importante nas práticas escolares, o que é evidenciado no plano de atendimento educacional especializado elaborado para a aluna Jéssica: “*Como o AEE pode contribuir na construção desses efeitos subjetivantes? Num primeiro momento com jogos e brincadeiras, é necessário dar um sentido a todos os seus comportamentos estereotipados*”. O brincar simbólico é uma das ofertas feitas pela docente, que possibilita, ainda, outras formas de produções para dar sentido aos comportamentos estereotipados da aluna, como, por exemplo, o desenho, os contos de fada e a dança.

A professora Ana constata em um dos documentos escolares que “*o brincar é essencial no desenvolvimento da criança*”. Ressalto que esse aspecto é especialmente importante no caso do autismo, mesmo na intervenção pedagógica com crianças maiores. Isso porque esses alunos, muitas vezes, apresentam-se na escola como puro real e, através do brincar, é possível produzir outros sentidos na educação desses sujeitos, pautada frequentemente na repetição de atividades que não se enlaçam ao simbólico, ao outro. Portanto, o brincar pode constituir-se como uma ferramenta que perpassa a leitura do caso feita pelo professor e a produção das práticas escolares. Apesar dessa importância, apenas as narrativas da professora Ana contemplam esse eixo de forma significativa. Penso ser pertinente nos perguntarmos por que, nos pareceres pedagógicos e nos planos de AEE, as atividades nomeadas como formais (envolvendo reconhecimento de números, letras, pareamentos, tarefas em folhas), que parecem não fazer laço com o simbólico, são privilegiadas nas narrativas em detrimento de práticas que envolvam o brincar.

O segundo eixo, o corpo e sua imagem, demonstrou que manifestações como agitação motora, dificuldade no controle esfinteriano e autoagressão, são relatadas pelas professoras nos documentos analisados. No entanto, em relação às práticas escolares produzidas em torno desse eixo, constatee poucas narrativas, a exemplo do primeiro eixo, de atividades que propiciem a simbolização e o reconhecimento do corpo. É preciso que o professor acolha e dê sentido às manifestações que evidenciam os entraves na construção da imagem corporal de alunos com autismo, a fim de possibilitar as aquisições psicomotoras. Essas aquisições precisam ser enlaçadas ao simbólico e não se restringir a automatismos comportamentais adquiridos por meio de treinamentos. Nesse sentido, esses dois primeiros eixos se

inter-relacionam, uma vez que o brincar também pode se constituir como uma ferramenta que perpassa as práticas escolares articuladas em torno do corpo e sua imagem. É pertinente lembrar que o corpo do bebê começa a ser simbolizado através das primeiras brincadeiras, os jogos constituintes do sujeito, mediadas sempre pela linguagem.

No que tange ao terceiro eixo, as narrativas evidenciaram alterações em relação à fala e posição na linguagem, como ecolalia, mutismo e inversão pronominal. Os fragmentos de pareceres pedagógicos e planos de AEE retrataram práticas escolares que visaram estimular os alunos a *se dizerem* na escola, lembrando que “dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito” (Kupfer, no prelo). Dessa maneira, inferi que a intervenção pedagógica das professoras favoreceu o surgimento de uma fala subjetivada. A linguagem deve ser colocada em cena em relações espontâneas com os outros, sendo o brincar e a escrita duas formas que poderão possibilitar, ao estabelecerem laços com o simbólico, aos estudantes *se dizerem*. Com base nessas postulações compreendo que os três eixos abordados até o momento possuem um entrelaçamento importante no que tange às práticas escolares propostas para os alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O último eixo, manifestação diante das normas e posição frente à Lei, constitui um desafio na articulação das práticas escolares nos processos de inclusão desses estudantes, tendo em vista sua posição peculiar frente à Lei. Nos pareceres pedagógicos e planos de AEE da maioria das crianças são narradas algumas manifestações em relação a esse eixo, como a recusa do não, a confusão e angústia frente à lei ou a recusa da presença de terceiros. Ressalto que para esses sujeitos há uma impossibilidade de obedecer e por isso, na escola, precisa haver uma flexibilização das normas. Conforme adverti anteriormente, existe um limite tênue entre o acolhimento dessa relação peculiar com a Lei e operar flexibilizações que acabam funcionando como “salvo-condutos em relação à lei”, como refere Voltolini (2014).

Sendo assim, no tocante aos quatro eixos da AP3, constatei que nem todos foram contemplados nas narrativas das professoras, tanto nas observações sobre o desenvolvimento dos alunos quanto na articulação das práticas escolares.

Por meio da análise dos documentos escolares emergiram três outros elementos, que apareceram de forma recorrente na narrativa das professoras. O primeiro diz respeito aos tempos e espaços na dinâmica pedagógica. As práticas escolares narradas demonstraram que diferentes adaptações foram necessárias na dinâmica pedagógica a fim de tornar a escolarização possível. No que tange ao segundo elemento, a figura do profissional de apoio, observei que a atuação dos estagiários, bastante importante na inclusão desses alunos, excede ao que é previsto nas políticas (auxílio na comunicação, higiene, alimentação e locomoção). Essas duas categorias revelam as torções que se fazem necessárias na passagem da letra da lei para o campo escolar. O terceiro elemento que perpassou a escrita dos pareceres e dos planos de atendimento educacional especializado das professoras dizia respeito à interação com os colegas. Nesse sentido, as narrativas das professoras demonstraram a importância dos encontros desses alunos com as demais crianças para seu desenvolvimento.

A construção desta tese propiciou, primeiramente, uma apreensão dos processos de inclusão dos alunos com autismo em escolas municipais de Santa Maria/RS. Os pareceres pedagógicos e os planos de AEE revelaram-se ferramentas significativas para esse mapeamento, oferecendo narrativas sobre as práticas escolares. Para além dessa compreensão inicial, foi possível encontrar algumas pistas para a tessitura de possibilidades educativas para esses sujeitos. Nessa perspectiva, o diálogo entre a Educação Especial e a Psicanálise permitiu entrever fissuras possíveis diante do discurso contemporâneo de inclusão, o qual apresenta tendência universalizante.

A partir disso, procurei tencionar o que a escola poderá fazer por esses estudantes, em termos de intervenção pedagógica. Acredito que na inclusão de alunos com autismo é necessário que se produzam torções na operacionalização das práticas escolares, de forma que estas não se centrem somente em conteúdos canônicos, mas contemplem produções que enlacem esses sujeitos aos outros e ao universo simbólico. Dessa maneira, abrem-se possibilidades de construções de práticas escolares próprias a cada instituição.

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. Brincando com bebês. In: NOGUEIRA, F. (org.). **Entre o singular e o coletivo**: o acolhimento de bebês em abrigos. São Paulo: Instituto fazendo História, 2011, p. 47-65.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **DSM-5**: Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 11-24.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 59-76, maio/ago. 2011.

_____. Educação Especial e Políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, C.R. **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 17-30.

BASTOS, M.B. **Incidências do educar no tratar**: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENVENUTTI, L. Conversando sobre Bonneuil: entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Lérès e Lito Benvenuti. **Revista Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas, São Paulo, v.III, n.4, 1º semestre 1998, p. 20-40.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.128-144.

BERGÈS, J. O corpo e o olhar do Outro. **Escritos da criança**, Porto Alegre, v. 2, 3. ed., p. 51-58, 2008.

BERNARDINO, L.M.F. **As psicoses não-decidas da infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, L.M.F. (org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006, p.19-41.

_____. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. **Revista Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas, São Paulo, v.XII, n.22, 2007, p. 48-67.

_____. Aspectos Psíquicos do desenvolvimento infantil. In: WANDERLEY, D. de B. **O cravo e a rosa**: a psicanálise e a pediatria: um diálogo possível?. Salvador, BA: Ágalma, 2008, p. 54-66.

_____. A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento, diante do seu “desaparecimento” da atual nosografia. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 205- 217.

_____. A primazia da escrita e a clínica do autismo. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 108-117.

BIALER, M. **Literatura de autistas**: uma leitura psicanalítica. Curitiba: Editora CRV, 2015.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001. Seção 1E.

_____. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais: Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Censo Escolar 2007 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Censo Escolar 2008 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2008b.

_____. **Censo Escolar 2009 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 05 out. 2009c. Seção 1.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010a.

_____. **Censo Escolar 2010 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2010b.

_____. Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: SEESP/GAB, 2010c.

_____. Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010d.

_____. **Censo Escolar 2011 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. **Censo Escolar 2012 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2012a.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 250, p. 02, 28 dez. 2012b. Seção 1.

_____. **Censo Escolar 2013 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2013a.

_____. **Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013b.

_____. **Censo Escolar 2014 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2014.

_____. **Censo Escolar 2015 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2015.

_____. **Censo Escolar 2016 – Educacenso:** Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2016.

BRIDI, F.R.de S. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BURSZTEJN, C. Evolução dos conceitos de autismo e psicose na criança. In: LAZNIK, M.C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância.** São Paulo: Instituto Langage, 2016, p. 9-25.

CARNEIRO, M.S.C. **Adultos com síndrome de Down:** a deficiência mental como produção social. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Práticas Pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diálogos com uma experiência em dois contextos educacionais. In: BAPTISTA, C.R. **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 175-188.

CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças:** desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.128-144.

CONDILLAC, E. de. **Tratado das sensações.** São Paulo: UNICAMP, 1993.

CORIAT, L.F.; JERUSALINSKY, A.N. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. **Escritos da Criança,** Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 4, p.06-12, 1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA (CMESM). Resolução CMESM Nº 31 de 12 de dezembro de 2011. **Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.** Santa Maria, 2011.

FERNANDES, C.M. E por falar em interação, comunicação e interesse... In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015b, p. 289-305.

FREUD, S. (1914). A história do movimento psicanalítico. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XIV, p.12-87.

_____. (1915). O inconsciente. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XIV, p.183-245.

_____. (1920). Além do princípio de prazer. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988b, vol. XVIII, p.12-85.

_____. (1933). Conferência XXXI: explicações, aplicações e orientações. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, v. 22, p.135-154.

GALVÃO, I.; DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000a, p. 83-104.

GARCIA-ROZA, L.A. **Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente**. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. **Freud e o inconsciente**. 21.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GEOFFROY, M.A. A “instituição estourada” como “jogo do fort-da”: de Jacques Lacan ao conceito de “instituição estourada” da escola Experimental de Bonneuil – Sur – Marne. **Revista Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v.IX, n.17, 2º semestre 2004, p. 26-51.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Formulários e Cadernos de Instruções**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo/formularios-e-cadernos-de-instrucoes>> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar – 1997/2015**. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 set. 2016.

ITARD, J. Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000a, p. 123-177.

_____. Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000b, p. 178-229.

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. **Psicose, Boletim da APPOA**. Porto Alegre: APPOA 4 (9), 1993, p.62-73.

_____. Escolarização de crianças psicóticas. In: JERUSALINSKY, A et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 3.ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004, p.126-154.

_____. Autismo. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, n. 141, p. 54-59, nov. 2005.

_____. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M.C.M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008, p. 117-136.

_____. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015a, p. 205-275.

_____. Tornar-se um sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015b, p. 21-51.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador, BA: Ágalma, 2002.

_____. **A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2011.

JERUSALINSKY, J. et al. Autismos e seus tratamentos: contribuições da metodologia psicanalítica nesse campo (G7). **Correio da APPOA**, Porto Alegre, n. 222.223, p. 25-45, abr./maio 2013.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P.S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997, p.111-170.

KUPFER, M. C. M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 96-107, jul./dez. 1999.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V.A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p.35-52.

_____. Inclusão Escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; COLLI, Fernando Anthero Galvão (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte - pré-Escola terapêutica lugar de vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.17-27.

_____. Introdução. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F.S.S.N. (Orgs.). **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010a, p. 11-17.

_____. A Educação Terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F.S.S.N. (Orgs.). **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010b, p 259-279.

_____. Entrevista: entre duas profissões impossíveis. **Revista Percursos.** A clínica do trauma, São Paulo, v. XXIII n. 46, junho 2011. Não Paginado.

_____. **Metodologia ECE: Metodologia do Estudo de Caso da Escola.** No prelo.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L.M.F. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da Pesquisa IRDI. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental,** São Paulo, v. 12, n. 1, p. 45-58, mar. 2009.

KUPFER, M. C. M. et al. Roteiro para a Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três anos – AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M.C.M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa.** São Paulo: Escuta, 2008, p. 137-147.

_____. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath. Online,** v. 6, n. 1, p. 48-68, maio de 2009.

KUPFER, M. C. M.; GAVIOLI, C.A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S.F.C. de; KUPFER, M.C.M. **A psicanálise e o trabalho com a criança sujeito: no avesso do especialista.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 263-279.

KUPFER, M. C. M.; PECHBERTY, B. A escolarização de crianças e adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas observações. In: MRECH, L.M.; PEREIRA, M.R. (Orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores.** Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, p. 145-156.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F.S.S.N. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F.S.S.N. (Orgs.). **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p. 97-111.

LACAN, J. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954).** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998a, p. 496-533.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998b, p. 96-103.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 105-116.

_____. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 12.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LAURENT, E. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAZNIK-PENOT, M.C. Prefácio. In: LAZNIK-PENOT, M.C. (org.). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Salvador: Ágalma, 1991, p.9-12.

LAZNIK, M.C. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística?. In: WANDERLEY, D. De B. (org.). **Palavras em torno do berço**. 2.ed. Salvador: Ágalma, 2003, p.35-51.

_____. **Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

LÉRÈS, M.J. Conversando sobre Bonneuil: entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Lérès e Lito Benvenuto. **Revista Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v.III, n.4, 1º semestre 1998, p. 20-40.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

_____. Um lugar para viver: as crianças de Bonneuil, seus pais e a equipa dos “vigilantes”. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **O que falta a verdade para ser dita**. Campinas: Papirus Editora, 1990.

_____. Um lugar para Viver. **Percurso**, São Paulo, v. 1, n.9, 2º semestre 1992.

_____. Conversando sobre Bonneuil: entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Lérès e Lito Benvenuti. **Revista Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas, São Paulo, v.III, n.4, 1º semestre 1998, p. 20-40.

MANNONI, O. **Chaves para o imaginário**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1973.

MENDES, E.G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: o que as evidências indicam? In: MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão Escolar em foco**: organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 501-518.

MERLETTI, C.K.I. de. **Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MICHELS, M.H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MOSCHEN, S.Z.; GURSKI, R.; VASQUES, C.K. De jogos, profanações e gambiarras – por uma educação especial subversiva. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 203-2011, maio/ago. 2015.

MOVIMENTO PSICANÁLISE AUTISMO E SAÚDE PÚBLICA (MPASP). **Do DSM-I ao DSM-5**: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “espectro autista” sobre pais e crianças. Disponível em:
<https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>. Acesso em 29 jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (Coord.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEREIRA, M.E.C. Kraepelin e a criação do conceito de “Demência Precoce”. In: **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo:

Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental, 2001, vol.IV, n.4, dez, p.126-129.

PESARO, M.E. **Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. . **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

_____. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015.

POSTEL, J.; QUÉTEL, C. **História de la psiquiatria**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987.

PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.) **Das margens ao centro**: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 61-78.

ROCHA, M. M.; COSTA, M. da P. R. da. **Condutas típicas na Educação Especial**: histórico, conceituação vigente e TDAH. In: COSTA, M. da P.R.da. (Org.). **Educação Especial**: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p.63-82.

SANTIAGO, A.L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SIBEMBERG, N. Autismo e linguagem. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 5, p. 60-71, 1998.

_____. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 94-105.

_____. Memórias de uma experiência: da turma de autista à classe de educação terapêutica. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 7, p. 34-47, 2016.

SILVA, K. C. B. da. **Educação Inclusiva**: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VASQUES, C.K.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 435-448, set./dez. 2012.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Revista Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas, São Paulo, v.IX, n.16, 1º semestre 2004, p. 92-101.

_____. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: VOLTOLINI, R. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 127-140.

_____. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: KAMERS, M.; MARIOTTO, R.M.M., VOLTOLINI, R. (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p. 187-208.

YAÑEZ, Z.G. Nos caminhos da educação inclusiva. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 7, p. 20-33, 2016.

ANEXO A - INDICADORES CLÍNICOS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL (IRDI)

Idade em meses	Indicadores
0 a 4 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando a criança chora ou grita a mãe sabe o que ela quer. 2. A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês). 3. A criança reage ao “manhês” 4. A mãe propõe algo à criança e aguarda sua reação. 5. Há trocas de olhares entre a criança e a mãe.
4 a 8 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar a sua resposta. 9. A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases. 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da mãe. 12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
8 a 12 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar sua atenção. 15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe. 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa. 17. Mãe e criança compartilham uma linguagem particular. 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela. 19. A criança possui objetos prediletos. 20. A criança faz gracinhas. 21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto. 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
12 a 18 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 23. A mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses. 24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas. 25. A mãe oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança pelo corpo materno. 26. A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança

	<p>pede.</p> <p>27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe.</p> <p>28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai.</p> <p>29. A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.</p> <p>30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança.</p> <p>31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.</p>
--	--

Fonte: (PESARO, 2010, p. 19).