

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**Daniela Durigon Almeida**

**O ADVENTO DA ESCRITA EM ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR  
SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES.**

Santa Maria, RS  
2019

**Daniela Durigon Almeida**

**O ADVENTO DA ESCRITA EM ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS ESCOLARES.**

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Marcia Doralina Alves

Santa Maria, RS  
2019

Daniela Durigon Almeida

**O ADVENTO DA ESCRITA EM ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES.**

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

Aprovado em 20 de Agosto de 2019:

  
\_\_\_\_\_  
Marcia Doralina Alves (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Doris Pires Vargas Bolzen, Dra (UFSM)

  
\_\_\_\_\_  
Glaucimara Pires de Oliveira, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por guiar meus passos nesta árdua caminhada.

Aos meus pais, Salete e José, pela vida, pela educação que me concederam e por me ensinarem a importância do respeito pelo outro.

À minha irmã, que sempre esteve ao meu lado me incentivando nos momentos que precisei.

Ao meu companheiro e amigo, Marcelo, pelo incansável apoio e incentivo.

À professora Marcia Doralina Alves, por compartilhar comigo conhecimentos e me ajudar a trilhar caminhos possíveis para a conclusão desta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Maria, por me proporcionar educação, moradia e alimentação.

## RESUMO

### **O ADVENTO DA ESCRITA EM ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES.**

AUTORA: Daniela Durigon Almeida  
ORIENTADORA: Marcia Doralina Alves

Essa pesquisa teve como objetivo principal identificar que práticas escolares são desenvolvidas pelos professores, visando o advento da escrita por alunos com autismo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo procedimento técnico foi a pesquisa documental. Assim analisou-se os planos de atendimento educacional especializado, pareceres e portfólios de alunos com autismo. O referencial teórico dialoga com autores como Maleval (2017), Laznik (2013), Libâneo (2005), Lacan (1985), entre outros que possibilitaram essa reflexão. Para a coleta de dados foi realizado um mapeamento nas escolas municipais e estaduais de Santa Maria a fim de verificar quais delas possuíam alunos com autismo matriculados. Após este processo foram selecionadas três escolas onde analisou-se os documentos de quatro alunos, três nos anos iniciais do ensino fundamental e um que frequenta os anos finais do ensino fundamental. Foram considerados, no corpus da análise, aspectos que precedem o advento da escrita, como a linguagem, a imagem corporal em uma articulação com o desenho, a escrita alfabética, e por fim, as práticas escolares. Ao findar concluiu-se que as práticas escolares desenvolvidas pelas professoras para o advento da escrita, partiram do interesse dos alunos por determinadas áreas e/ou objetos. Entretanto, não foi possível, através dos documentos analisados, acompanhar o desenvolvimento da escrita, desses alunos uma vez que, em sua maioria, encontram-se nos dois últimos níveis da aquisição da escrita, ou seja, os níveis silábico-alfabético e alfabético.

Palavras-chaves: Educação Especial. Autismo. Escrita. Práticas Escolares.

## **ABSTRACT**

### **THE ADVENT OF WRITING IN STUDENTS WITH AUTISM: A LOOK AT SCHOOL PRACTICES**

AUTHOR: Daniela Durigon Almeida  
ADVISOR: Marcia Doralina Alves

This research had as main objective to investigate what school practices are developed by teachers aiming the advent of writing by students with autism. This is a qualitative approach research, whose technical procedure was documentary research. Thus, the plans of specialized educational care, opinions and portfolios of students with autism were analyzed. The theoretical framework dialogues with authors such as Maleval (2017), Lacan (1985), Laznik (2013), Libiliar (2005), among others that enabled this reflection. For data collection, a mapping was carried out at Santa Maria municipal and state schools, in order to verify which of them had students with autism enrolled. After this process, three schools were selected where the documents of four students were analyzed, three of them in the early years of elementary school and one attending the final years of elementary school. In the corpus of the analysis were considered, aspects that precede the advent of writing, such as language, body image in articulation with drawing, alphabetic writing, and finally, school practices. At the end it was concluded that school practices developed by the teachers for the advent of writing, started from the students' interest in certain areas and / or objects. However, it was not possible, through the analyzed documents, to follow the writing development of these students, since most of them are in the last two levels of writing acquisition, that is, the syllabic-alphabetic and alphabetic levels. Thus, it is suggested that longitudinal researches be developed to accompany the process of writing acquisition in children with autism.

Keywords: Special Education. Autism. Writing. School Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade portfólio.....	57
Figura 2- Atividade portfólio.....	57
Figura 3- Atividade portfólio.....	57
Figura 4- Atividade portfólio.....	57
Figura 5- Atividade portfólio.....	58
Figura 6- Atividade portfólio.....	58
Figura 7- Atividade portfólio.....	58
Figura 8- Atividade portfólio.....	58
Figura 9- Atividade portfólio.....	58
Figura 10- Atividade portfólio.....	58
Figura 11- Atividade portfólio.....	59
Figura 12- Atividade portfólio.....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
2.1	AUTISMO .....	11
2.2	A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA DA ESCRITA .....	17
2.3	A ESCRITA NO AUTISMO .....	21
2.4	A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DA ESCRITA .....	24
2.5	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO .....	27
2.6	GESTÃO ESCOLAR.....	30
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>34</b>
3.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	35
3.2	OBJETIVOS.....	35
3.3	COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	36
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>38</b>
4.1	ASPECTOS INSTRUMENTAIS NECESSÁRIOS PARA O ADVENTO DA ESCRITA.....	38
4.1.1	A linguagem .....	39
4.1.2	Da imagem e esquema corporal ao surgimento do desenho na criança...43	
4.1.3	Reinventando caminhos subjetivos: a escrita alfabética como suporte para a retomada da constituição psíquica no autismo.....	48
4.2	A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIOS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM PENSAR AS PRÁTICAS ESCOLARES .....	54
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>62</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>



## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de Licenciatura em Educação Especial, tive a oportunidade de trabalhar em duas escolas, como monitora de alunos com autismo. Em umas das escolas, um dos alunos que eu estava acompanhando, cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização. A construção dessa etapa e seus entraves despertaram o meu interesse em compreender como ocorre o desenvolvimento da escrita nos alunos com autismo.

Diante disso, busquei subsídios teóricos para embasar a prática como educadora especial. Então, passei a fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise – NEPEEP, o qual objetiva, por meio de articulações entre educação especial e psicanálise, discutir sobre as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual e com entraves estruturais na constituição psíquica<sup>1</sup>.

As discussões e os estudos desenvolvidos no NEPEEP serviram como base para minha atuação profissional. Atualmente, faço parte da equipe do Centro de Atendimento em Educação Especial Crisálida - CAEEC, onde atuo como educadora especial. O CAEEC está localizado na cidade de Santa Maria – RS e dispõe de atendimentos na área de Educação Especial, Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional.

Durante a prática com alunos com autismo, é possível perceber o quanto a escrita assume caráter importante, não somente para a vida acadêmica dos alunos, mas também no processo de constituição desses sujeitos.

O aumento no número de matrículas de estudantes, público-alvo da educação especial, aumentou consideravelmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Bridi (2011) baseada em dados do censo escolar de 2009, afirma que haviam cinco alunos com autismo clássico<sup>2</sup> frequentando a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Esse número correspondia a 1,23% do número total de alunos da Educação Especial. Já no ano de 2014, foram registrados 70 estudantes com

---

<sup>1</sup> A denominação criança com “entraves na constituição psíquica” foi proposta por Kupfer *et al* (2017, p. 10) em substituição à nomenclatura Transtorno do Espectro Autista e “[...] designa as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo”.

<sup>2</sup> Nomeação utilizada pelo Educacenso no ano de 2009.

transtornos globais do desenvolvimento, sendo 33 deles na categoria *autismo infantil*, de um total de 668 matrículas na Educação Especial nas escolas municipais.

De acordo com os dados ofertados, em 2018, pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e que são baseados no CENSO de 2017, o número de alunos com autismo matriculados nas escolas municipais é de 76 alunos, os alunos com síndrome de Asperger são 13, já o número alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância corresponde a 8.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece como público da educação especial alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. Do mesmo modo, este documento passa a nortear o trabalho das escolas para que essas possam se articular e ofertar a inclusão desses alunos. Além disso, a legislação estabelece que a educação especial deve perpassar todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, atuando de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

Após dez anos da promulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o acesso e a permanência de alunos, público-alvo da educação especial, estão garantidos. Entretanto, no que tange à qualidade da educação ofertada a esses estudantes, ainda enfrentamos percalços. É necessário refletirmos sobre as práticas escolares desenvolvidas no processo de inclusão, para que, assim, possamos ofertar, de fato, uma educação de qualidade a esses sujeitos, respeitando as diferentes formas de aprendizagem de cada aluno.

As práticas escolares desenvolvidas por professores e gestores irão proporcionar que os alunos, público-alvo da educação especial, tenham acesso aos conteúdos escolares que, por vezes, são deixados de lado em detrimento à sintomatologia do aluno. No caso de alunos com autismo, por exemplo, é comum encontrarmos relatos de que os conteúdos trabalhados em sala de aula dão conta somente de aspectos relacionados à socialização.

Entende-se a importância de se trabalhar esse aspecto, visto que nele está uma das maiores defasagens do autismo, mas reduzir a aprendizagem pedagógica do aluno a uma área específica, não isenta a necessidade de se trabalhar conteúdos formais. Para trabalhar questões como essa, é importante que a escola disponha de orientações específicas que possam nortear a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Nesta perspectiva, esta pesquisa irá discorrer sobre as práticas escolares desenvolvidas pela gestão escolar com vistas à aquisição da escrita de alunos com autismo. Esta temática se justifica, pois a escrita adquire sentido subjetivante para o sujeito, ou seja, além da função de comunicação, a escrita vai permitir ao aluno com autismo expressar-se, dizer-se, falar de si.

Autores como Bialer (2015) e Maleval (2017) descrevem as experiências de autistas que usaram a escrita para relatar suas vivências. Essas produções evidenciam o poder subjetivante da escrita para esses sujeitos, uma vez que, a partir desse exercício, eles tiveram a oportunidade de se reorganizarem psicologicamente e expressarem sentimentos e angústias.

Tendo em vista o exposto acima e a importância que a escrita tem para esses alunos, esta pesquisa tem como tema central a gestão escolar e a aquisição da escrita de alunos com autismo. Assim, o objetivo geral deste trabalho é identificar que práticas escolares são desenvolvidas pelos professores, visando o advento da escrita por alunos com autismo.

Como objetivos específicos, destacamos: verificar de que modo a aquisição da escrita é contemplada nos planos de Atendimento Educacional Especializado, nos pareceres e portfólios de alunos com autismo, bem como, reconhecer as práticas escolares utilizadas no processo de aquisição da escrita por alunos com autismo.

Este estudo justifica-se pela necessidade de discutir as estratégias e alternativas para a aquisição da escrita por alunos com autismo. Para debater acerca do tema em questão, esta monografia está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 refere-se a Introdução da pesquisa.

O Capítulo 2, denominado Referencial Teórico, está dividido em seis partes. Na primeira, intitulada Autismo, serão apresentados o histórico e o conceito de autismo, bem como a teoria com a qual me embaso para discorrer sobre o tema, apresentando autores que dissertam sobre o autismo e seus desdobramentos. Na segunda parte, discorro sobre a escrita embasada pela Psicanálise, fazendo uma retomada do desenvolvimento e os acontecimentos que irão servir de base para o surgimento da escrita. Em seguida, na terceira parte disserto sobre a escrita no autismo e sua importância para esses sujeitos. Em consonância, apresento, na quarta parte, a concepção educacional da escrita, que está embasada nos estudos de Emilia Ferreiro, acerca da Psicogênese da Língua Escrita. Na quinta parte, são

apresentadas as principais políticas públicas de inclusão escolar. Já na sexta e última parte, será abordado o tema gestão escolar e sua importância no processo de inclusão de alunos com autismo.

No Capítulo 3, intitulado Metodologia de Pesquisa, apresento o método escolhido para a realização desta pesquisa juntamente com o seu problema e objetivos deste estudo. Também é realizada a descrição do instrumento utilizado para a coleta de dados em companhia dos resultados encontrados.

Em seguida, o Capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos dados obtidos, que para melhor apresentação e discussão, estão divididos em duas categorias de análise. A primeira, denominada “Aspectos instrumentais necessários para o advento da escrita”, irá versar sobre os caminhos para chegar à escrita alfabética, bem como, analisar como esses aspectos são abordados nos documentos analisados. A segunda categoria de análise, “A produção de portfólios: ferramentas pedagógicas que possibilitam pensar as práticas escolares”, irá discorrer sobre os portfólios dos alunos e as práticas escolares desenvolvidas para a aquisição da escrita nos alunos com autismo.

Por fim, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico serão apresentados os principais conceitos e concepções teóricas que embasam o trabalho. No decorrer do capítulo, falar-se-á do autismo em uma retomada aos estudos de Kanner e Asperger. Logo após, será apresentado o autismo na concepção teórica que norteia esta pesquisa, ou seja, embasado na psicanálise e em autores como Jerusalinsky (2008), Laznik (2013), Maleval (2017) e Kupfer (2017).

Será abordada, também, a escrita, na concepção psicanalítica, e como esta constitui o sujeito, dando possibilidades para que este possa adentrar nos campos simbólico e imaginário propiciando que o sujeito em questão possa advir. Neste subtítulo, também será abordada a importância que a escrita tem para o sujeito com autismo. Da mesma forma, apresento as contribuições de Emília Ferreiro, para compreendermos o processo de aquisição da escrita na perspectiva psicogenética.

As principais políticas públicas de inclusão escolar são apresentadas na quinta seção deste capítulo, da última parte, que abordará a gestão escolar, pois entende-se que estas são esferas de extrema importância para o processo de inclusão dos alunos com autismo, assim como, para o processo de ensino-aprendizagem.

### 2.1 AUTISMO

No ano de 1943, Kanner, em seu artigo intitulado *“Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”*, descreve observações realizadas com onze crianças que apresentavam comportamentos distintos dos apresentados em patologias conhecidas da época. Era a primeira vez que o autismo era concebido como uma patologia isolada, não estando mais atrelado como um sintoma da esquizofrenia ou outro distúrbio.

As crianças observadas por Kanner possuíam sintomas e comportamentos bem distintos dos que eram apresentados até então. As características principais da síndrome, descritas pelo autor, eram a solidão e a imutabilidade (MALEVAL, 2017). Os pais das crianças observadas também foram citados no artigo, os quais eram tidos como pais altamente intelectualizados, frios e distantes de seus filhos.

Em seu artigo, Kanner considerava duas hipóteses principais para o desenvolvimento do quadro de autismo: a primeira considerava os fatores ambientais, tais como, falta de afeto materno e frieza dos pais; a segunda considerava os fatores biológicos, inatos ao desenvolvimento.

Quase que simultaneamente, Hans Asperger, em 1944, descreve uma síndrome com características similares às descritas por Kanner no ano anterior. A síndrome, descrita por Asperger, tinha como característica principal uma limitação das relações sociais e essa característica, segundo ele, permaneceria por toda a vida do sujeito.

A diferença entre as síndromes apresentadas pelos pesquisadores está no uso da linguagem, pois as crianças que Asperger observou falavam, ao contrário das crianças observadas por Kanner, das quais “três delas são caladas; as outras oito não utilizam a linguagem para ‘conversar com os outros’” (MALEVAL, 2017, p. 47).

Para abordar o tema autismo, esta pesquisa está fundamentada na teoria psicanalítica. A escolha dessa teoria para discorrer sobre um tema tão amplo e complexo, se deu pelo fato da psicanálise possibilitar olhar o sujeito com autismo considerando sua subjetividade e singularidade, buscando, assim, ofertar-lhe a possibilidade de retomar seu desenvolvimento.

Ao contrário dos manuais, que estabelecem critérios biológicos e comportamentais para a definição e intervenção com os sujeitos com autismo, na psicanálise, atenta-se para não olhar o sujeito somente pelo seu corpo biológico ignorando as demandas do corpo subjetivo, pois a função cognitiva não pode ser pensada em separado da estrutura subjetiva de uma criança (SIBEMBERG, 2016).

O autismo consiste em uma patologia cujas características encontradas são a incapacidade para interagir socialmente, problemas de linguagem e problemas de repetição (KUPFER, 2015). A incapacidade para interagir socialmente se apresenta principalmente na recusa que a criança com autismo tem de fixar o olhar no outro, de se deixar tocar por outra pessoa, de estabelecer vínculo e atenção compartilhada e estabelecer relações sociais, por exemplo. Essa característica pode se atenuar, principalmente, se considerarmos os problemas frequentes de linguagem também presentes no autismo.

Neste sentido, Jerusalinsky (2012, p. 63) observa que entre as “crianças autistas, é alta a incidência de transtornos específicos de linguagem”, que podem dificultar o estabelecimento da interação social. Para além disso, esses transtornos

de linguagem irão ocasionar a falha ao adentrar no simbólico, uma vez que, para a criança com autismo, a fala poderá aparecer, porém de modo estereotipado ou mecanizado, sem subjetividade. Da mesma forma, Maleval (2017, p. 221) aponta que:

Os distúrbios da linguagem do autista são muito precisamente atribuíveis aos de um sujeito que não está em condições de ter acesso ao significante. Sublinhemos, ainda, que o laço do signo com a coisa favorece fenômenos de literalidade e transtornos da compreensão.

Diante disso, os problemas de repetição também estarão atrelados a não inserção no campo simbólico, ou seja, inicialmente a criança habita o mundo dos reflexos, que, se não simbolizados, podem ser observados durante a vida (ou um período dessa) do sujeito. De acordo com Kupfer (2015, p. 179), “o mundo dos reflexos é mecânico e repetitivo, não é flexível. É desta maneira que podemos compreender as repetições e as estereotípias do autista. Ele não se organizou na direção do prazer compartilhado”.

São vários os autores que discorrem sobre o autismo, tentando explicar o que ocorre nesta patologia tão grave, que se desenvolve predominantemente na infância. Dentre eles, podemos citar: Mahler, Bettelheim, Meltzer e Tustin, que representam as quatro principais abordagens psicanalíticas sobre o autismo e suas vicissitudes. A partir desses pesquisadores, temos grandes contribuições para a clínica e educação de crianças com autismo, Mahler, por exemplo, apresenta três “estágios” do desenvolvimento do autismo, a fase autística normal ou pré-simbiótica, a fase simbiótica e a fase de separação-individuação.

Outra contribuição relevante veio de Tustin (1975), que apresenta o objeto autístico, como algo extremamente patológico. Sabemos, entretanto, a importância desse objeto para as crianças com autismo, visto que a partir deles pode-se ter uma porta de acesso ao mundo singular desse sujeito.

A partir dessas contribuições, o autismo passou a ser amplamente pesquisado no campo da psicanálise. Atualmente, temos autores da linha lacaniana, que contribuem para o entendimento do autismo. Jerusalinsky, Laznik e Kupfer dissertam acerca da estrutura do autismo, constituição subjetiva e educação.

Em psicanálise, o sujeito se constitui através da linguagem, somente dessa forma ele poderá estabelecer trocas com o mundo e com seus semelhantes, pois

são essas vivências e essa inserção no campo linguagem que permitem o sujeito se constituir. Para estruturar esse laço social é necessário que a mãe, ou quem desempenha a função materna para a criança, insira o bebê no campo da linguagem. É justamente nesse momento que Jerusalinsky (2012, p. 60) atribui o fracasso do autismo:

O autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagem – fornecedoras do saber sobre o mundo e as pessoas – e na prevalência de automatismos que, disparados de modo puro e espontâneo carecem de qualquer valor relaciona e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança, e, conseqüentemente, na entrada dela no mundo familiar e social.

Desta forma, a entrada do sujeito autista no campo da linguagem está fortemente prejudicada, o que irá promover, também, em um empobrecimento do campo simbólico e imaginário, bem como, o aparecimento de estereotípias e fala ecológica, por exemplo.

Rosine e Robert Lefort (1983, apud Jerusalinsky, 2012, p.52) afirmam que o “autismo consiste na ausência do Imaginário/Simbólico propriamente ditos”. Nessa perspectiva, “o autismo é uma estrutura de exclusão do Outro Primordial” (JERUSALINSKY, 2012, p.9) que, concomitante, com a falha da função materna intensifica os riscos da criança para o autismo.

Para Laznik (2013), é possível perceber, ainda nos primeiros meses de vida, dois sinais importantes que podem indicar uma evolução da criança ao autismo. Para a autora, os dois sinais de risco são o não olhar entre mãe-bebê, principalmente se este sintoma não é percebido pela figura materna. O segundo sinal, e o mais preocupante, dá conta da não entrada da criança no circuito pulsional.

O primeiro sinal, o não olhar da mãe-bebê, pode ser percebido, como dito anteriormente, nos primeiros meses de vida, o que evidencia uma dificuldade em relacionar-se com o Outro<sup>3</sup>. Como consequência disso, o estádio do espelho, proposto por Lacan, não irá se instaurar, ou, se ocorrer, será de forma precária.

---

<sup>3</sup> O conceito de Outro, com letra maiúscula, está na obra de Lacan, e estabelece a diferença à ideia de outro. De acordo com Chemana (1995, p.156), o Outro quer dizer “...além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la.(...) O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem.”



Para a identificação do segundo sinal, denominado o fracasso do circuito pulsional, é necessário que possamos entender os três tempos em que esse ocorre. Laznik (2013) utiliza como exemplo a pulsão oral.

Inicialmente, o bebê irá buscar a satisfação no objeto oral, nesse caso, poderá ser o seio materno, a mamadeira ou a chupeta. Esse primeiro tempo do circuito pulsional será um tempo ativo, como propõe Freud (1915). Logo após, no segundo tempo do circuito pulsional, surge a capacidade de autoerotismo, ou seja, o bebê será capaz de se auto estimular, chupando seu próprio dedo, por exemplo. Laznik (2013, p. 27) chama esse processo de experiência alucinatória de satisfação.

O terceiro e último tempo do circuito pulsional, consiste no momento em que a criança se fará objeto de um novo sujeito, por exemplo, estendendo seu pezinho a boca de sua mãe (LAZNIK, 2013). Entretanto, Laznik (2013, p. 29) alerta:

Nós só podemos estar certos do caráter verdadeiramente pulsional dos dois primeiros tempos, na medida em que tivemos constatado o terceiro. O segundo tempo, em particular, pode ser completamente enganador. Frente a um bebê que, num procedimento auto-calmante, suga seu dedo ou a chupeta, só podemos afirmar a dimensão auto-erótica se soubermos que o terceiro tempo do circuito pulsional está presente em todos os momentos.

Desta forma, é preciso atenção para detectar se o circuito pulsional se instaurou ou não, visto que é possível que haja um equívoco ao constatar o estabelecimento deste circuito. Tendo em vista que, em crianças com risco para autismo, o circuito pulsional pode não se instaurar, as consequências deste movimento concomitante com o não olhar da mãe ao bebê podem evoluir para a síndrome autística (LAZNIK, 2013).

Em um viés voltado para a educação, Kupfer adentra neste campo para dissertar sobre o autismo. Para a autora, o autismo estaria ligado diretamente a uma falha da função materna. Essa função falha não por causa da mãe e, sim, devido ao bebê não ter condições de absorver tal função para, a partir daí, estabelecer o vínculo com o Outro Primordial. (KUPFER, 2001).

Em consequência disso, a autora afirma que:

Mas a razão última para o autismo continua sendo a falha da função materna. A partir do colapso da função materna, muitos poderão ser os efeitos. Poderá ocorrer uma inoperância radical da função e do desejo maternos, o que resultara numa ausência de imagem do corpo, já que o principal dessa função é a construção do mapa libidinal do corpo. (KUPFER, 2001, p.50)

Com isso, entende-se que, quando a função desempenhada pela mãe ou por quem faz a função materna encontra algum impedimento de efetivar-se, acaba por ter função decisiva na evolução do risco psíquico de seu filho (a) para o autismo.

Cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que não se trata de culpabilizar as mães de crianças com autismo pela patologia do filho, mas sim de atribuir à sua função o papel principal para o desenvolvimento ou não de tal quadro, seja por falta de investimento de quem exerça a função materna, seja por dificuldades do bebê em absorver os investimentos a ele lançados.

Baseada nesta compreensão, Kupfer (2001, 60-61) aponta que as crianças com autismo “são crianças para as quais é o registro do imaginário que não se estruturou de modo conveniente, provocando igualmente uma grande gama de manifestações ‘subjetivas’”. Ou seja, a criança autista terá uma grande dificuldade de adentrar ao campo simbólico e imaginário e será a partir desse fato, que a educação de crianças com autismo deverá se fundamentar, para permitir que a criança retome seu desenvolvimento.

Neste sentido, a autora destaca que a educação primeira, no autismo, falhou. Aqui não estamos nos referindo à educação em termos de aprendizagem escolar, e sim daquela que é remetida à constituição do sujeito. Assim, Kupfer (2001), aborda como parâmetro a definição de educação segundo Lajonquiere (2006), que afirma que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”.

A partir desta concepção de educação, Kupfer (2017, p.11) propõe a concepção de educação terapêutica que “hoje é entendida como um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais que visa o restabelecimento ou à construção da estruturação psíquica de crianças com entraves estruturais em seu desenvolvimento psíquico”.

Em decorrência desta concepção, Kupfer et al. (2017) desenvolveram práticas inclusivas baseadas em eixos teóricos e princípios orientadores, que têm por objetivo auxiliar os professores das escolas regulares a desenvolverem práticas inclusivas que permitam aos alunos terem acesso à educação.

Para finalizar este tópico sobre o autismo, é importante pontuar que, em psicanálise, trabalha-se para possibilitar que a criança, saia ou evolua do quadro

patológico, entendendo que a infância é um tempo longo e que nesse período o sujeito pode colocar-se em ação. Assim, Jerusalinsky (2011, p.81) marca a diferença no “ser” e “estar” frente ao diagnóstico:

Ao falar de diagnóstico na infância vale a diferença entre SER e ESTAR que tanto o espanhol quanto o português permitem denotar. O diagnóstico permite pôr em movimento importantes operações na direção da cura e, justamente por isso, ao longo do tratamento, uma criança que *estava* em estado autístico pode deixar de está-lo, mudando de sintoma fundamental, ou pode, em certas ocasiões, ainda que não de modo regular, apresentar produções de outra ordem que não a de uma demanda de exclusão do Outro.

Portanto, pode-se entender que, sendo o autismo uma patologia grave que acomete a infância, a intervenção, quando iniciada precocemente, poderá dar ao sujeito a chance de evoluir do quadro diagnóstico, pois, segundo Freud (1905/1977), “temos bons motivos para acreditar que não há período em que a capacidade de receber e reproduzir impressões seja maior do que precisamente durante os anos da infância”.

## 2.2 A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA DA ESCRITA

Entende-se que o sujeito da psicanálise é constituído na e pela linguagem. A linguagem aqui empregada não dá conta apenas da fala, ela é entendida como uma estrutura que tem papel fundamental na constituição do aparelho psíquico, pois através dela, o sujeito irá se inserir no campo simbólico e passará a trocar conhecimento como o outro. Sibemberg (1998, p.64) diz que “em psicanálise, a linguagem é o eixo central da constituição do sujeito psíquico [...]”.

Bernardino (2006, p.21) afirma, também, que a linguagem “[...] trata-se da estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante”. Percebe-se a importância da linguagem, como estrutura, para que a criança se constitua, possibilitando a criação de um laço que lhe permita interagir ativamente no meio social. De acordo com Sibemberg (2016, p.41-42):

O simbólico se constitui pela linguagem. É a constituição da linguagem que permite à criança, na relação com o objeto, dizer de suas qualidades, suas possibilidades, seus limites. A construção do conhecimento depende, portanto, da inscrição do sujeito no campo da linguagem.

Portanto, é através da linguagem que o sujeito se constitui e passa a falar de si. Não há conhecimento que se estruture sem que antes o sujeito esteja inserido no campo da linguagem.

É a partir do encontro do bebê com a linguagem que ele vai se estruturar. Quando uma criança nasce, precisa aprender a se relacionar com o mundo externo, isto é, com a linguagem e a cultura, por exemplo. A ponte para o estabelecimento dessa relação, entre o bebê e o mundo, é a pessoa que fará a função materna, ou seja, na maioria das vezes, a mãe. Lacan propõe nomear de Outro Primordial. Nessa troca, entre o bebê e a mãe, o fator mais importante é o investimento por parte do agente da função materna, pois, é através desse investimento em demarcar e subjetivar o corpo de seu filho, nomeando-o, olhando-o, falando sobre ele e com ele, que o bebê poderá relacionar suas experiências com o real de seu corpo.

Nos primeiros meses de vida, o bebê estará exposto a uma verdadeira avalanche de estímulos. Entretanto, não serão todos os estímulos que irão marcar seu corpo, mas somente os que puderem romper a barreira do sistema nervoso central (BERNARDINO, 2017).

Quando a mãe interpreta os gestos do bebê, seu choro e seus balbucios, ela está inserindo-o no registro do simbólico, essa suposição de sujeito o insere, também, no campo da linguagem. A partir dessas experiências de subjetivação, marcas são deixadas no bebê, essas marcas mais tarde irão ser (re) significadas.

Segundo Carvalho (2005, p. 100):

Assim, antes que o sujeito possa nomear-se, ele é nomeado por um Outro, instaurando-se o assujeitamento, para todo ser humano, à realidade discursiva. Com isso, indica-se que o plano simbólico preexiste ao sujeito e este se constitui no momento mesmo do encontro com a linguagem. Do mesmo modo, explicita-se que a série de perdas experimentas, posteriormente, pelo sujeito como desamparo esta referida a esse momento inaugural de uma falta que a linguagem institui.

Pode-se considerar que, da troca de experiências entre mãe e bebê, um corpo marcado pelo simbólico e pela linguagem se constituirá. Esse corpo será marcado, sobretudo, por uma falta, que a linguagem estabeleceu, visto que, após ser subjetivado, o bebê não encontrará o puro real de seu corpo. Carvalho (2005, p. 100) corrobora que “advém, daí, um corpo simbólico, que não encontra mais satisfação por estar separado do objeto da necessidade pelo muro da linguagem.”

Deste modo, a criança entrará num ciclo que tem como objetivo “suprir” sua necessidade pulsional. Estabelece-se, assim, um circuito pulsional, propriamente dito, que se caracteriza por desenvolver-se em três tempos. Laznik (2013, p. 79) resume os três tempos da seguinte maneira:

O primeiro tempo é ativo, o recém-nascido vai na direção de um objeto externo – o seio, ou a mamadeira. O segundo é reflexivo, tomando como objeto uma parte do próprio corpo – a chupeta ou o dedo; (...). O terceiro tempo da pulsão é quando o recém-nascido faz de si mesmo o objeto de um outro, este famoso *novo sujeito* – a mãe, por exemplo. Freud qualifica-o de “passivo”. O bebê não é passivo na situação, ele a suscita, com toda a evidência.

Nessa senda, podemos perceber que o bebê passa por um tempo passivo, em que toma um objeto para si. Já em um segundo momento, ele volta a seu próprio corpo como fonte de prazer, para, enfim, chegar a um terceiro tempo, no qual irá ofertar-se para despertar o prazer em um outro.

Desta experiência, o que resultará será um objeto de desejo por parte da criança, porém, uma vez que esse objeto, na troca de experiências com a mãe, modificou o bebê, não será mais encontrado. Trata-se, então, do “objeto causa do desejo” ou “objeto a”, o qual Lacan define como:

É a causa do desejo na medida em que o próprio desejo é algo não efetivo, uma espécie de efeito baseado e constituído na função da falta, que só aparece como efeito ali onde se situa a ideia de causa, isto é, apenas no nível da cadeia significante, à qual o desejo confere a coerência pela qual o sujeito se constitui essencialmente como metonímia. (LACAN, 2005:343)

Então, o “objeto a” é, para Lacan, o objeto causa do desejo, que foi perdido no momento em que este, transformou o bebê naquela troca de experiências com seu Outro Primordial. Essas experiências foram transformadoras e, portanto, não poderão ser vividas da mesma forma novamente. Por isso, este, é o objeto para sempre perdido, “torna-se então causa do desejo e motor da demanda do bebê – e depois do homem (...)” (BERNARDINO, 2017, p. 94).

Para melhor compreendermos tais experiências, é importante entender a diferença entre pulsão e necessidade. A pulsão pode ser entendida como consequência dos desejos maternos sobre o corpo do bebê (CARVALHO, 2005). Se para Freud as pulsões davam conta das necessidades corporais, como fome e sede, para Lacan esse conceito diz respeito somente às pulsões sexuais parciais (LAZNIK,

2013). Lacan (1985, p. 159) propõe que a pulsão nada tem haver com a necessidade corporal:

A pulsão apreendendo seu objeto, aprende de algum modo que não é justamente por aí que ela se satisfaz. Pois se se distingue, no começo da dialética da pulsão, o *Not* e o *Bedürfnis*, a necessidade e a existência pulsional – é justamente porque nenhum objeto de nenhum *Not*, necessidade, pode satisfazer a pulsão. (...) essa boca que se abre no registro da pulsão – não é pelo alimento que ela se satisfaz, é como se diz, pelo prazer da boca.

Entende-se, assim, que a diferença entre a necessidade e a pulsão, é uma parte do prazer pelo objeto, enquanto a outra não irá encontrar, nele, sua satisfação.

Retomando os caminhos que a pulsão segue no “corpo” do bebê, através do desejo da mãe, podemos observar como esse desejo escreve no inconsciente do *infans* antes mesmo dele ter acesso à escrita convencional. Essa escrita do inconsciente, opera na dimensão da letra, nela, o que se lê é um efeito da linguagem (CARVALHO, 2005, p. 113). Bernardino (2017, p.94) aponta que:

A letra seria a marca que fica daquela experiência prazerosa, que funda a articulação linguagem e corpo. É assim que um bebê entra realmente na linguagem: primeiro ele se deixa apropriar por essa estrutura, para num segundo momento se apropriar dela. (...) Lacan denomina esse processo de constituição subjetiva, pois um sujeito falante e desejante vai resultar daí. Em termos amplos trata-se de um processo de educação.

Desta forma, entende-se que é a partir da entrada do bebê no circuito pulsional, das suas experiências com a mãe e do investimento por parte desta, que irão permitir ao sujeito entrar no campo da linguagem. Somente assim, o sujeito poderá se constituir e ter acesso aos registros imaginário e simbólico.

Após esse processo de constituição, a criança adentra ao Estádio do Espelho, que marca o reconhecimento de seu corpo, conseqüentemente, há uma identificação do eu por parte da criança. De acordo com Lacan (1998, p. 97):

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 – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.

Somente após a criança se reconhecer, é que ela poderá registrar no papel as marcas que foram feitas em seu corpo. Isso pode ser percebido através de seu

desenho, que inicialmente se reduz a pequenas circunferências para depois adquirir a forma de um corpo unificado, que irá retratar a imagem que a criança tem de si mesma.

Entender o desenho como forma de expressão de um sujeito é parte importante quando pensamos no processo de escrita. Uma criança só poderá rabiscar no papel se tiver se constituído enquanto sujeito, se sua imagem corporal for unificada ou estiver em processo de unificação, caso contrário, o desenho não aparecerá.

Compreende-se que o desenho é uma etapa fundamental antes da escrita propriamente dita, pois ele servirá como base para o surgimento das letras, segundo Andreozzi (2014, p. 42) “ler e escrever implica no apagamento do imaginário da letra presente no desenho. Quando a criança desenha ela grafa formas, faz figuras, trabalha com o imaginário onde tudo é possível. ”

Assim, quando uma criança começa a escrever, é a si mesma que ela está representando, é uma forma de expressão de uma letra que foi inscrita no corpo no início de seu desenvolvimento. Neste sentido, Andreozzi (2014, p. 44-45) afirma que:

A criança que lê e escreve, por sua vez, reorganiza sua postura, seus gestos e motricidade, pois as letras escritas no papel remanejam as letras do corpo erógeno que suportam e estruturam a postura e a motricidade. (...) através desta transcrição o sujeito se escreve na cultura e escreve a cultura como expressão de sua subjetividade.

Entende-se, portanto, que o processo de aquisição da escrita se inicia muito antes da criança estar na escola. Esse processo passa por etapas muito importantes, na medida em que estas, irão dar suporte ao sujeito para que este consiga transpor no papel as letras e marcas que foram feitas em seu corpo.

### 2.3 A ESCRITA NO AUTISMO

É bem verdade que nem sempre a estruturação psíquica e os processos descritos no item anterior acontecem igualmente para todos os bebês. No caso de crianças em risco para o autismo, pode-se constatar que algumas etapas não aconteceram de forma conveniente.

Laznik (2013) afirma que a criança em risco para autismo não entra no circuito pulsional. Para a autora, o que acontece é que o segundo tempo deste

circuito, pode, ao invés de ser um tempo auto erótico, ser tomado pela criança como auto calmante. Desta forma, o bebê não chegará ao terceiro tempo, não se fará objeto de gozo do Outro, ou seja, o circuito pulsional não irá se fechar para essa criança.

Esse não fechamento do circuito pulsional colocará a criança fora do campo do Outro, ou seja, ela estará eclipsada em um mundo no qual dificilmente alguém terá acesso. As inscrições psíquicas não se estabelecem “de forma satisfatória”, Maleval (2015, p.18) afirma que no caso do autismo “o objeto pulsional não lhe é inquietante”.

Daí resultarão diversos efeitos sobre a constituição da criança. Buscando explicar o que ocorre no autismo, Bernardino (2017, p. 96) afirma que, em crianças com autismo, por exemplo, a passagem da letra, enquanto marca psíquica ao significante não acontece de forma satisfatória. Assim sendo, todo o processo constituinte encontrará entraves, uma vez que a criança em risco psíquico não irá se apropriar das construções necessárias que a permitirão adentrar no campo simbólico.

A esse respeito, Oñativia (2014, p. 203) disserta sobre a dificuldade da criança com autismo fazer uso do simbólico em suas vivências, bem como, a importância que a aprendizagem da escrita irá exercer nesse sujeito:

Sabemos que os impasses psíquicos das crianças autista referem-se à constituição subjetiva. Constituir-se sujeito implica atravessar o plano perceptual da relação com o mundo, para o plano simbólico. Adquirir a escrita significa se apropriar de um sistema de representação da realidade, isto é, de um sistema simbólico. As palavras não são apenas “marcas” no papel, mas sim o substituto de outras entidades.

Nessa senda, a aprendizagem da escrita por alunos com autismo propicia a esses terem acesso ao mundo simbólico. O uso do código que a escrita representa, possibilita à criança a chance de se comunicar, dizer de seus anseios e suas vontades.

Considera-se que, no autismo, a escrita adquire papel subjetivante, pois, neste caso, há um fracasso na construção das redes de linguagem (JERUSALINSKY, 2012), relações com pessoas e objetos, que tem como consequência o surgimento de automatismos que, por sua vez, requerem que um outro os subjetivem para que a criança possa adentrar ao campo simbólico.



Por meio da escrita, alunos com autismo passam a “poder transmitir algo de si, poder se reconhecer, poder reconhecer o outro, o que pode então dar acesso à reciprocidade” (BERNARDINO, 2017, p.105). Desta forma, evidencia-se a importância da aquisição da leitura e escrita para estes alunos, pois, neste caso, a aquisição de conhecimento vai muito além da educação formal. Trata-se, então, de uma possibilidade do sujeito expressar-se.

Reafirma-se, assim, a importância da aquisição da escrita para alunos com autismo, uma vez que, para esses sujeitos, aprender a ler e escrever tem papel constituinte, bem como, os insere no campo da linguagem. Deste modo, “[...] a escrita se constitui como um lugar de enunciação do sujeito, na medida em que ele também realiza sua travessia no processo de inscrição na linguagem, dado a partir do laço com o Outro” (MILMANN 2016, p.480). Assim, a escrita permite que o sujeito com autismo reordene sua posição frente ao campo simbólico, da mesma maneira que contribui para a construção do corpo e suas bordas (BASTOS, 2012).

Por fim, compreende-se que para além da aquisição de conhecimentos, a aprendizagem da escrita tem efeitos terapêuticos nos alunos com autismo, uma vez que lhes permite adentrar ao campo simbólico e da linguagem. Desta forma, a escrita possibilita à criança a entrada nesse universo linguístico e de comunicação.

Kupfer (2010, p.273) segue nesse viés de pensamento ao destacar que:

No movimento gradual de aquisição da escrita, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá, como efeito da construção da escrita. Ao mesmo tempo que se constrói uma escrita, ela também o constrói, em um jogo de reorganização do campo simbólico ou da linguagem.

A aquisição da escrita alfabética, permite que alunos com autismo reorganizem suas relações com o Outro e com a linguagem, o sujeito, assim, pode encontrar uma forma de dar nome ao seu desejo, uma maneira de expressão e de laço social. Por fim, afirma-se que a escrita, no caso do autismo, vai além de conteúdos acadêmicos, ela será fonte para a retomada de sua estruturação subjetiva.

É importante salientar que o processo de aquisição da escrita, mais que uma habilidade isolada, é uma construção complexa e ampla, deixando de ser apenas treino de habilidades isoladas, para dar lugar ao desenvolvimento de aprendizagens

significativas. Neste sentido, Meirieu (1998, p. 53) diz que “aprender não é simplesmente receber informações, é preciso considerar a existência de processos mentais”.

No ensino de crianças que se apresentam de forma tão singular, o professor tem papel importante. Kupfer et al. (2017) aborda o saber não sabido do professor, que, por vezes, pensa desconhecer a forma como trabalhar com seu aluno. Entretanto, seu saber se apresenta de forma inconsciente. Em sua relação com o aluno, o professor põe em prática esse saber.

A relação professor-aluno perpassa também o que Meirieu (2002, p. 278) chama de momento pedagógico. O autor define esse momento como:

(...) é esse momento em que o professor aceita entender a resistência do outro, suspender por um instante sua lógica de ensino e a exposição enciclopédica de seu saber, para aceitar que o outro diante dele não compreenda, não deseje, não decida aprender aquilo que se exige dele, quando se exige. É o instante em que o educador reconhece o fato de que a realidade não o satisfaz, mas que, por esse motivo, ele não é nem condenado à culpabilização, nem forçado a exclusão.

Desta forma, entende-se a importância do professor em colocar-se no lugar de quem não sabe tudo, para que a partir disso possa refletir sobre suas práticas e estratégias de ensino. Demonstra-se, também, a relevância da atuação do professor como mediador deste conhecimento, entendendo que aprender não está somente no ato de reproduzir um determinado saber e sim valer-se dele para desenvolver-se como ser social.

## 2.4 A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DA ESCRITA

A apresentação da alfabetização, neste item, refere-se, integralmente, à obra de Emília Ferreiro (1989, 1995, 2005, 2011, 2015). Portanto, as afirmações, aqui defendidas, podem ser encontradas em suas diversas publicações.

Desse modo, Ferreiro defende que a inserção da criança ao mundo letrado começa desde muito cedo e não somente quando as crianças começam a frequentar a escola. Assim, desde muito pequenas, as crianças residentes na zona urbana, têm acesso aos mais diversos tipos de escritas (jornal, revista, livros, entre outros). Entretanto, com as crianças que vivem no meio rural, este acesso não acontece da mesma maneira, devendo ser proporcionado na escola.

Ainda, segundo a autora, as crianças, com cerca de quatro anos, passam a fazer uma discriminação do que pode ser lido e do que, por algum motivo, não pode ser. As crianças possuem critérios para estabelecer que algo pode ou não ser lido. Por exemplo, o que é ou não uma figura, uma quantidade mínima de letras que uma determinada sentença ou palavra deve conter, para que sua leitura possa ser efetuada, e a variação dos caracteres usados para a escrita de determinada palavra (FERREIRO, 1995). A partir dos cinco anos, as crianças acreditam que apenas podem ler os substantivos (FERREIRO, 2011).

As crianças passam por várias etapas ao longo do seu desenvolvimento para chegar ao nível de alfabetização, que é aceito como conhecimento social. Todas essas etapas são de suma importância para a constituição da leitura e da escrita.

A escrita pode adquirir duas formas no contexto escolar. A primeira diz respeito à escrita como forma de representação da linguagem e a segunda como transcrição da pauta sonora, ou seja, mera codificação de sons em letras. É importante que se estabeleça o modo que vai se transmitir a escrita para a criança em processo de alfabetização.

Como forma de representação da linguagem, a escrita sugere que os elementos utilizados nesse processo não são pré-determinados, ao contrário da transcrição da pauta sonora, que se limita a simples ação de transcrever unidades sonoras. No que diz respeito ao âmbito da aprendizagem, a escrita, como forma de representação, se transforma em uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, portanto sua aprendizagem passa a ser construída no decorrer do processo. Se, por outro lado, a aprendizagem da escrita toma um âmbito de transcrição da pauta sonora, essa aprendizagem se torna mera aquisição de uma técnica.

A perspectiva psicogenética, defendida por Ferreiro e Teberosky (1985), propõe cinco níveis evolutivos da escrita. Os níveis são propostos para ilustrar o caminho percorrido pela criança até chegar ao último nível, que é denominado *Alfabético*. No Quadro 1, os níveis propostos pelas autoras são conceituados de forma sucinta por Soares (2016, p. 65).

Quadro 1:

<b>Perspectiva Psicogenética e os níveis de desenvolvimento da escrita</b>	
<b>Nível</b>	Diferenciação entre duas modalidades básicas de representação gráfica: o

<b>1</b>	desenho e a escrita: linhas onduladas - garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.
<b>Nível 2</b>	Uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de <i>pré-silábico</i> .
<b>Nível 3</b>	Uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: <i>nível silábico</i> .
<b>Nível 4</b>	Passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: <i>nível silábico-alfabético</i> .
<b>Nível 5</b>	Escrita alfabética que, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213; ênfase acrescentada), é o final do processo de compreensão do sistema de escrita. A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível a criança já fraqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Entretanto, os cinco níveis não são obrigatoriamente observáveis em todas as crianças, podendo que, em alguns casos, elas pulem algum deles (FERREIRO, 1995. p. 93)

A alfabetização encontra na escola perguntas frequentes sobre seu processo e em como, nós educadores, devemos nos preparar para alfabetizar nossos alunos. Uma das questões centrais de discussão está situada em se a Pré Escola deve ou não ter uma ação alfabetizadora. Visando discutir essa problemática, Ferreiro (2011) contextualiza os aspectos importantes a serem considerados para elucidar esse impasse pedagógico.

A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré escola?” é uma pergunta reiterada e insistente. [...] Esta pergunta assim proposta tem como pressuposto: são os adultos aqueles que decidem quando e como vai ser ensinado esse aprendizado. [...] A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré escola?” está mal colocada porque tanto a resposta negativa quanto a positiva apoiam-se num pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso a língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. (FERREIRO, 2011, p. 93-94)

Seguindo as ideias da autora, precisamos dar aos alunos a chance de explorar os mais diversos meios de acesso à leitura e à escrita, considerando que esse aprendizado é de extrema complexidade e que cada sujeito tem seu ritmo de aprendizagem, o qual deve ser compreendido e respeitado.

É importante salientar que em seus estudos, Emília Ferreiro, observou o processo de alfabetização em crianças com desenvolvimento típico. Portanto, é muito provável que sejam encontradas diferenças ao pensarmos este processo em crianças com deficiência.

Para os alunos que apresentam alguma deficiência, vale lembrar que em muitos casos, antes dos conteúdos escolares, é necessário fazer trabalhos voltados para outros aspectos, como psicomotricidade e constituição psíquica, para que o aluno tenha condições de ter uma aprendizagem significativa. Se esses processos não se constituírem de forma adequada, a aprendizagem da leitura e escrita se torna algo sem propósito e mecânico que passa a ter como objetivo decorar letras e sílabas, sem se preocupar com a verdadeira construção de conhecimento pelo aluno. Não se trata de alfabetizar a qualquer custo, e sim de elencar prioridades para o aluno.

Para concluir, não podemos pensar a alfabetização como um processo isolado de aprendizagem. A aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser imposta à criança de modo imperativo, sendo que este processo é uma construção de conhecimento e, para tanto, leva certo tempo para desenvolver-se por completo.

## 2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

Para a efetivação da inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial (crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), diversas políticas públicas foram efetivadas com vistas a garantir o acesso desses alunos ao ambiente escolar.

Antes da promulgação das políticas públicas de inclusão escolar, crianças com deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, dentre outras, tinham sua escolarização basicamente restrita às escolas e classes especiais. Tais espaços eram marcados pela segregação e a educação especial atuava como um sistema substitutivo de ensino, ou seja, as crianças que possuíam matrículas em classes ou escolas especiais não frequentavam as escolas ou classes regulares.

Na década de 1990, o cenário internacional sinalizava um movimento em prol da inclusão social e educacional, buscando inserir pessoas com deficiência na sociedade, assegurando-lhes o acesso a direitos humanos fundamentais, como a educação, por exemplo.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada em Jomtien, na Tailândia, propõe assegurar o direito de todas as crianças a frequentar a escola regular de ensino, garantindo, assim, o suporte das necessidades educativas de todos os alunos. Já em 1994, na Espanha, foi escrita a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. Esse documento estabelece princípios e ações para a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar.

Esses documentos servem como base para modificar o cenário educativo nacional, no qual a educação especial e seus alunos estavam à margem da educação formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), promulgada no ano de 1996, é o marco inicial de tais mudanças e visava garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no sistema regular de ensino.

Outro documento norteador para as políticas inclusivas é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada no ano de 2006, nos Estados Unidos, que assim como os demais reconhece a importância da inclusão escolar para o combate à segregação de pessoas com deficiência.

Mais tarde, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) que também vai garantir o acesso e permanência deste público na escola regular de ensino. Para além de questões de acesso ao ensino, a PNEEPEI (2008, p. 16) estabelece que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, (...)”, sendo assim, deve ser ofertada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Conforme o exposto, os alunos público-alvo da educação especial passaram a ter acesso e permanência garantidos nas escolas. Apesar de todo o amparo legal, ainda é preciso debater sobre questões ligadas ao ensino e aprendizagem desses alunos, uma vez que a atuação da Educação Especial na escola se dá de maneira complementar e não substitutiva, cabendo ao professor do ensino comum a responsabilidade sobre a aprendizagem de seus alunos.

No intuito de nortear a prática da educação especial no ambiente escolar, a Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009) tem a finalidade de instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Desta forma, no Art. 2º da referida resolução, o Atendimento Educacional Especializado tem função de:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

O Atendimento Educacional Especializado deve atuar, então, de forma complementar ou suplementar na escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

No que tange especificamente ao autismo, a Lei N° 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu §2º afirma que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Diante disso, as pessoas com autismo passam a usufruir dos mesmos direitos das pessoas com deficiência.

Essa lei também irá permitir que, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Com isso, alunos com autismo, matriculados em escolas regulares, têm direito ao profissional de apoio, para que esse o auxilie em atividades de locomoção, higiene e alimentação.

A esse respeito temos as orientações contidas na Nota Técnica N° 24 /2013 (BRASIL, 2013), que visa orientar os sistemas de ensino para a implementação da Lei N° 12764:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;

- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Ainda, nesta perspectiva, a Lei N° 12.796/ 2013 garante o direito, do aluno com autismo e demais alunos público-alvo da educação especial, receberem o Atendimento Educacional Especializado, sendo que este deve ser ofertado de modo gratuito, pela escola onde o aluno estiver matriculado. Segundo a referida lei, o Atendimento Educacional Especializado é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A partir destes marcos legais, o acesso e a permanência de alunos público alvo da educação especial ficou garantido e amparado por inúmeras leis. Desta forma, mudanças e flexibilizações de currículo se fazem extremamente necessárias, pois são alunos que apresentam especificidades e exigem que a escola e o corpo docente façam uma releitura das práticas escolares possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa que respeite seu ritmo de aprendizado e suas singularidades.

## 2.6 GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo serão abordadas questões referentes à gestão escolar e, conseqüentemente, à gestão pedagógica, entendendo que, essa última, é uma das atribuições da primeira. Para dissertar sobre o assunto, faz-se necessária a retomada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), pois essa regulamenta as diretrizes educacionais e a organização dos sistemas de ensino, entre outras esferas da educação nacional.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o sistema federal de ensino é responsável pelas instituições das quais a União é mantenedora, as entidades de Ensino Superior, fundadas e mantidas pela iniciativa privada, bem como, pelos órgãos federais de educação. Já os estados e o Distrito Federal, responsabilizam-se pelas instituições por eles mantidas, escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, assim como, os órgãos responsáveis pela educação competentes a essas



esferas. Por fim, os municípios são encarregados pelas entidades de Ensino Médio, Fundamental e de Educação Infantil, que foram criadas e mantidas pelo poder público municipal, do mesmo modo que as escolas de Educação Infantil do setor privado e os órgãos municipais de educação (LIBÂNEO, 2005).

No que tange à organização da educação escolar, essa é estruturada da seguinte maneira: a União é responsável pelas instituições de Ensino Superior e de Ensino Médio-técnico, no âmbito público e privado; os estados e o Distrito Federal são responsáveis pelas instituições que abrangem todos os níveis de ensino, sendo elas públicas ou privadas; os municípios dão conta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, também abrangendo os setores público e privado.

Desta forma, esta pesquisa foi desenvolvida no contexto do Ensino Fundamental, que é uma fase obrigatória da educação básica. Os principais objetivos desta etapa de ensino estão dispostos na LDB (BRASIL, 1996), no artigo 32 da referida lei:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Portanto, o objeto de estudo desta investigação, a escrita alfabética, está contemplada nos objetivos dessa etapa de ensino, que é direito de todos os cidadãos e deve ser proporcionado com qualidade e de modo gratuito. Para isso, a gestão do ensino, também deve ser considerada quando falamos de educação especial e do ensino ofertado a seus alunos.

Nesta senda, considera-se que a escola é o espaço onde as políticas públicas de educação, incluindo algumas já citadas na seção anterior, serão efetivadas, ficando a cargo da gestão escolar e pedagógica, colocá-las em prática. Compreende-se que a gestão escolar não diz respeito apenas aos campos organizacional e administrativo de uma escola. Para além desses atributos, essa esfera também é responsável por aspectos pedagógicos, normativos e estruturais.

Segundo Libâneo (2005, p.293), a organização e a gestão escolar podem ser compreendidas como:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

A partir desse entendimento, podemos compreender, que a gestão escolar, além das demais funções, tem como atribuições estruturar e planejar as ações pedagógicas, pois, considera-se que a principal função da escola é oportunizar o ensino-aprendizagem de seus alunos, tarefa que está sob a incumbência do professor. Para isso, a gestão escolar também irá se desdobrar no aspecto pedagógico buscando alcançar os objetivos educacionais esperados e estabelecidos nos documentos legais.

Por conseguinte, entende-se que os recursos humanos utilizados pela gestão escolar referem-se aos professores, alunos e funcionários da instituição, que irão, dentro da concepção de gestão democrática, opinar na escolha final de decisões definidas pela gestão escolar.

O professor, por sua vez, assume um papel essencial quando se fala em escola e em seu contexto, pois, é, na sua prática, que se refletirão as repercussões das ações produzidas pela gestão escolar e pela gestão pedagógica. De acordo com Libâneo (2005, p.309):

(...) o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão. No entanto, como temos demonstrado os professores são também responsáveis pelas formas de organização e de gestão.

A partir dessa concepção, podemos abordar a importância da gestão pedagógica no contexto escolar, no intuito de nortear a ação do professor em sala de aula, além de ofertar a todos os alunos o acesso e aprendizagem de conteúdos escolares.

A gestão pedagógica é a dimensão da gestão escolar que se ocupa das questões didáticas, estratégias, métodos e conteúdos, assim como a promoção do

ensino-aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, ela atua sobre as práticas escolares desenvolvidas, para que tais ações se efetivem. De acordo com a concepção de Lück (2007), a gestão pedagógica é definida como:

Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. (...) Também é vista como sendo maneira de organizar, sistematizar e implementar o processo ensino-aprendizagem para grupos de pessoas, que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo (LUCK, p. 96).

Nesse sentido, percebe-se a importância que a esfera da gestão assume na orientação e promoção de práticas que visam ao ensino-aprendizagem de todos os alunos da escola. Suas diretrizes podem ser observadas em documentos, como o Projeto Político Pedagógico e o currículo de cada instituição escolar. Tais documentos têm por finalidade orientar as ações educacionais desenvolvidas pela escola, assim como nortear as práticas pedagógicas que serão elaboradas pelos professores.

Do mesmo modo que norteia o trabalho docente em sala de aula, a gestão pedagógica exerce influência direta nas práticas desenvolvidas pela educação especial, na efetivação do Atendimento Educacional Especializado e em seus desdobramentos. E é neste contexto que as práticas desenvolvidas pela gestão pedagógica têm sua importância, no sentido de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tanto no ensino regular quanto na modalidade da educação especial.

Para versar sobre práticas desenvolvidas nos diferentes contextos escolares, nos apropriamos do conceito de práticas escolares que Guareschi (2016, p. 26) define “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)”. Assim sendo, faz-se importante compreender de que modo as práticas desenvolvidas pela escola e por seus agentes reiteram o que as políticas públicas estabelecem para o ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Salienta-se que, nos processos de ensino e de aprendizagem, deve-se considerar que, os alunos público-alvo da educação especial pertencem à escola e não a um determinado professor. Desse modo, a gestão pedagógica se faz

importante no sentido de tencionar e articular as proposições de leis e diretrizes para a realidade em que cada escola se encontra, possibilitando que as diferentes formas de aprendizagem de seus alunos sejam contempladas e respeitadas dentro do contexto escolar.

Diante disso, a análise dos documentos (pareceres e planos de Atendimento Educacional Especializado) é uma forma de identificar quais as práticas escolares, desenvolvidas por professores e educadores especiais, subsidiam o advento da escrita em alunos com autismo.

Esta busca se dá, pois, como exposto anteriormente, a escrita alfabética assume papel estruturante para esses alunos, uma vez que ela possibilita a retomada da estruturação psíquica dessas crianças. Sendo assim, reafirma-se a importância de se desenvolver práticas escolares que promovam o processo de aquisição da escrita de alunos com autismo.

Nesse contexto, o professor é um dos integrantes da gestão escolar e pedagógica que tem um papel importante no percurso trilhado pela criança. Diante do lugar fundamental ocupado pelo professor, é que se optou por analisar as narrativas contidas nos pareceres pedagógicos, planos de Atendimento Educacional Especializado e portfólios.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Os caminhos metodológicos seguidos, neste estudo, estão ancorados na abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa utilizado foi o documental. A abordagem qualitativa se detém sobre fatos que não podem ser mensurados e tem por finalidade estudar as relações humanas, bem como, suas significações.

Sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, Minayo (1994, p. 21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, no campo da pesquisa qualitativa, o pesquisador se preocupa com aspectos próprios do ser humano e suas vicissitudes. Neste trabalho, a preocupação

é com a emergência do sujeito autista por meio da escrita através das práticas escolares. Sobre a pesquisa documental, Gil (2008, pág. 41) dispõe que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem se reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Pode-se compreender que, a partir da pesquisa documental, tem-se acesso a documentos que ainda não foram analisados. Neste estudo, os documentos verificados foram os planos de Atendimento Educacional Especializado, os pareceres e portfólios dos alunos.

Sendo assim, a pretensão desta pesquisa, considerando sua metodologia, é investigar quais práticas escolares são desenvolvidas na escola visando à aquisição da escrita de alunos com autismo.

### 3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A problemática central deste estudo busca verificar **quais práticas escolares são desenvolvidas pelos professores para o advento da escrita em alunos com autismo**. Esta temática se justifica pela importância que a aquisição da escrita adquire para crianças com autismo, uma vez que, a partir dela, o sujeito pode expressar, através de suas produções, parte do seu mundo, entremeado de conteúdos psíquicos, fundamentais para o acesso às aprendizagens formais.

Esta investigação também se justifica ao considerar o aumento do número de estudantes com autismo matriculados nas redes públicas de ensino, movimento que foi impulsionado pela promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### 3.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é **identificar que práticas escolares são desenvolvidas pelos professores, visando o advento da escrita por alunos com autismo**.

Para que o objetivo principal fosse alcançado, fez-se necessário o desdobramento deste, em objetivos menores, que deram base para a construção desta pesquisa. Sendo assim, os objetivos específicos são:

- Verificar de que modo a aquisição da escrita é contemplada nos planos de Atendimento Educacional Especializado, pareceres e portfólios de alunos com autismo;
- Reconhecer as práticas escolares utilizadas no processo de aquisição da escrita por alunos com autismo.

### 3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As narrativas contidas nos planos de Atendimento Educacional Especializado, pareceres e portfólios foram apreciadas, com o objetivo de encontrar informações que subsidiem e respondam a problemática deste estudo. Assim, optou-se por fazer a análise dos dados obtidos em dois momentos. No primeiro momento, foi analisado como as educadoras especiais abordaram o advento da escrita em seus planos e pareceres, tendo em vista algumas etapas fundamentais que antecedem esse surgimento. Posteriormente, foram verificadas as práticas escolares desenvolvidas que serão relatadas e problematizadas.

Para a coleta de dados, foi realizado um mapeamento nas escolas municipais e estaduais da cidade de Santa Maria/RS, para verificar quais delas possuíam alunos com autismo. Após este processo, foi realizado um contato inicial e, como pré-requisito, estabeleceu-se que as escolas tivessem em seu quadro docente, um educador especial na escola.

Optou-se por selecionar escolas da Zona Leste de Santa Maria, por localizarem-se nas proximidades da Universidade Federal de Santa Maria e por serem escolas parceiras do curso de Educação Especial. Por fim, foram selecionadas três escolas, das quais duas pertencem a rede municipal e uma à rede estadual de ensino.

Nas três escolas, foram selecionados quatro alunos, três nos anos iniciais do Ensino Fundamental e um que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental. Os documentos analisados foram produzidos por cinco educadoras especiais, tendo em vista que os documentos referentes ao aluno dos anos finais foram elaborados por

três educadoras diferentes e correspondem ao percurso escolar da pré-escola ao sétimo ano do Ensino Fundamental. Para referenciar os alunos e educadores usar-se-á nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, bem como, não serão revelados os nomes das escolas participantes.

A primeira escola escolhida pertence à rede municipal de ensino. Nessa, foram analisados os documentos referentes a um aluno, que será denominado como Renato<sup>4</sup>. Foram analisados os pareceres e planos de Atendimento Educacional Especializado desde a pré-escola até o sétimo ano do Ensino Fundamental, desta forma, os documentos foram assinados por três educadoras especiais Tânia, Carla e Marina que acompanharam o desenvolvimento do aluno nesse período. Os pareceres do ensino regular não foram concedidos, bem como não há registros dos trabalhos desenvolvidos com o aluno em portfólios ou pasta de registros.

Na segunda escola, que é pertencente à rede estadual de ensino, foram analisados documentos de dois alunos. O primeiro, Mateus, está matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental e este é seu primeiro ano na escola. O segundo aluno é Iago, que frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental. Nessa escola foram disponibilizados os pareceres, os planos de Atendimento Educacional Especializado e o portfólio de um dos alunos, tendo em vista que o segundo não estava comparecendo aos atendimentos com a educadora especial. Nesse caso, os documentos foram emitidos somente pela educadora especial Luiza que atende os dois alunos. Os pareceres do ensino regular não foram cedidos.

A terceira escola, assim como a primeira, faz parte da rede municipal de ensino, nela foram analisados os pareceres e planos de Atendimento Educacional Especializado do aluno Daniel, que está matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa instituição, foram disponibilizados os pareceres descritivos do aluno Daniel, referentes ao primeiro com a professora Michele e ao segundo ano do Ensino Fundamental com a professora Suzana, bem como, o parecer do Atendimento Educacional Especializado deste ano, produzido pela educadora Mônica. Entretanto, não foram disponibilizados o plano de atendimento educacional especializado e o portfólio do aluno, uma vez que Mônica estava em atestado médico e somente ela tem acesso a esses documentos.

---

<sup>4</sup> Nomes fictícios.

Para melhor visualização dos alunos e professores participantes desta pesquisa foi elaborada um quadro ilustrativo.

Quadro 2:

ESCOLA	ALUNO	ANO/SÉRIE	PROFESSORA (S)
Escola 1	Renato	7º Ano	Tânia; Carla; Marina
Escola 2	Mateus	2º Ano	Luiza
	Iago	3º Ano	
Escola 3	Daniel	2º Ano	Michele; Suzana; Mônica

Assim, o capítulo a seguir, tratará da análise e discussão dos dados obtidos através dos documentos apreciados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos as análises do *corpus* selecionado para a realização deste trabalho. Conforme já citado, foram verificados os seguintes documentos: planos de Atendimento Educacional Especializado, pareceres e portfólios. A discussão se dará em dois momentos e estará dividida em subtítulos para melhor organização e sistematização dos dados encontrados.

Inicialmente, no tópico denominado “aspectos instrumentais necessários para o advento da escrita”, serão abordados aspectos básicos para a aquisição da escrita, de acordo com o referencial teórico apresentado. Em seguida, no item intitulado “a produção de portfólios: ferramentas pedagógicas que possibilitam pensar as práticas escolares”, será realizada uma reflexão sobre as práticas escolares que foram relatadas nos documentos estudados, a fim de problematizá-las para melhor pensarmos o advento da escrita em alunos com autismo.

### 4.1 ASPECTOS INSTRUMENTAIS NECESSÁRIOS PARA O ADVENTO DA ESCRITA

De acordo com o referencial teórico que embasa esta monografia, foi possível apontar alguns aspectos que precedem a escrita alfabética. Desta forma, a análise dos pareceres, dos planos de Atendimento Educacional Especializado e dos



portfólios foi dividida em três eixos, que servem de base para que a escrita se efetive.

Portanto, esta seção está dividida em três partes, a saber: A linguagem; Da imagem e esquema corporal ao surgimento do desenho na criança; e, por fim, Reinventando caminhos subjetivos: a escrita alfabética como suporte para a retomada da constituição psíquica no autismo.

#### **4.1.1 A linguagem**

Para a psicanálise, um dos aspectos fundamentais para que o sujeito se estruture é a sua entrada no universo da linguagem. Muito antes de falar, o bebê é falado por seus familiares, entretanto, é ao nascer que ele efetivamente será banhado pelo discurso de seus pais que, a partir desse momento, passam a significar e nomear os desejos de seu filho.

De acordo com Jerusalinsky (2008, p.129), “a entrada do sujeito na linguagem não se mede somente pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, mas principalmente pelo lugar desde o qual o sujeito se enuncia e representa no sistema da língua”. É possível, então, compreender que, em psicanálise, o sujeito somente entra na linguagem quando se torna possível a ele se dizer, ou seja, quando pode falar de si, expressar seus desejos, vontades e inquietações.

Quando se trata do autismo, temos grandes dificuldades de acesso a esse campo. Ainda, segundo Jerusalinsky, “O autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagem” (2012, p. 60). Assim, é importante que se trabalhe para que o acesso à linguagem se efetive e com ele, conseqüentemente, ocorra a entrada no campo Simbólico e a retomada de sua estruturação.

É comum, em crianças com autismo, o surgimento de uma fala estereotipada e ecológica, justamente pelo fato do simbólico se instaurar de forma precária nesses sujeitos. Sendo assim, o que surge são falas esvaziadas de sentido e que não possuem propósito de comunicação ou enunciação. Também é recorrente, nesses casos, a fala em terceira pessoa, que demonstra que o sujeito ali está apagado, e o que prevalece é a referência ao objeto (BARROS, 2014).

De acordo com Barros (2013, p. 169), no autismo o sujeito poderá estar na linguagem de duas maneiras: através de seu corpo e através da língua e da fala.

Para a análise deste tópico, nos deteremos na segunda forma de estar na linguagem, ou seja, por meio da língua e da fala. Também será analisado, aqui, o registro do simbólico, entendendo que a linguagem, quando estruturada, abre portas para que o sujeito adentre nesse campo.

Para tanto, o primeiro bloco de excertos representa os enlaces dos alunos com a linguagem e o modo como eles se apropriaram ou estão se apropriando dessa.

Em relação à linguagem, observou-se que sua fala era bastante estereotipada, lembrando a linguagem de desenho animado. Sua linguagem era compreensível, porém, na maioria das vezes, não se estabelecia um diálogo, uma vez que o aluno possuía certa dificuldade para utilizar a linguagem para se comunicar. Seu vocabulário parece ser rebuscado para sua idade. Quanto à linguagem compreensiva, Renato compreende o que se solicita/diz a ele, apesar de nem sempre atender os pedidos feitos.  
(Prof. Tânia. Aluno Renato, excerto de parecer do AEE, 2º tri/2011).

No trabalho com histórias (contadas através de pequenos filmes), Renato demonstrou, através de encenações com a professora, que compreende o enredo sem dificuldade.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 2º tri/2011.

**DIFICULDADES:** Em alguns momentos parece não ter uma boa linguagem compreensiva e faz uso da linguagem expressiva de maneira inadequada, ou seja, narrando e relatando fatos/ histórias que não estão contextualizadas.  
**POTENCIALIDADES:** A oralidade e vocabulário amplo. Manifesta vontades e impressões.  
(Prof. Carla. Aluno Renato, excerto do Plano de AEE)

(...) observa-se, na comunicação uso de palavras soltas e ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouve).  
Prof.: Luiza. Aluno Iago, excerto Plano de AEE, 1º tri/2019.

É possível observar, nos excertos apresentados, uma grande ênfase das educadoras especiais em relação à fala dos alunos para expressarem a entrada ou não deles na linguagem. Como dito anteriormente, em psicanálise, o sujeito está na linguagem quando consegue se expressar como autor de seu discurso, não se restringindo apenas a emitir frases soltas ou palavras isoladas, mas sim, quando pode se colocar em seu enunciado, expressando seus sentimentos e desejos.

Verifica-se, no primeiro excerto, referente ao aluno Renato, o relato de uma fala estereotipada, lembrando a linguagem de desenho animado. Maleval (2017) aponta para o uso de um duplo<sup>5</sup> no autismo, que tem por objetivo o apaziguamento das angústias do sujeito. Nesse caso, o desenho animado atua como um duplo que permite ao sujeito um discurso, ainda que estereotipado, mas que pode abrir uma brecha de acesso a esse sujeito.

Da mesma forma, é perceptível, no excerto, que o aluno não fazia uso da linguagem como forma de comunicação, característica que também é comum no autismo. Bialer (2015), ao fazer uma leitura psicanalítica de autobiografias de autistas, traz relatos, que em sua maioria, apontam para as dificuldades que os escritores apresentam em usar a voz para fins comunicativos.

Cabe salientar que esse excerto pertence a um tempo inicial da escolarização do aluno. No decorrer do seu percurso educacional é possível notar avanços quanto ao uso da linguagem e também quanto à sua inserção no registro do simbólico, que é notável no segundo excerto. A professora Tânia aponta para o uso das histórias infantis como possibilidade para o aluno se apropriar de recursos que lhe permitiriam articular simbólico e imaginário.

Também relacionado com o aluno Renato, temos o terceiro excerto, que foi extraído do plano de Atendimento Educacional Especializado, quando houve a troca de educadora especial. A educadora Carla relata que o aluno apresentava algumas dificuldades de comunicação e, também, na linguagem expressiva. O relato igualmente aborda as potencialidades do aluno, no que se refere à linguagem, pois esse possuía um vasto vocabulário, conseguindo, dessa forma, se expressar.

É importante salientar que, possivelmente, esse amplo vocabulário tem decorrência do ato da educadora Tânia de contar histórias ao seu aluno, fato relatado no segundo excerto. De acordo com Vieira e Almeida (2010, p.195), "(...) há no ato de contar histórias todo um circuito pulsional e simbólico que compõe tanto os

---

<sup>5</sup> Fazer assim, de um duplo, o suporte de uma iniciação artificial - por intermédio de um objeto, de um amigo imaginário ou de um semelhante - constitui umas das defesas características do autista. Trata-se ainda de um modo de falar, ausentando-se, que permite proteger-se do desejo do Outro. Mas o apoio obtido de um suporte, que ele é simultaneamente um captador de gozo e uma forma consistente, emplaca uma enunciação artificial. Um ganho então pode ser obtido com relação aos dizeres verborrágicos: graças ao duplo, o sujeito chega, de vez em quando, a expressar por procuração aquilo que está pensando. Um limite subsiste, no entanto: o duplo não permite vincular a linguagem ao gozo, de modo que, mesmo com seu intermédio, o sujeito não tem a sensação de chegar a se sintonizar com o seu sentimento. Uma vivência de mutilação psíquica subsiste, uma vez que o duplo não é integrado ao eu. Maleval (2017, p. 134)

processos de constituição subjetiva, como a função materna”. As autoras afirmam que o contar histórias se diferencia do ato de ler histórias, uma vez que, aquele integra conteúdos simbólicos e também o afeto, que é próprio de quem exerce a função materna e/ou paterna.

No último excerto, é possível verificar que a professora atribui falas estereotipadas e ecológicas como modo de comunicação do aluno. Cabe salientar que a ecolalia e a fala estereotipada são modos que o sujeito com autismo encontra para se fazer presente na linguagem. O autista, não conseguindo se expressar de forma habitual, está sujeito a ser marginalizado quanto ao uso e a apropriação da linguagem (BARROS, 2014).

De modo geral, percebe-se, nos excertos apresentados, que a entrada da criança no campo da linguagem é tomada, pela maioria das educadoras especiais, a partir de seu repertório linguístico. Entretanto, é necessário ponderar que essa não é a única forma de considerarmos a entrada ou não do sujeito nesse campo. Para Sibenberg (1998, p. 69),

Consideramos, então, que a aquisição da linguagem não deve ser tomada em separado da constituição do sujeito psíquico. Do contrário, estaríamos treinando uma fala dessubjetivizada que, 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.

É através da linguagem que a criança passa a desenvolver outras habilidades essenciais para seu desenvolvimento. Assim, entende-se que é imprescindível que a criança esteja atravessada pela linguagem para que possa, através dela, desenvolver habilidades, como a da leitura e escrita, ou seja, para que possa futuramente se alfabetizar.

Diante do exposto, considera-se importante mencionar, que em muitos casos, não há fala em sujeitos com autismo, e esses estão imersos no mutismo. Soler (2010, p. 11) afirma que “o fato de não falar não quer dizer que não sofra as incidências da fala em seu corpo”.

Desse modo, entende-se que, para que uma criança com autismo se aproprie do sistema de leitura e escrita, o trabalho traçado para alcançar este objetivo deve começar pelo processo de subjetivação desta criança.

#### 4.1.2 Da imagem e esquema corporal ao surgimento do desenho na criança

Quando o bebê nasce, as ações da mãe, ou de quem exerce a função materna, irão significar seu corpo e construir sua imagem corporal que, mais adiante, permitirão à criança se reconhecer como sujeito. Nas trocas que acontecem entre mãe e bebê, significados são atribuídos ao choro do recém-nascido, assim, seu corpinho vai sendo demarcado, acontecem as trocas de experiências, e o sujeito vai sendo inserido na linguagem e no simbólico.

É nessas trocas que Laznik (2013) aponta o surgimento do circuito pulsional, ou seja, é o momento em que a criança, na relação com o agente da função materna desenvolve um jogo caracterizado por três tempos. No primeiro tempo, o pequeno humano busca sua satisfação em um objeto externo a seu corpo, por exemplo, a mamadeira, a chupeta e até mesmo o seio materno. O segundo momento é marcado, principalmente, pelo que a autora chama de autoerotismo, isto é, o bebê vai voltar-se para o próprio corpo como fonte de satisfação. No terceiro e último tempo, o sujeito pode, enfim, se oferecer para despertar o prazer em outro sujeito que, provavelmente, será a mãe ou quem se ocupe de exercer essa função.

O corpo do bebê se habitua com o contato, com a fala, com a nomeação, com o prazer obtido por meio da interação com o outro. Assim, o bebê aprende a buscar essa interação prazerosa, a oferecer o seu corpinho para que a mãe compartilhe com ele o prazer dessa relação. Esse segmento de trocas permite ao bebê se reconhecer, saber quem ele é, auxilia na construção de seu Eu, lhe permite reconhecer o seu corpo, sua imagem inteira e unificada. A representação psíquica que o bebê faz de si mesmo se apoia na sua imagem corporal.

A partir deste primeiro momento, há um segundo acontecimento que marcará o reconhecimento corporal do recém-nascido, é a passagem que esse fará pelo Estádio do Espelho<sup>6</sup>, que é conhecido como o momento em que o bebê, ainda *infans*, ou seja, ainda como sujeito não atravessado pelo simbólico, irá se identificar enquanto ser único, separado de sua mãe.

Entretanto, sabemos que no caso de crianças com autismo, essa sequência de acontecimentos pode encontrar entraves, e esta criança pode não constituir sua

---

<sup>6</sup> Lacan fala, pela primeira vez, da “fase do espelho”, em 1936, no artigo “A família”. (Chemana, 2002, p.58)

imagem corporal adequadamente, do mesmo modo, sua entrada no simbólico e na linguagem. Entendendo que as duas etapas descritas anteriormente, o circuito pulsional e o estágio do espelho, também são formas de escrita no corpo desses sujeitos, considero importante, neste trabalho, abordar como a imagem e o esquema corporal são entendidos nos documentos analisados, uma vez que eles são fundamentais para que se alcance a escrita alfabética.

Desta forma, os excertos, do segundo bloco, demonstram como o esquema e a imagem corporal são abordados nos documentos analisados.

Em relação ao esquema corporal, pode-se perceber, através de desenhos e outras atividades, que o aluno reconhece as partes do corpo.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 2º tri/2011.

O aluno também brincou com bonecos feitos de massinha de modelar, com os quais encena pequenas histórias.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 3º tri/2011.

Sua psicomotricidade está no processo de desenvolvimento esperado para sua idade, bem como suas aprendizagens escolares.  
Prof.: Michele. Aluno Daniel, excerto parecer descritivo, 2º tri/2018.

Daniel demonstra estar se apropriando de noções temporais, e com ajuda, consegue localizar-se no tempo com o auxílio do calendário (ontem, hoje, amanhã). Bem como compreende seu corpo como instrumento para perceber o mundo e suas sensações, e a importância da prática de atividades físicas.  
Prof.: Michele. Aluno Daniel, excerto parecer descritivo, 2º tri/2018.

Conhecemos sobre nosso próprio corpo, suas partes principais e suas funções, nossos 5 sentidos, e que cada um deles nos faz perceber o mundo de forma diferente.  
Prof.: Michele. Aluno Daniel, excerto parecer descritivo, 3º tri/2018.

É interessante pontuar que, a partir dos documentos analisados, somente uma educadora especial e uma professora se detiveram neste aspecto tão importante do desenvolvimento humano. Pode-se observar, nos dados apresentados no segundo bloco, que o aluno Renato tinha entendimento quanto a seu esquema corporal, pois, segundo a educadora especial, ele reconhecia as partes do corpo. Constata-se, também, que o aluno tinha uma imagem do corpo unificada, pois a

criança somente consegue se representar, por meio do desenho, se sua imagem corporal foi constituída levando-se em contas as trocas mencionadas anteriormente.

No caso do aluno Daniel, a referência feita pela professora permeia a questão corporal, porém não aborda o desenho. Ela afirma que o aluno compreende bem seu corpo e o usa para perceber o mundo e as diferentes sensações que este pode oferecer. A docente também faz menção ao trabalho direcionado aos cinco sentidos, ao reconhecimento corporal, assim como suas partes importantes e o modo como esses conhecimentos ajudaram os alunos a perceberem o mundo de forma diferente.

Este excerto permite inferir que o aluno Daniel também já tenha se apropriado de sua imagem corporal, de acordo com o que consta nesse fragmento, pois o aluno tem um bom entendimento de seu corpo e consegue sentir o mundo através dele.

Nessa discussão, é importante ressaltar a diferença entre imagem e esquema corporal. Dolto (1984, p.14) colabora, pontuando essa diferença, quando afirma que:

O Esquema Corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie, quaisquer que sejam o lugar, a época ou as condições nas quais ele vive. [...] A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais: inter-humanas, repetitivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Ela pode ser considerada a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante (...).

Nesse sentido, compreendo que há diferenças pontuais quando nos referimos à imagem e ao esquema corporal. Uma criança com autismo pode, por exemplo, reconhecer e nomear as partes de seu corpo, ou seja, ter se apropriado do esquema corporal, entretanto está imersa em estereotípias motoras que retratam o não reconhecimento de seu corpo, o que perpassa pela imagem corporal.

A estereotípias sugere que algo se inscreveu em um determinado momento da vida do sujeito, porém, essa inscrição não foi simbolizada. Essa inscrição, então, aparece como automatismos e/ou estereotípias que mantêm a criança presa no real do corpo e, também, tem como objetivo regular as demandas sensoriais investidas em seu corpo.

Já o não reconhecimento do corpo pode ser consequência de um colapso da função materna, onde a mãe fica impossibilitada de exercer sua função, uma vez que a criança não consegue absorver seus investimentos. O que resulta desta

ocasião é a não instauração da função e do desejo da mãe que tem como efeito a ausência da imagem corporal.

É a união entre o aparelho psíquico, no qual o Outro inscreve seus desejos, e o aparelho motor, ou seja, músculos, movimentos e contrações, que surge o aparelho psicomotor, que de acordo com Levin (2000, p. 149) pode ser conceituado como:

O domínio da motricidade estrutura-se, em grande medida, a partir desse laço com o Outro que transforma o movimento em gesto e em imagens lúdicas. O sistema motor fica assim limitado pela dimensão psíquica que constitui a direcionalidade e a orientação do sistema. Daí o psicomotor.

Deste modo, percebe-se a grande influência que a instância do Outro tem sobre o campo psicomotor desta criança. Essa influência, essa demarcação do corpo, propicia ao bebê sua constituição psíquica, criação dos conceitos de Imagem e Esquema Corporal, sua entrada no campo da Linguagem, do Simbólico e do Imaginário. Portanto, a criança se constitui no laço com Outro e, somente a partir daí, pode reconhecer-se como sujeito de seu próprio desejo.

O desenho, como forma de representação, assim como a escrita, passa por algumas etapas. Inicialmente as crianças conseguem colocar no papel apenas riscos e rabiscos, para depois evoluir para as garatujas. Em um momento seguinte, surge uma série de bolinhas, que vão representar pessoas e um corpo ainda em reconhecimento. As bolinhas, aos poucos, vão criando braços e pernas, mostrando uma apropriação corporal que ainda está em construção.

Por fim, o desenho assume formas mais elaboradas, que podem dar subsídios para o professor compreender a relação que o aluno está estabelecendo com seu próprio corpo e também com o Outro. A esse respeito, Carvalho (2005, p. 115) aponta que:

Considera-se, assim, a aquisição do eu com base na imagem unificada do corpo como uma posição de alienação ao Outro. Essa posição antecede o momento de corte e separação desse outro, a partir do qual o sujeito vai se constituir. A referência ao desenho e à escrita levam a uma abordagem, cujo estatuto da imagem é a imagem do corpo e o desenho, tomado como uma representação, já antecipa uma escrita.

Desta forma, compreende-se que o desenho, como forma de representação, acontece quando a criança tem consciência de sua imagem corporal, quando seu



corpo já se estruturou em uma imagem unificada. É pelo desenho que a criança, pode, também, expressar sentimentos, conflitos e angústias vividos.

Como se sabe, em crianças com entraves no desenvolvimento, como é o caso do autismo, muitas vezes a aquisição da imagem corporal pode ser comprometida devido a impasses nos processos de constituição psíquica.

No autismo, os entraves em relação ao reconhecimento ao próprio corpo podem ser percebidos, no âmbito pedagógico, quando a criança faz uma representação de seu corpo, através do desenho, sem muitos referentes imaginários, ou ainda, quando não há essa representação. Nesta perspectiva, Carvalho (2005, p. 127) afirma que “o fato de algumas crianças continuarem a traçar figuras aquém de suas faixas etárias não significa uma limitação técnica. Elas representam sobre o papel um corpo, uma imagem do corpo que no princípio, lhes é estranho”.

Ou seja, não se pode desenhar no papel algo que não se conhece. A difícil apropriação deste corpo impossibilita sua representação. Por conseguinte, quando uma criança tem dificuldades em grafar seu corpo, ou quando o grafa, esse corpo se apresenta de forma faltante e não unificada, podemos inferir que algo no desenvolvimento psíquico deste sujeito não está se constituindo bem. Sendo assim, o desenho pode ser tomado pelo professor também como prática escolar nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir da necessidade percebida através do desenho, pode-se trabalhar consciência corporal, dar subsídios simbólicos e imaginários para que a criança se aproprie deste corpo.

Deste modo, para a psicanálise, o desenho também pode ser compreendido como uma escrita, que retrata a escrita inconsciente e traz para o papel o estatuto da letra. O desenho é a escrita que irá preceder a escrita alfabética que se aprende nos bancos escolares.

O desenho assume o caráter de borda, ou seja, ele tem a função de delimitar esse corpo, esse lugar de onde o sujeito se enuncia. Sobre o desenho, Blanchard e Decherf (2000, p.164) afirmam que:

Assim, o traço constitui-se como continente e contentor da energia pulsional. Isso é reiterado pelo facto de o próprio traço ser contido no suporte. Muito depressa, às suas formas traçadas, a criança associa palavras, isto é, conta histórias, de tal forma que desenho se constitui como um intermediário entre o gesto e o pensamento.

Compreende-se, então, que o desenho assume forma de linguagem nessa criança, ele torna visível o que não é, da mesma forma que traz para o plano consciente algo que foi inscrito no inconsciente do sujeito, ou seja, ele é a leitura da letra inscrita em seu psiquismo. Chemana (1991) afirma que através do desenho a criança pode adentrar ao campo simbólico.

Se considerarmos que no autismo, o campo simbólico está empobrecido, o desenho pode ser utilizado como ferramenta de subjetivação desse sujeito. Portanto, seu uso como prática escolar deveria ser considerado, tanto como instrumento de subjetivação, que faz borda, quanto como estágio precedente à escrita alfabética.

#### **4.1.3 Reinventando caminhos subjetivos: a escrita alfabética como suporte para a retomada da constituição psíquica no autismo.**

Neste tópico, será realizada uma articulação entre duas perspectivas teóricas que embasaram a escrita desta pesquisa. Primeiramente, será retomada a concepção de escrita na Teoria Psicanalítica, embasada por autores como Freud e Lacan. Essa compreensão de escrita está intimamente ligada à linguagem, que é a estrutura que constitui o sujeito para a psicanálise. Desta forma, pode-se compreender que o sujeito, em psicanálise, irá se constituir por meio de ações e vivências que se inscreverão em seu psiquismo, proporcionando a ele a apropriação de mecanismos essenciais para sua constituição.

A linguagem, como estrutura, é o que vai permitir que o bebê se aproprie de referentes simbólicos e imaginários que são de extrema importância para seu desenvolvimento. É a partir dela que a criança poderá se dizer, expressar-se, fazer laço com o Outro. Inicialmente, a mãe, ou quem faz a função materna, irá nomear o corpo e as ações de seu filho, aos poucos os choros vão tomando significados e passam a ser choro de fome, de sono ou dor. Os estímulos desprendidos pela mãe vão marcando-o, subjetivando-o, então, o bebê deixa para trás o real do corpo encontrando, assim, um corpo marcado pela linguagem.

Desse encontro com a linguagem e com o simbólico, podem-se considerar como importantes, alguns eventos que marcarão o sujeito com relação à escrita. O objeto causa do desejo, ou objeto a, e a letra, por exemplo, são marcas que estão intimamente ligadas à escrita do inconsciente, uma vez que, o primeiro é a causa da

demanda do bebê e depois do homem, enquanto o segundo, a letra, é a marca que fica da relação prazerosa com o Outro Primordial.

Essas e outras instâncias vão permitir que o sujeito se constitua, que se aproprie de seu corpo, da linguagem, do simbólico e adentre ao campo do imaginário. Do mesmo modo, essas operações também estão ligadas ao ato de desenhar, que precede a escrita alfabética, no ato de ler e escrever propriamente dito.

A Perspectiva Psicogenética, que tem como referência as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), aborda a aquisição da escrita que se inicia em etapas que antecedem os ensinamentos escolares. Para conceitualizar a evolução sobre a escrita, Ferreiro (1990) considera três períodos básicos dessa evolução, com subníveis.

No primeiro período, há uma “busca por parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas” (FERREIRO, 1990, p. 22). Nesse momento, se faz necessário apropriar-se dos conceitos de icônico e não-icônico, uma vez que a criança utilizar-se-á dessas estratégias em busca da resolução de conflitos. O desenho, por exemplo, está no domínio do icônico, pois as formas dos grafismos produzidos estão ligadas às formas dos objetos. Já o domínio do não-icônico se refere à escrita, uma vez que, nesse caso, os grafismos não têm correspondência com o contorno dos objetos.

Para Ferreiro (1990), pode-se perceber, nessa ocasião, a tentativa das letras se tornarem objetos substitutos, ou seja, para as crianças, as letras correspondem à figura que está próxima. Da mesma forma, as crianças identificam características básicas para que algo possa ser lido ou não, normalmente as palavras devem atender a uma quantidade mínima de letras e a não repetição dessas.

O segundo período é marcado pela tentativa de estabelecer condições de interpretação de um texto ou escrita, assim, as crianças identificam o que pode ou não ser lido. Continua, nesse momento, a apropriação das características de variedade e quantidade mínima de letras. Além disso, a diferenciação entre desenho e escrita já é algo estabelecido. (FERREIRO, 1990)

Nesse período, a criança faz operações lógicas, como a relação entre a totalidade e as partes e, também, a correspondência termo a termo. Essas operações têm como consequência e marco, do final deste segundo período, uma etapa da alfabetização que a autora denomina pré-silábico.

Já o terceiro e último período do desenvolvimento da escrita, inicia com o período silábico, passa pelo silábico-alfabético e termina no período alfabético. É importante destacar que em todas as etapas do desenvolvimento, as crianças não abandonam as hipóteses produzidas anteriormente, por exemplo, a variedade e a quantidade mínima de letras, a hipótese silábica, etc. (FERREIRO, 1990).

Os excertos que seguem ajudam a compreensão dos processos de apropriação da escrita pelos alunos.

Renato reconhece várias letras do alfabeto associando algumas a escrita, por exemplo, "R" de Renato.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 2º tri/2011.

Nesse trimestre, observou-se no atendimento educacional especializado, que o aluno tem desenvolvido significativamente o interesse pela escrita e tem se concentrado por mais tempo nas atividades propostas.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 1º tri/2012.

Em relação a escrita, reconhece todas as letras, no entanto, ainda não associa com o som das palavras ou sílabas. Além disso, o aluno tem feito mais registros de escrita e desenho no papel.  
Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 2º tri/2012.

Em relação a aprendizagem, encontra-se no nível silábico-alfabético, no qual atribui valor sonoro às letras, e utiliza vogais e consoantes, representando corretamente sílabas simples, construindo palavras dissílabas, com auxílio da professora.  
Prof.: Luiza. Aluno Mateus, excerto plano AEE, 1º tri/2019.

O educando encontra-se no nível alfabético.  
Prof.: Luiza. Aluno Iago, excerto Plano AEE, 1º tri/2019.

Na linguagem escrita e leitura, o Daniel reconhece e nomeia as letras do alfabeto, bem como faz a diferenciação entre vogais e consoantes. A partir de sua escrita, classificamos o Daniel em um estágio de alfabetização chamado silábico-alfabético, no qual a criança faz uso de letras convencionais e correspondentes, porém, às vezes usa apenas a vogal, ou apenas a consoante para formar a sílaba. Podemos observar a escrita do Daniel nas seguintes palavras: para a palavra 'sapato', ele escreveu SAPATO, para a palavra 'biblioteca', ele escreveu BILOTC, ainda para a frase 'a boneca é nova', o Daniel escreveu A BNECA E NOVA.  
Prof.: Michele. Aluno Daniel, excerto parecer descritivo, 1º tri/2018.

Foi a partir do reconhecimento e da escrita de seu nome que o Daniel e seus

colegas puderam conhecer cada letrinha do alfabeto, sua sonoridade e o papel de cada uma nas palavras. Montando e desmontando muitas palavras ao longo do ano, formando-as e decompondo-as em sílabas, elaborando frases e até pequenos textos, e, principalmente, mostrando que já é capaz de utilizar a linguagem escrita para comunicar-se, que o Daniel revela sua aprendizagem, desse modo, ao final do ano o classificamos no nível de alfabetização chamado alfabético.

Prof.: Michele. Aluno Daniel, excerto parecer descritivo, 3º tri/2018.

É possível notar que em todos os excertos as professoras fazem referência aos níveis de alfabetização propostos na Perspectiva Psicogenética. Nesses fragmentos, podemos observar uma evolução, de modo geral, na aquisição da escrita pelos alunos público-alvo deste estudo.

No que se refere ao aluno Renato, nota-se que inicialmente ele reconhece as letras do alfabeto e faz associações entre elas, por exemplo, o “R” se torna “R de Renato”. De acordo com Ferreiro (1990), esse é o momento em que as crianças fazem a diferenciação entre o que é desenho e o que é escrita.

Em um momento seguinte, a educadora especial aponta para o interesse maior do aluno pela escrita, fato esse que irá o acompanhar durante sua trajetória escolar. Também em relação a esse aluno, é necessário constatar que, segundo os excertos, após o interesse e o desenvolvimento da escrita o aluno passou a fazer mais registros no papel, tanto em forma de escrita quanto em forma de desenho. Maleval (2017, p. 219) afirma que “O autista se interessa comumente por signos escritos ou desenhados por que são objetos tranquilizadores que permitem certa saída da solidão, sem defrontar a presença do Outro”.

De acordo com Kupfer (2010), é a partir da escrita que alunos com autismo podem encontrar a possibilidade de se reordenar na relação com o Outro e com a linguagem. Fundamentada nessa concepção, é possível afirmar que a escrita alfabética possibilita que o sujeito possa emergir, dizer-se e expressar-se.

Reafirma-se, assim, a importância da aquisição da escrita para alunos com autismo, uma vez que, para esses sujeitos, aprender a ler e escrever tem papel constituinte, bem como, os insere no campo da linguagem. Desta forma, “[...] a escrita se constitui como um lugar de enunciação do sujeito, na medida em que ele também realiza sua travessia no processo de inscrição na linguagem, dado a partir do laço com o Outro” (MILMANN 2016, p.480). Assim, a escrita permite que o sujeito com autismo reordene sua posição frente ao campo simbólico, do mesmo modo que contribui para a construção do corpo e suas bordas (BASTOS, 2012).

Por meio da escrita, alunos com autismo passam a “poder transmitir algo de si, poder se reconhecer, poder reconhecer o outro, o que pode então dar acesso à reciprocidade” (BERNARDINO, 2017, p.105).

Os excertos que seguem, mostram que tanto as professoras do ensino regular quanto as educadoras especiais, referem-se aos níveis de escrita para identificar as aprendizagens dos alunos nesse aspecto. Mencionam, por vez, os níveis de alfabetização, como o silábico-alfabético e alfabético, trazendo suas concepções sobre tais níveis.

Ferreiro (1995) esclarece que a escrita pode ser tomada por dois modos, como um sistema de representação ou como transcrição da pauta sonora. A primeira concepção irá desencadear a aprendizagem da escrita de forma conceitual, ou seja, como um novo objeto de conhecimento, enquanto a segunda se restringe apenas como mera aquisição de uma técnica.

Assim, compreende-se que este processo deve se dar como forma de representação da linguagem e não como codificação de sons em letras. Mais do que uma habilidade isolada, o processo de alfabetização é uma construção complexa e ampla, deixando de ser apenas treino de habilidades isoladas para dar lugar ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Destaca-se o último excerto, como um pequeno exemplo ilustrativo do processo de alfabetização. A professora da sala de aula regular afirma que o desenvolvimento da alfabetização do aluno Daniel, iniciou-se com o reconhecimento da escrita de seu nome. Seguindo essa perspectiva, Ferreiro (1990) afirma que crianças, em uma hipótese silábica, que já conseguem escrever seu nome, podem utilizar o repertório de letras desse, para produzir novas escritas.

A docente também atenta para o reconhecimento sonoro das letras e o papel de cada letra na formação das palavras. A esse respeito, deve-se considerar a fonetização da escrita que “se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala” (FERREIRO, 2011, p. 86). Desta forma, pode-se compreender que as crianças, de forma geral, tentam reproduzir, por meio da escrita, a fala humana.

Em um momento seguinte, Ferreiro (2011, p. 86) afirma que “o período de fonetização da escrita, em casos de línguas como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético e finalmente as crianças o essencial de uma escrita alfabética”. Assim, entende-se que o período de

fonetização é importante na construção da escrita alfabética, uma vez que esse precede os outros momentos da alfabetização.

Nesse contexto, é importante problematizar sobre o processo de fonetização, se considerarmos que algumas crianças com autismo não possuem linguagem verbal estabelecida, podemos supor que, essas, não passam por esse estágio? Como se constrói a alfabetização, nesse caso?

A escrita possui algumas funções na sociedade, por exemplo, pode servir para ampliar a memória, como forma de lembrete, registrar nomes, textos e fatos. Também é usada como forma de comunicação, servindo para transmitir informações, sentimentos e registrar acontecimentos. É nessa utilidade que este trabalho irá se deter para assinalar a importância da aquisição da escrita para alunos com autismo.

A partir dos excertos, foi possível identificar que somente o aluno Daniel utilizou-se da escrita como meio de comunicação. Dessa forma, a seguir, será apresentada a relevância da escrita para sujeitos com autismo.

Sabe-se que uma das características apresentadas por crianças autistas é o isolamento do contato com o Outro, assim a escrita pode ser considerada como uma ferramenta para a saída dessa condição. De acordo com Bernardino (2017, p. 105), “no autismo a escrita tem função de permitir à criança, ao adolescente, apresentar seu universo tão fechado e desconhecido ao outro. Tem função de comunicação”, trata-se então, pela via da escrita, poder manifestar algo de si, se reconhecer e identificar o outro.

A esse respeito, Bialer (2015) disserta sobre a importância que a escrita teve para Tito Mukhopadhyay. Tito foi diagnosticado como autista severo e escreveu autobiografias que contavam com uma vasta produção literária de contos e histórias. Bialer (2015, p. 53) afirma que “através de sua escrita, Tito elaborou questões de imensa importância subjetiva: como se apropriar do fluxo de energia vital, a imbricação entre o corpo e a mente, a dependência de um apoio externo para adquirir um movimento mais dinâmico, a importância da extensão de pseudópodes<sup>7</sup> para seu psiquismo, o medo face à imprevisibilidade do mundo e seu desamparo”.

---

<sup>7</sup> Maleval (2017, p. 126) “ Quando a criança autista está em condições que lhe permitam desenvolver as potencialidades defensivas da borda autística, ela dispõe de três componentes essenciais mais ou menos independentes para fazê-la evoluir: a imagem do duplo, a ilha de competência e o objeto autístico. Aí estão os pseudópodes que os sujeitos autistas vão estender cuidadosamente, como

Nesse contexto, nota-se que a escrita toma papel subjetivante, à medida que o sujeito constrói uma escrita, ela, de certa forma, também o constrói, propiciando a ele uma retomada de sua estruturação. Assim, a escrita pode funcionar como processo constituinte desse sujeito, “a criança que lê e escreve, por sua vez, reorganiza sua postura, seus gestos e motricidade, pois as letras escritas no papel remanejam as letras do corpo erógeno que suportam e estruturam a postura e a motricidade” (ANDREOZZI, 2014, p. 44).

Entretanto, crianças com autismo podem se manifestar de forma diferente no que se refere à escrita no contexto escolar. Maleval (2017, p.111) afirma que “(...) muitos deles sabem ler antes de falar. Em função da carência do balbucio e da lalíngua, a entrada deles na linguagem se faz por assimilação de signos”.

Esse modo singular de ser, da criança com autismo, nos faz refletir sobre as práticas escolares desenvolvidas em seu processo de aprendizagem. Tendo em vista a relevância e a necessidade de discutir as flexibilizações desenvolvidas para a aquisição da escrita por alunos com autismo, na próxima seção serão analisadas as práticas escolares que foram descritas nos pareceres pedagógicos, planos de Atendimento Educacional Especializado e portfólios, assim como o portfólio de um dos alunos participantes da pesquisa.

#### 4.2 A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIOS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM PENSAR AS PRÁTICAS ESCOLARES

Neste tópico, serão analisadas as práticas escolares desenvolvidas pelos professores participantes desta pesquisa, bem como, o portfólio de um dos alunos. Cabe salientar que, durante a coleta de dados, foi disponibilizado somente o portfólio pertencente ao aluno Mateus, tendo em vista ser esse documento imensamente rico no que tange às estratégias de ensino e aprendizagem.

Para a análise, buscou-se fazer uma articulação entre a Educação Especial e a Psicanálise, por entender que as duas áreas podem convergir no que se refere à educação de crianças com autismo. Essa é uma discussão que se dá no sentido de perceber que as práticas escolares, quando voltadas às crianças que se apresentam

---

notou Kanner, e graças os quais chegarão, por vezes, o elaborar ‘compromissos’ que lhes permitirão se abrir para o mundo no qual eles eram, inicialmente estrangeiros. ”



de forma tão específica, podem e devem ser pensadas para aqueles sujeitos, de modo a permitir-lhes a retomada de seu desenvolvimento.

Faz-se necessário considerar que no autismo há um empobrecimento do campo simbólico. Assim, para que o aluno possa se apropriar de conteúdos que favoreçam a sua alfabetização, é preciso que aspectos da ordem subjetiva, mencionados anteriormente, sejam desenvolvidos.

O enriquecimento do campo simbólico e imaginário, assim como a entrada da criança no campo da linguagem, por exemplo, darão suporte para que ela possa retomar sua constituição e a desenvolver em seu processo de escolarização. Do contrário, o sujeito com autismo poderá demonstrar ter aprendido determinado conteúdo, porém, esta será uma resposta automatizada, condicionada a uma técnica.

A intersecção entre a Educação Especial e a Psicanálise permite um olhar endereçado ao sujeito, que ao ser inserido na escola passa a ter o lugar de criança, fazendo parte do desejo do outro, tanto de seus pares quanto de seus professores. Esse lugar que lhe é dado e esse olhar sobre ele, o constituem. Nesse sentido, o ato de estar na escola assume efeitos terapêuticos.

Do mesmo modo, considerar o sujeito, sua história e suas formas singulares de aprendizagem é outro meio de unir Psicanálise e Educação Especial em prol da inclusão escolar. Para isso, estratégias de ação para práticas escolares devem ser elaboradas pela comunidade escolar, com vistas a potencializar o processo de inclusão desse aluno. Ressalta-se, assim, a importância da escola se articular como um todo, sem restringir um aluno a um determinado professor.

É importante evidenciar, também, a premissa da singularidade de cada sujeito, a qual deve ser considerada pela escola e pelos professores, exigindo desses, ações de adaptação e flexibilização em relação ao aluno. Nessa senda, o quarto bloco de excertos, irá ilustrar as práticas escolares encontradas nos documentos cedidos pelas escolas participantes.

No último trimestre, o aluno apresentou muito interesse pelos vídeos “Thomas e seus amigos”. Considerando esse interesse, foram propostas diversas atividades pedagógicas baseadas no enredo dessa história infantil (...). O aluno fez com bastante facilidade as atividades pedagógicas de um site dessa história, envolvendo quebra-cabeças, encaixar peças para montar as personagens e corrida. O aluno pintou desenhos e escreveu no papel as letras iniciais dos nomes das personagens da história (T, K e E).

Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 3º tri/2011.

Seguiu-se com o trabalho da contação de histórias, que interessou cada vez mais a Renato. No último atendimento do ano, Renato solicitou que a professora escrevesse uma carta ao Papai Noel, que ele assinou, escrevendo seu nome, sozinho, corretamente.

Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 3º tri/2012.

Apresentou interesse por carros, manifestando em cada atendimento curiosidade sobre determinada marca e modelo. Por isso, adaptamos algumas atividades com o tema de seu interesse, abordando atividades direcionadas à alfabetização.

Prof.: Luiza. Aluno Mateus, excerto parecer AEE, 1º tri/2019.

Objetivos específicos:

- Propiciar atividades que desenvolvam a coordenação motora ampla e fina e noções espacial e temporal, lateralidade, imagem e consciência corporal;
- Utilizar jogos ou brincadeiras que estimulem o cumprimento de regras e limites;
- Desenvolver a linguagem através de músicas e histórias infantis;
- Utilizar o computador como meio facilitador do processo de aprendizagem do educando, com jogos e softwares educativos.

Prof.: Luiza. Aluno Iago, excerto Plano AEE, 1º tri/2019.

(...) livrinhos infantis, gibis da Turma da Mônica e jogos pedagógicos (memória, quebra-cabeça, dominó, encaixe...), computador (softwares - Coelho Sabido, Sebran, Gcompris, entre outros), sites: [www.escolagames.com](http://www.escolagames.com) e [www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br).

Prof.: Luiza. Aluno Iago, excerto Plano AEE, 1º tri/2019.

A partir dos excertos contidos no quarto bloco, pode-se verificar que a educadora Tânia apostou no interesse do aluno Renato pelo desenho “Tomas e seus amigos”, para propor atividades e despertar o interesse do aluno para a realização das intervenções propostas. Observou-se, nesse caso, que esse interesse abriu portas para o surgimento da escrita, uma vez que a educadora relatou que o aluno passou a escrever as iniciais dos nomes dos personagens da história.

Essa prática também é encontrada no excerto referente ao aluno Mateus, onde a educadora Luiza, relatou usar do interesse do educando por carros para propor atividades que visavam sua alfabetização. Desta ação, o resultado que se obteve foi um portfólio repleto de informações que retratam o empenho da educadora nos processos de ensino e de aprendizagem e a dedicação do aluno,

pois as atividades realizadas estavam centradas em seu campo de interesse, que, naquele momento, eram carros e suas infinitas características.

Cabe salientar, aqui, a importância de considerar as áreas de interesse do aluno. No exemplo anterior, a professora trabalhou durante um semestre com atividades relativas ao interesse do aluno por carros, desenvolveu também estratégias para enlaçar o aluno nas atividades propostas.

Outra prática, relatada pela educadora Tânia, foi a contação de histórias. O ato de contar histórias possibilita ao sujeito que as ouve, o contato direto com a linguagem e com o simbólico. Essa prática também desenvolve habilidades cognitivas, como concentração e memória.

No que tange às práticas escolares encontradas até aqui, pode-se perceber que essas foram sinalizadas em sua totalidade nos documentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, os alunos participantes frequentam o ensino regular, porém em nenhum dos documentos referentes a essa dimensão, foram encontrados registros de práticas que possibilitassem aos alunos acesso aos conteúdos, considerando seus interesses.

A seguir, serão apresentados alguns dos registros das atividades propostas pela educadora Luiza, no decorrer do primeiro trimestre deste ano. Primeiramente, estão elencadas as atividades referentes à alfabetização, seguidas das atividades referentes à quantificação e reconhecimento de numerais.



Figura 1 - Atividade portfólio

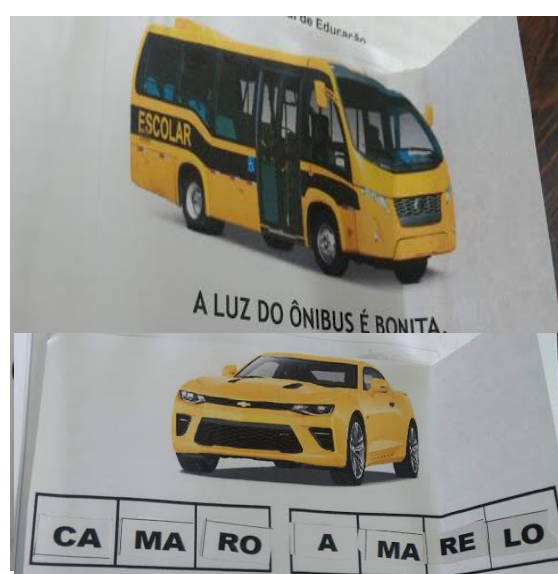


Figura 2 - Atividade portfólio



Figura 3 - Atividade portfólio

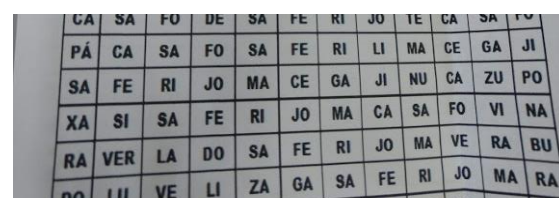


Figura 4 - Atividade portfólio





Figura 5 - Atividade portfólio

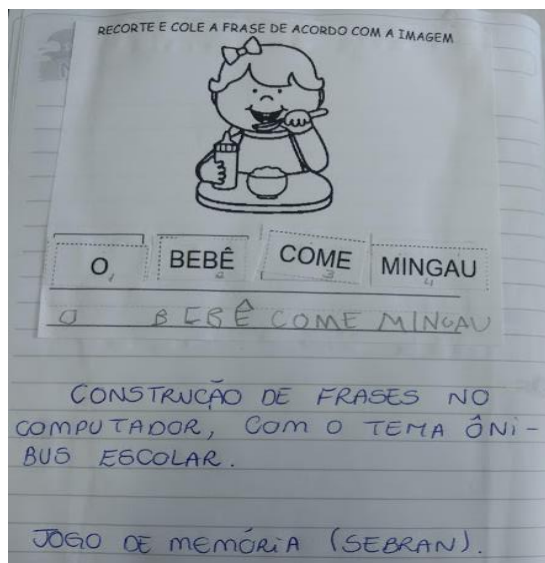


Figura 6 - Atividade portfólio

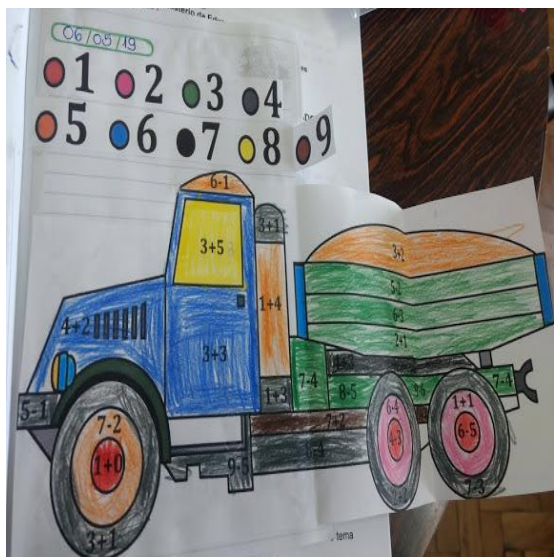


Figura 7 - Atividade portfólio

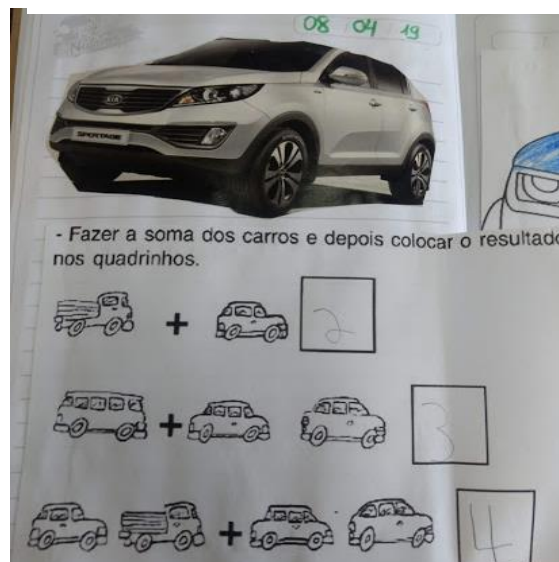


Figura 8 - Atividade portfólio

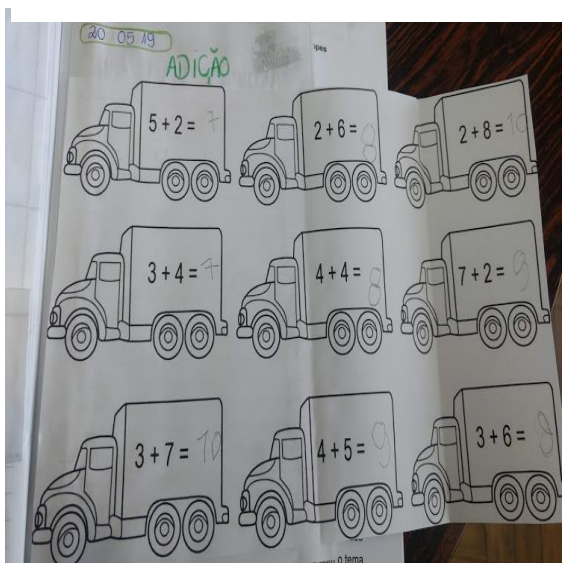


Figura 9 - Atividade portfólio

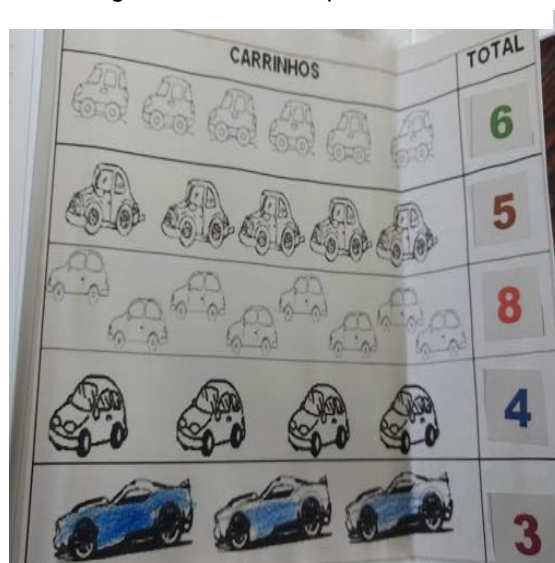


Figura 10 - Atividade portfólio

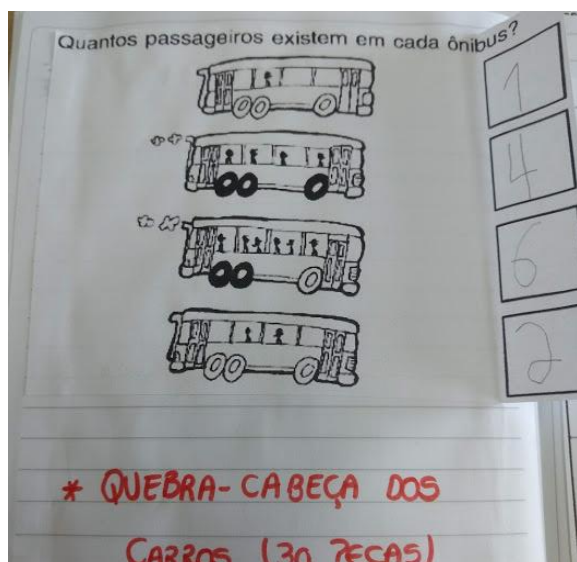


Figura 11 - Atividade portfólio

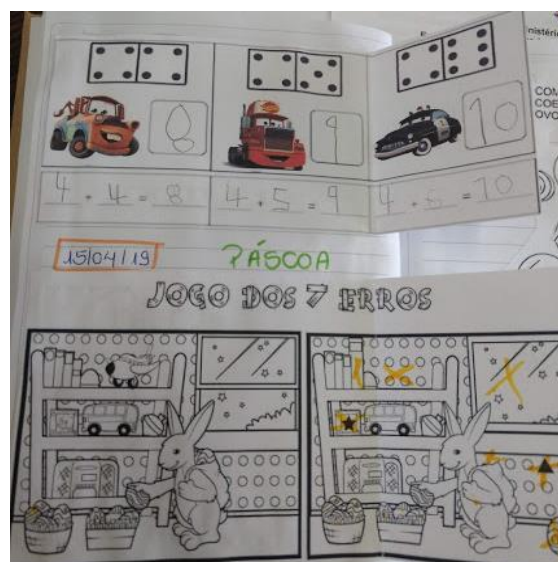


Figura 12 - Atividade portfólio

É possível verificar o trabalho e empenho desta docente para enlaçar seu aluno dando-lhe condições para que se aproprie de tais conhecimentos. A partir do interesse do aluno pelos variados modelos de carros, a professora propôs atividades diversificadas para instigar sua aprendizagem. Alicerçada nessa estima por automóveis, ela construiu jogos (quebra-cabeça, memória, sequência lógica), alfabeto com os modelos de carros correspondentes às letras, e desenvolveu alternativas metodológicas que, contemplassem o fascínio do aluno por carros, bem como, o possibilitasse a apropriação da escrita.

Essa prática possibilitou ao aluno o contato com as letras e o sistema da língua escrita, ao mesmo tempo em que considera as produções do sujeito. Podemos evidenciar a importância do professor apostar em seu aluno, realizando flexibilizações para que ele possa se apropriar de conteúdos e, em casos de crianças com entraves à constituição, como é o caso de crianças com autismo, que essas possam fazer laço social, uma vez que a escola é conhecida por ser o lugar social da criança. A esse respeito, Milmann (2017, p. 222) disserta:

Para realizar determinadas mudanças em sala de aula, produzindo as flexibilizações necessárias, é preciso fazer uma aposta: aquele aluno, que por vezes não interage com os outros, apresenta estereótipias, ecolalias, garatujas indiferenciadas, escritas em lista, textos desconexos e sem espaçamento, leitura sem extensão da malha de significações do texto – ele é um aluno, ele pode aprender, ele é capaz de fazer algum laço com o outro/Outro, se humanizando e humanizando a nós, professores e colegas.

Quando a criança é realmente tomada pela escola e professores, vista como aluno, quando se faz presente nos discursos escolares, quando consegue se sentir como parte do contexto escolar, consegue se inserir, também, na sua comunidade e no mundo, estabelecendo relações com seus semelhantes.

Franco (2016) afirma que as práticas não são exclusividades do professor, mas permeiam outras esferas, como a escola, o sistema educativo e o sistema social. Diante disso, é relevante pontuar a importância que a gestão escolar, como um todo, assume no movimento de inclusão.

O sentimento de fazer parte da escola dá a ela a convicção de ter um lugar no mundo, já que a escola é o seu lugar social. A escola para a criança é, conforme Kupfer et al (2017, p.27), “o lugar a partir do qual é reconhecida como pertencente à comunidade humana”. Sendo assim, quando a inclusão escolar se efetua, corrobora na construção do sentimento de pertencimento da criança ao mundo. Milmann (2017, p.224), aponta para os benefícios que a inclusão pode ofertar às crianças com autismo:

Incluir, antes de mais nada, tem a ver com construir laços e introduzir a criança na linguagem e na cultura, alargando suas possibilidades linguageiras e simbólicas. Operamos nas flexibilizações curriculares apostando na condição do porvir de um sujeito, fazendo laços com o Outro/outro, ou seja, sendo incluído na linguagem e na relação com os seus semelhantes.

A partir desse entendimento, compreende-se que a inclusão de alunos com autismo possibilita, além do acesso a conteúdos formais, uma reordenação de sua postura frente à linguagem, ao simbólico, à cultura e ao Outro, permitindo, assim, a retomada de sua estruturação. Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de inclusão escolar não se caracteriza somente pela frequência da criança na escola, mas sim, pela operacionalização das estratégias e práticas escolares que objetivem a retomada de sua estruturação, bem como, sua escolarização.

No movimento da escola em busca da inclusão, o professor assume papel importante, pois é através de sua atuação, ao estabelecer laços com o aluno, que ele poderá considerar as formas singulares desse sujeito para pensar em estratégias e práticas de atuação. Quando o professor tem atitudes de ancoragem às demandas do aluno, dá a ele caminhos tanto para que possa aprender, como para que possa subjetivar-se.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta monografia, apresenta-se algumas considerações finais sobre o trabalho de análise das práticas escolares desenvolvidas pela gestão escolar com vistas à aquisição da escrita de alunos com autismo. Buscando problematizar a aquisição da escrita em alunos com autismo, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar que práticas escolares são desenvolvidas pelos professores, visando o advento da escrita por alunos com autismo.

Ao analisar as políticas públicas, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que visam à inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, deficiência e Altas Habilidades/Superdotação, é fundamental questionarmos como a escolarização desses estudantes se constitui no contexto escolar.

Considerou-se, aqui, o professor como parte da gestão pedagógica e escolar, pois é em sua prática cotidiana, em sala de aula, que as concepções da gestão poderão ser observadas. Deste modo, deu-se ênfase às práticas escolares, por entender que essas possibilitam ao aluno com autismo uma reordenação psíquica e cognitiva em seu processo de inclusão, possibilitando, assim, o acesso à aprendizagem de conteúdos formais. É por meio do trabalho desenvolvido pelo professor, que este aluno terá a chance de se apropriar de recursos simbólicos para poder enunciar-se como sujeito.

Para dissertar sobre o tema proposto, buscou-se alicerce na Teoria Psicanalítica, a fim de compreender o sujeito com autismo, bem como, realizar uma articulação com a Educação Especial. Da mesma forma, foram tencionadas duas concepções de escrita apresentadas no referencial teórico, a escrita embasada na Psicanálise e a escrita pela Perspectiva Psicogenética. A primeira, dispõe que a escrita alfabética é resultado de processos psíquicos que perpassam toda a existência do sujeito. Tais processos têm início na relação mãe-bebê, com a inserção desse recém-nascido no universo da linguagem, através das subjetivações que são estabelecidas nessa díade.

Nessas relações e trocas, marcas são inseridas na criança, que passa por eventos quando, por exemplo, vemos surgir o circuito pulsional e o estádio do espelho. Esses eventos vão se inscrever no inconsciente desse sujeito, produzindo



uma escrita inconsciente, que em um momento a posteriori irá se apresentar através das produções da criança, tais como o desenho e a escrita alfabética.

Para que a criança consiga se expressar através do desenho e da escrita é necessário que aquelas trocas com a mãe tenham se efetivado de forma satisfatória, que a criança tenha conseguido adentrar na linguagem e construir sua imagem corporal. No caso do autismo, essas trocas não acontecem como deveriam, o que prejudica, muitas vezes, a apropriação da linguagem pelo sujeito e o seu uso para se comunicar ou expressar.

Além disso, esse fato reflete na percepção do corpo de forma unificada, que culminaria com a entrada no campo do simbólico. Diante disso, pode-se compreender que a escrita, nesses casos, adquire caráter constitutivo para os sujeitos com autismo, permite que eles possam se apropriar de referentes simbólicos e imaginários para falar de si e assim retomar sua estruturação.

Durante a realização deste trabalho, fez-se necessário, também, recorrer a estudos sobre o desenvolvimento da língua escrita. Para isso, o aporte teórico utilizado foi a Perspectiva Psicogenética da língua escrita, fundamentada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Nesse contexto, a escrita é apresentada como a representação da linguagem e está dividida em níveis de aquisição.

Para investigar as práticas escolares desenvolvidas pelos professores, foram analisados os planos de Atendimento Educacional Especializado, os pareceres pedagógicos e os portfólios de alunos com autismo de três escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS, uma pertencente à rede estadual de ensino e duas à rede municipal de educação. Os documentos analisados dizem respeito a quatro alunos com autismo, e a análise se deu em duas categorias. A primeira versou sobre “Aspectos necessários para o advento da escrita”, que considerou a linguagem, a imagem corporal, o desenho e a escrita alfabética. A segunda categoria analisou as práticas escolares desenvolvidas para o advento da escrita nos alunos com autismo, assim como, o portfólio de um dos alunos participantes.

Foi possível constatar, a partir das análises realizadas, que as práticas escolares narradas pelas professoras partiram dos interesses específicos dos alunos, buscando articulá-los no processo de aprendizagem. Também se fez presente nos relatos o ato de contar histórias e o uso de ferramentas, como o computador e *softwares* diversos.

A discussão, acerca das práticas escolares, se dá no sentido de perceber que quando essas são voltadas às crianças que se apresentam de forma tão singular, como no autismo, podem e devem ser pensadas para aquele sujeito, levando em conta as especificidades de sua constituição psíquica e cognitiva, de modo a permitir-lhe a retomada de seu desenvolvimento. Quando essa retomada acontece, abre-se um caminho para que o professor invista nas questões ligadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Faz-se necessário considerar que no autismo há um empobrecimento do campo simbólico. Assim, para que o aluno possa se apropriar de conteúdos que favoreçam a aquisição da escrita, é preciso que aspectos da ordem subjetiva sejam levados em conta. O enriquecimento do campo simbólico e imaginário, assim como a entrada da criança no campo da linguagem, por exemplo, darão suporte para que esse sujeito possa se desenvolver em seu processo de escolarização. Do contrário, o sujeito poderá demonstrar ter aprendido determinado conteúdo, porém, essa será uma resposta automatizada, condicionada a uma técnica.

A intersecção entre a Educação Especial e a Psicanálise permite um olhar endereçado ao sujeito, que ao ser inserido na escola, passa a se situar no lugar de criança, enlaçando-se no desejo do outro, tanto de seus pares quanto de seus professores. O lugar que lhe é dado, e o olhar direcionado a ele, são constituintes. Do mesmo modo, considerar o sujeito, sua história e suas formas singulares de aprendizagem é outra forma de unir os dois campos teóricos em prol da inclusão escolar. Nesse sentido, essa articulação vai além de uma releitura da ação educativa, trata-se de possibilitar experiências de ordem clínica-educacional. Assim, estar na escola assume efeitos terapêuticos para essas crianças (KUPFER, 2017).

No que tange à aquisição da escrita, constatou-se que, para alunos com autismo, essa habilidade poderá se tornar ferramenta de subjetivação, uma vez que, por meio dessa, o sujeito pode encontrar uma forma de dar nome ao seu desejo, uma maneira de expressão e de fazer laço social.

Constatou-se, também, que para além da aquisição de conhecimentos, a aprendizagem da escrita tem efeitos terapêuticos aos alunos com autismo, abrindo a possibilidade para que resgatem a sua dimensão de sujeitos e assim possam adentrar ao campo simbólico e da linguagem. A escrita possibilita à criança a entrada nesse universo linguístico e de comunicação.

Nesta perspectiva, é fundamental que haja reflexões sobre a temática aqui exposta, pois, os estudantes com autismo necessitam de investimentos por parte dos professores, com práticas escolares que contemplem suas singularidades, retirando-os do lugar de isolamento em que muitos se encontram. Dessa forma, reitera-se a importância do trabalho para aquisição da leitura e escrita, pois, nesse caso, a aprendizagem vai muito além da educação formal, trata-se então de uma possibilidade de enunciação para esse sujeito.

A escolha dos pareceres pedagógicos e dos planos de Atendimento Educacional Especializado para realizar a pesquisa foi uma aposta, pois esses constituem-se de narrativas sobre as práticas escolares propostas para os alunos.

Entretanto, não foi possível, através dos documentos cedidos, acompanhar o desenvolvimento da escrita desses alunos uma vez que, em sua maioria, encontram-se nos dois últimos níveis da aquisição da escrita, ou seja, os níveis silábico-alfabético e alfabético. Outro impasse foi a falta de registros dos alunos, o que aponta para a importância destes para a organização escolar, uma vez que, a falta dessa documentação limitou a análise dos processos formativos dos alunos.

Ressalta-se assim, a importância de que a escola possa se articular, sem restringir um aluno a um determinado professor, levando-se em conta que o aluno pertence à escola. Faz-se necessário evidenciar também a premissa da singularidade de cada sujeito, a qual deve ser considerada pela escola, exigindo desta, ações de adaptação e flexibilização em relação ao aluno. Dentre as estratégias propostas percebeu-se a necessidade de se considerar o aluno como sujeito, proporcionando a este falar de si, bem como, manifestar seus interesses.

Considera-se que no autismo, tanto a linguagem como o campo simbólico e imaginário possuem entraves e estes aspectos, são fundamentais para o advento da escrita. Sendo assim, este processo poderia ocorrer de forma diferente nesses sujeitos? Tais questionamentos se ancoram em pesquisadores (Maleval,2017; Bernardino,2017; Bastos, 2012; Bialer, 2015) que apontam casos de crianças com autismo que leem e não escrevem ou, ao contrário, que escrevem e não leem. Para que essas problematizações possam ser compreendidas, sugere-se, então, que sejam desenvolvidas pesquisas longitudinais que possam acompanhar o processo de aquisição da escrita em crianças com autismo.

## REFERÊNCIAS

ANDREOZZI, M. L. **A Letra: da escrita no corpo para a escrita no papel.** IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.). Os enlaces do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

BASTOS, M. B. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo.** 2012. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARROS, I. B. R. **A linguagem como lugar de enunciação do sujeito autista.** IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.) Os enlaces do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

BERNARDINO, L. M. F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição.** São Paulo: Escuta, 2006.

BERNARDINO, L. M. F. **O papel fundamental da escrita na educação inclusiva.** IN: KUPFER, M. C.M et. Al. Escolas transformadoras e práticas inclusivas: acolhendo o aluno sujeito. FAPESP. São Paulo, 2017. p. 91-108.

BIALER, M. **A inclusão escolar nas autobiografias de autistas.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 485- 492, set./ dez. 2015.

BLANCHARD, A.M; DECHERF, G. **Transferência sobre o papel.** IN: DECOBERT, S; SACCO, F. (ORG). O desenho no trabalho psicanalítico com a criança. Lisboa: Climepsi, 2000.

BRASIL. 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. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Nota técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE.** Orientações aos sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

CARVALHO, J. D. **Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise com a educação.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005

CHEMANA, R. **O ato de desenhar.** IN: RIO TEIXEIRA, A.B. O mundo, a gente traça: considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil. Coleção Psicanálise da criança – coisa de criança. Vol. I, nº 1, Salvador, Ba: Ágalma, 1991.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de Psicanálise.** Porto Alegre: Larousse-Artes Médicas Sul, 1995.

CHEMANA, R. **Dicionário de Psicanálise.** Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** 5. ed - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRO, E. **A escrita...antes das letras.** IN: SINCLAIR, E. et al. A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias. São Pulo: Cortez: Autores associados, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** 24 ed. - São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** 16 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 17 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** 21 ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

FRANCO, M.A.S. **Práticas pedagógicas e docência.** IN: Revista Brasileira de Pedagogia, v.97, n.247, p.534-551. Brasília, 2016.

FREUD, S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Em edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (v.7, pp.123-152). Rio de janeiro, Imago, 1977.

FREUD, S (1915). **As pulsões e seus destinos.** In: *Obras Completas*, v 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p 51-81.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, T. **Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares.** Tese – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

JERUSALINSKY, A. N. **Considerações acerca da 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.117-136

JERUSALINSKY, A. N. **A psicanálise do Autismo** 2 ed.- São Paulo: Instituto Langage, 2012.

JERUSALINSKY, J. **Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos.** IN: Revista da Associação psicanalítica de Curitiba, n. 22, 2011. Curitiba: APC, 1997.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo.** IN: ROCHA, P.S. (Org.). *Autismos.* São Paulo: Escuta, 1997, p. 111-170.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação** – São Paulo: Escuta, 2 ed. 2001.

KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S.C.N. (Org.). **Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010

KUPFER, M. C. M. **O impacto do autismo no mundo contemporâneo.** IN: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M; VOLTOLINI, R. (org.) *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.* São Paulo, Escuta, 2015.

KUPFER, M. C. M. et al. **Apresentação: a escola protagonista: propostas do LV para práticas inclusivas e transformadoras.** IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (Org.) *Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito.* São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 9-14

LAJONQUIERE, L. de. **A infância, a escola e os adultos.** In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP, 5, 2006, São Paulo.

LACAN, J. (1964) **O seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1901-1981). **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1962-63). **O Seminário, Livro 10: A angústia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LAZNIK, M.C. **A voz da sereia.** Salvador: Ágalma, 2013.

LEVIN, E. O desenvolvimento psicomotor diante da modernidade. **Estilos clín.** São Paulo, v. 5, n.8, p.147-155, 2000.

LIBANEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAHLER, M. S. **On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: Infantile psychosis.** New York: International Universities, 1968.

MALEVAL, J.C. **Por que a hipótese de uma estrutura autística?** Revista Opção Lacaniana, ano 6, n.18, p. 01-40, 2015.

MALEVAL, J.C. **O autista e sua voz.** São Paulo: Blucher, 2017.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7.ed. Porto Alegre: Artes Médias, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, S.F. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. Ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MILMANN, E. **Saber fazer com a escrita: uma travessia pela poética do letramento.** Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 21, n. 2, p.479-496, 2016.

MILMANN, E. **O papel fundamental da escrita na educação inclusiva.** IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (Org.) Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 91-108.

OÑATIVIA, A. C. **Intervenção psicopedagógica para a aquisição da leitura e escrita numa criança autista:** em estudo de caso. IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Orgs). Os enlases do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

SIBEMBERG, N. **Autismo e linguagem.** Escritos da Criança, Porto Alegre, n.5, 1998, p.60-71.

SIBEMBERG, N. **Memórias de uma experiência:** da turma de autistas à classe de educação terapêutica. Escritos da Criança, Porto Alegre, n.7, p.34-47, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. – São Paulo: Contexto, 2016.

SOLER, C. (2010). **O “corpo falante”.** In FINGERMANN, D. (Org.). Caderno de Stylus 1: o “corpo falante” (pp. 09-29). Rio de Janeiro, RJ: IF-EPFCL.

TUSTIN, F (1972). **Autismo e Psicose Infantil.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VIEIRA, M.C.S; ALMEIDA, J.J. **Contar histórias no lugar de vida: carne de língua.** IN: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S.C.N. (Org.) Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.