

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARIN PRISCILA GONÇALVES FRANCO PUCOVSKI

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA: O ALUNO-SUJEITO

CURITIBA

2013

KARIN PRISCILA GONÇALVES FRANCO PUCOVSKI

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA: O ALUNO-SUJEITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Temática: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara da Silveira Valente

CURITIBA
2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóelia Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pucovski, Karin Priscila Gonçalves Franco
A inclusão escolar da criança autista : o aluno sujeito / Karin Priscila
Gonçalves Franco Pucovski – Curitiba, 2014.
127 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara da Silveira Valente
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Autismo em crianças. 2. Crianças autistas - Inclusão na educação
3. Educação especial. 4. Psicologia educacional. I. Título.

CDD 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **KARIN PRISCILA GONÇALVES FRANCO PUCOVSKI** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE, DR^a ROSA MARIA MARINI MARIOTTO e DR^a CLARA BRENER MINDAL, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ASPECTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA: O ALUNO-SUJEITO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TAMARA DA SILVEIRA VALENTE	<i>Tamara Valente</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a ROSA MARIA MARINI MARIOTTO	<i>Rosa Marini Mariotto</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a CLARA BRENER MINDAL	<i>Clara B. Mindal</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 27 de março de 2013.

Prof.ª Dr.ª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.ª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Tamara da Silveira Valente, pela orientação prestimosa, presença inquestionável e dedicação. Agradeço as reflexões e ensinamentos para além do mestrado.

Agradeço imensamente aos meus pais, pelo dom da vida, pelas marcas primordiais que hoje definem quem sou, pelo incentivo e apoio constante.

Às minhas irmãs, pelo companheirismo, presença e amizade.

Ao meu filho, pela alegria constante que traz a cada dia.

Ao meu marido, pela dedicação e respeito às minhas decisões.

Aos familiares, que de perto acompanham minha trajetória nos estudos e incentivam as minhas ações.

Aos amigos, pela presença constante que anima a minha vida.

Às professoras Clara Brener Mindal e Rosa Maria Marini Mariotto, pelas indagações e orientações valorosas a respeito da minha pesquisa.

Aos professores da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento, pela riqueza das interlocuções.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação e Extensão, pela receptividade e atendimento prestativo.

Aos colegas de mestrado, pela troca de experiências e momentos de descontração. Um agradecimento especial à minha grande parceira de trabalho, Consuelo de Almeida Vasques Fernandes, pela amizade, apoio e compartilhamento das angústias.

Aos funcionários da Secretaria Municipal da Educação da cidade em que a pesquisa foi realizada, por aceitarem a proposta de trabalho e viabilizarem a pesquisa.

À Secretaria Municipal de Recursos Humanos e Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela licença para estudos.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade em ajudar a compreender melhor o processo de inclusão de seus alunos autistas.

Às famílias dos alunos autistas envolvidos na pesquisa.

A CAPES que financiou o último ano da pesquisa.

A todas as pessoas, que de forma direta ou indireta, possibilitaram que esta pesquisa se viabilizasse.

RESUMO

Este estudo foi delineado tendo como objetivo conhecer os modos de proceder do professor regente frente a seu aluno autista em processo de inclusão em escola regular, de modo a detectar ações ou falas que pudessem indicar se esse professor considera na sua ação educativa o aluno como sujeito, conforme propõe a teoria formulada pela interlocução psicanálise e educação. Partiu-se da premissa de que os professores que atuam considerando o aluno autista como sujeito conseguem uma inclusão escolar mais efetiva. Para discutir o tema, se propôs uma reflexão teórica acerca da inclusão escolar de crianças com autismo, partindo dos conceitos de educação para o sujeito e educação terapêutica, igualmente formulada pela teoria resultante da interlocução psicanálise e educação. Os participantes da pesquisa foram os professores que atuam com alunos autistas em processo de inclusão nas turmas iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados a partir de entrevistas, observações e documentos oficiais, a partir dos quais emergiram as seguintes categorias de análise: a respeito da inclusão escolar de crianças autistas – a fala do professor; o ato educativo com o aluno autista; a particularidade do aluno autista em sala – adaptações; a relação professor-aluno autista. O resultado da pesquisa apontou que quando o professor leva em consideração o sujeito em seu aluno autista tanto como em si mesmo o ato educativo tem melhores chances de ser efetivo.

Palavras-chave: autismo, inclusão escolar do aluno autista, psicanálise e educação.

ABSTRACT

This study was outlined aiming to know the procedures a teacher of autistic child takes towards the process of school inclusion of his student in a regular class and to detect if his actions and words inside his educational act indicates that he considers the subjectivity in the student, as proposed by the theoretical frame resulting of the interface psychoanalysis and education. The premise was that the teachers who take into consideration the subjectivity in his student have better chances of realizing an effective inclusion of his autistic student. To discuss the theme it was proposed a theoretical reflection about school inclusion for children with autism, based on the concepts of education for the subjectivity and of therapeutic education, as formulated by the theoretical frame resulting of the interface psychoanalysis and education. Teachers who work with autistic students in the process of inclusion in the initial classes of primary education in schools were the subjects of this research, being that the data collected from interviews, observations and official document resulted in the following categories: about the school inclusion of autistic student – the teacher speaking; the educational act with the autistic student; the singularity of the autistic student in the class – adaptations; the relation teacher-autistic student. The results show that when a teacher takes into consideration the subjectivity in his autistic student as well as on himself the educational act has better chances to be effective.

Key-words: autism, school inclusion of autistic student, psychoanalysis and education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1 HISTÓRICO DAS LEIS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	10
2 O AUTISMO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O OUTRO	17
3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA	20
3.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES.....	20
3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O SABER PSICANALÍTICO	24
4 AS PARTICULARIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA	28
4.1 A EDUCAÇÃO PARA O SUJEITO.....	28
4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO FACILITADORA DAS RELAÇÕES SOCIAIS	32
4.3 ENTRE O TRATAR E O EDUCAR – A EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA	35
4.4 DEVO ENSINAR? ELE NÃO APRENDE!	37
4.5 REFLEXÕES A RESPEITO DAS ADAPTAÇÕES ESCOLARES PARA A CRIANÇA AUTISTA	40
5 PERCURSO METODOLÓGICO	43
5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	47
6. DISCUSSÃO DOS DADOS: A RESPEITO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	51
6.1 A FALA DO PROFESSOR	51
6.2 “QUEM É ELE?”– O ALUNO AUTISTA.....	54
6.2.1 OS LAUDOS E PARECERES PROFISSIONAIS.....	54
6.2.2 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O SEU ALUNO AUTISTA	59
6.3 O ATO EDUCATIVO COM A CRIANÇA AUTISTA	63

6.4 A PARTICULARIDADE DO ALUNO AUTISTA EM SALA DE AULA – ADAPTAÇÕES	68
6.4.1. “ELE NÃO FALA.” – A IMPORTÂNCIA DE LER OS SINAIS	68
6.4.2. ENTRE TROPEÇOS E ACERTOS – ADAPTAÇÕES NO AMBIENTE E NOS MATERIAIS EDUCATIVOS	71
6.4.3. E A AVALIAÇÃO, COMO FICA?	77
6.4.4 “O ALUNO NÃO É DA PROFESSORA, É DE TODA A ESCOLA” – O TRABALHO EM CONJUNTO.	79
6.4.5 SENSIBILIZAÇÃO PARA O DIFERENTE – O TRABALHO COM A COMUNIDADE ESCOLAR E COM OS ALUNOS DA CLASSE.	84
6.5 “NÃO FOI FÁCIL” – A INCLUSÃO EXIGE MAIS DA ESCOLA.....	89
6.6 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO AUTISTA.....	93
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Uma das formas de superação das desigualdades sociais, nos dias de hoje, pode ser pela via da construção do conhecimento. As propostas educacionais atuais partem do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender, tendo o respeito àquilo que é diferente como um dos eixos dessas propostas:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal. (BRASIL, 2010, p. 9).

Nesse sentido, o termo inclusão vem sendo amplamente discutido há mais de uma década, e ações com a finalidade de evitar preconceitos e de atender igualmente ao direito a uma educação de qualidade a todas as pessoas com deficiência vêm sendo implantadas nas escolas brasileiras. Embora essas propostas educacionais não se configurem como novidade, estas ainda apresentam percalços a serem contornados pelos sistemas escolares.

Uma das causas de dificuldade no processo de implantação de inclusão escolar é a que esta exige a organização dos sistemas de ensino: os profissionais envolvidos precisam de atualização e qualificação adequadas, os ambientes devem ser adaptados, as práticas de ensino precisam ser revistas, pais e alunos precisam ser envolvidos nesse processo, entre outras questões de suma importância, sendo que o estudo cada vez mais aprofundado das questões que envolvem a inclusão escolar tem trazido à tona diferentes discussões tais como sobre a importância de não realizá-la a qualquer custo, uma vez que ela poderia prejudicar os envolvidos, sobretudo, os professores e os alunos. Não faz sentido permitir que crianças com deficiências sejam inseridas nas classes regulares a não ser pela busca constante da superação dos desafios e dificuldades que certamente surgirão, especialmente quando se trata da inclusão de crianças com transtornos autistas.

Atualmente, o autismo consta de um conjunto de transtornos definidos pelas classificações internacionais (CID - 10 e DSM - IV) como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID ou Transtorno Global de Desenvolvimento, respectivamente,

e caracteriza-se por “uma alteração global das capacidades de comunicação, perturbações nas relações com os outros, atividades e interesses restritos repetitivos, em geral estereotipados.” (MARCELLI; COHEN, 2009, p. 225). Entretanto, há uma grande diversidade e variabilidade nos comportamentos das crianças com autismo, e a inclusão escolar das crianças com tal transtorno ainda suscita dúvidas, anseios e questionamentos.

Na visão psicanalítica, uma das possibilidades que pode explicar o autismo em crianças é a falha na função materna: no início da relação mãe-filho, o reconhecimento entre ambos, necessário para que a criança passe a se constituir como sujeito, não acontece, impedindo que o bebê avance na constituição da sua subjetividade. Surgem, então, por volta dos seis meses de idade, os primeiros traços característicos do transtorno autista. Lacan descreveu a metáfora do espelho para explicar a construção da imagem do corpo a partir do desejo materno, e indicou que seria este o primeiro tempo da constituição de um sujeito; o fracasso na instauração do estágio do espelho pode acarretar desde falhas na relação especular com o outro até algo mais complexo, como o autismo. (KUPFER, 2001, p.49).

O tema dessa pesquisa surgiu de uma inquietação, uma angústia da pesquisadora, diante do não-saber emergido frente a uma criança autista matriculada numa escola regular. Afinal, como os professores, funcionários, alunos e a comunidade iriam reagir ao serem expostos ao comportamento característico desse aluno tão diferente dos demais? Como a escola iria ensiná-lo? Como dar conta desse desafio apresentado à escola?

As crescentes taxas de matrículas de alunos com deficiências nas classes regulares de ensino no Brasil trazem à tona uma discussão necessária: como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos autistas? Há indicativos de atendimento de qualidade para essas crianças? Tais questões demandam um grande esforço por parte dos pesquisadores em investigar o processo de inclusão, levando em consideração o que realmente ocorre na prática após a reorganização da legislação e a inserção de crianças autistas em classes regulares de ensino. Torna-se importante, então, questionar não apenas a quantidade de crianças com deficiência nas classes regulares, mas, sobretudo, a qualidade do que tem sido feito com os alunos incluídos. O discurso que muitas vezes é ouvido nos corredores escolares é que o professor não sabe como agir diante de seu aluno autista: “Se ele não fala, como aprende?”, “Ele só grita, não ouve, não para quieto... como vou

ensinar algo a ele?”, ou ainda, “Fica lá, no canto dele. Não me incomoda, mas não produz nada”. Pode ser que a dificuldade do professor em aceitar o aluno autista seja evocada pelo medo do desconhecido, do inusitado.

Sabe-se que a instituição escolar pode ser um facilitador importante das relações sociais, em especial para uma criança em desenvolvimento que está realizando as primeiras aquisições culturais decorrentes das aprendizagens que geram suas produções; e para o aluno autista, compartilhar de um mesmo ambiente com outras crianças pode ser benéfico. Contudo, seria importante conceber a escola como uma instituição na qual o professor reconhecesse seu aluno autista como sujeito, único em suas singularidades, com condições peculiares de aprendizagem, e que professor lhe oferecesse condições para a expressão das suas potencialidades, manifestações pessoais do seu entendimento de mundo e articulações de ações e interações com o objeto de aprendizagem e com outros sujeitos (AVILA, 2000, p. 19), embora, ao mesmo tempo, se considere que “o autismo evoca, com muita intensidade, as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução.” (BAPTISTA, 2002, p.132). Nesse sentido, a presença de um aluno autista em sala de aula transforma-se em um desafio para o professor. Aceitá-lo e compreendê-lo exige constantes observações e análises, buscando novas estratégias de ensino que vislumbrem possibilidades de o professor aprender com seu aluno também. Muitas vezes as aprendizagens do aluno autista são lentas, mas significativas, exigindo do professor conhecer suas limitações, a fim de adequar a sua forma de ensino e de utilizar diferentes recursos articulados aos conteúdos escolares. (BRIDI; FORTES; FILHO, 2006, p.68).

Essa situação faz parte do cotidiano das escolas. Pautados na busca constante pela educação ideal, os professores das escolas regulares se sentem despreparados para ensinar alunos com transtornos como o autismo. Há anos ouve-se nas escolas a queixa dos professores sobre a dificuldade em lidar com crianças de inclusão; é difícil encontrar professores que não tenham relatos pouco positivos sobre o contato com uma criança que apresentava algum transtorno grave. Assim, o processo de inclusão escolar comporta dificuldades reais e não pode ser tomada como um trabalho fácil, sendo que alguns dos entraves estão relacionados ao sistema deficitário de nossas escolas. Diante da obrigatoriedade da inserção dos “alunos especiais”, as escolas regulares se adaptam conforme a exigência que se

faz a partir da entrada de cada criança de inclusão, no caso a caso, e, aos poucos, as escolas especiais passam a atender apenas uma demanda que continua impossibilitada de favorecer-se do ensino na escola regular. Isso não quer dizer que os profissionais, apesar de cientes de que toda criança têm o direito de frequentar a escola regular, sem qualquer distinção, sintam-se seguros em trabalhar com alunos que necessitam de um atendimento diferenciado. E, quando se trata de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a discussão toma outro rumo. Acostumados a trabalharem com turmas mais ou menos homogêneas, ancorados pelo saber apreendido nos cursos de formação que dizem que as crianças aprendem conforme a fase de desenvolvimento em que se encontram, os professores acham difícil ensinar às crianças que apresentam déficits cognitivos tão sérios e que destoam da turma por não “aprenderem igual aos outros”. Os alunos autistas são aqueles que “talvez não aprendam”, colocando os professores em dúvida quanto ao resultado de seu processo de ensino.

O ensino escolar atualmente segue uma padronização em que se espera que as crianças, ao final do ano letivo, tenham atingido uma média de aprendizagem. Quem não atinge fica retido na mesma etapa e tenta se adequar no ano seguinte. Será que o ensino nas escolas brasileiras está sendo realizado de maneira a respeitar as individualidades de cada aluno? Se fosse considerado o saber psicanalítico de que “todo sujeito se constitui em torno de um defeito primordial – a do objeto enquanto falta -, qualquer criança é de fato alguém com necessidades especiais” (FUZUY, MARIOTTO, p. 191), talvez não tanta houvesse insistência em querer que todos os alunos caminhem em linha reta e alcancem as mesmas metas pré-estabelecidas. Até quando será desconsiderado que a educação acontece através de caminhos tortuosos, incertos e, às vezes, longos?

Essas interrogativas a respeito da inclusão da criança autista e da consideração das diferenças na educação levaram a pesquisadora a refletir sobre a situação dos autistas já inseridos nas instituições regulares e buscar respostas que pudessem confirmar ou não a impossibilidade de a escola regular atender a esses alunos, e, com isso, pensar a função que a escola teria para eles.

O que se prega na realidade das escolas brasileiras atualmente mostra que trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência não se coloca como uma opção para os professores, uma vez que a inclusão escolar desses alunos está amparada por uma legislação que preconiza a garantia de seu acesso e permanência nas

escolas regulares. Entretanto, pouco se tem discutido sobre a qualidade de trabalho ofertado a esses alunos e, tampouco, sobre as condições de trabalho a que os professores estão submetidos.

No contexto escolar, espera-se que os professores estejam preparados para lidar com as situações adversas que comumente a inclusão escolar impõe, exigindo deles que tenham conhecimento teórico sobre as principais dificuldades que um aluno com algum tipo de transtorno ou deficiência possa apresentar, e que consigam atender às necessidades educacionais de seus alunos. Colocando-se numa posição que busca uma perfeição inatingível, a instituição escolar está muito distante de alcançar os objetivos a que se propõe por meio de técnicas e soluções pré-determinadas, pois nem todas as crianças respondem da mesma forma a um estímulo, e o processo de aprender depende muito mais do que a simples aplicação de metodologias bem planejadas e definidas.

Acredita-se que a proposta da educação inclusiva da criança autista pode visar, além da sua inserção no ambiente escolar para que estabeleça uma possível relação com outras crianças, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, o qual depende, dentre outras coisas, do relacionamento que o professor desenvolve com essa criança durante o processo de aprendizagem, entendido aqui na sua forma mais ampliada possível, envolvendo os aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Dessa forma, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: como acontece a relação entre o professor e seu aluno autista que está em processo de inclusão em turma regular, considerando o processo ensino-aprendizagem balizado pela concepção de aluno-sujeito?

O objetivo geral do trabalho foi conhecer se o professor do aluno autista está atuando em função de uma educação voltada para o sujeito. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer ações do professor regente em relação ao seu aluno autista que está em processo de inclusão no ensino regular;
- Conhecer as falas dos professores a respeito da inclusão escolar do aluno autista;

- Conhecer se e como o referencial teórico formulado pela interlocução psicanálise-educação pode contribuir para a discussão sobre a relação professor-aluno com autismo.

A premissa que sustentou a pesquisa é que o professor de criança autista, cujas falas e ações indiquem que ele a concebe como aluno sujeito, consegue ensinar essa criança, realizando, desse modo, a sua inclusão escolar.

A dissertação decorrente da pesquisa foi estruturada em seis capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No capítulo 1, intitulado *Histórico das leis referentes à educação especial e inclusiva no Brasil*, buscou-se apresentar alguns marcos importantes da legislação brasileira que antecederam a atual condição da inclusão escolar, situando o leitor na discussão histórica sobre a inserção de alunos com deficiências no atendimento educacional. A seguir, no capítulo 2, *O autismo infantil e a relação com o outro*, apresenta-se o autismo na concepção psicanalítica que subsidia teoricamente este trabalho, destacando-se a função materna como elemento da constituição do sujeito. No capítulo 3, *Psicanálise e educação escolar inclusiva*, incluem-se as reflexões acerca da articulação entre a Psicanálise e Educação e as possibilidades de apropriação pelo professor do saber psicanalítico como contribuição às questões que envolvem a educação escolar inclusiva no que se refere ao aluno autista. Em seguida, abordam-se, no capítulo 4, *As particularidades da inclusão escolar da criança autista*, os conceitos de educação para o sujeito e educação terapêutica, o papel da escola como facilitadora da formação dos laços sociais, a aprendizagem na criança autista e as adaptações necessárias ao ensino escolar de alunos autistas. No capítulo que se segue, intitulado *O percurso metodológico*, capítulo 5, delinea-se os passos na realização dessa investigação, apresentando os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta dos dados. E, para finalizar, no capítulo 6, intitulado *“A educação escolar da criança autista – o aluno sujeito”*, são analisados os dados das entrevistas com os professores de crianças autistas, bem como os oriundos das observações e da leitura documental, procurando relacioná-los com o referencial teórico, apresentado no corpo do trabalho.

1 HISTÓRICO DAS LEIS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Os primeiros indicativos de ações educacionais destinados aos “deficientes mentais” surgiram na Europa, sendo o médico francês Jean Marc Itard, por volta de 1800, o pioneiro na tentativa de ‘educar’ uma criança mentalmente comprometida. Na ocasião, Itard chegou a desenvolver técnicas de atendimento educacional para que o menino selvagem, conhecido como Vítor de Aveyron, tivesse acesso a novas experiências, tendo conseguindo inclusive que a criança lesse algumas palavras. Maria Montessori, médica italiana, também teve papel importante para a educação especial ao desenvolver e indicar materiais didáticos e regras para atendimento às crianças com algum tipo de retardo mental. Em relação ao atendimento de crianças retardadas mentais leves, destaca-se a médica belga Alice Descoedres, que indicou que “as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando as deficiências sensoriais e cognitivas” (MAZZOTA, 1996, p. 23). No mesmo período, alguns movimentos para a educação de crianças deficientes mentais ocorreram nos Estados Unidos, inclusive por iniciativa dos pais das crianças que ficavam excluídas das escolas.

As discussões sobre o atendimento às crianças e adolescentes com deficiências no âmbito educacional tiveram início no Brasil a partir do século XIX, em caráter assistencialista, terapêutico ou de abrigo àqueles que tinham uma condição diferenciada e eram marginalizados e esquecidos socialmente, mais do que com uma abordagem pedagógica que poderia oferecer uma melhor inserção dessas crianças no meio social. Inspirados pela crescente discussão sobre a educação de deficientes no exterior, a partir do século XX, passou-se a realizar uma variedade de trabalhos científicos brasileiros que tinham como tema a educação de deficientes mentais, e até a metade do século existiam pelo menos quarenta estabelecimentos escolares públicos de ensino regular que atendiam a essas crianças, e três instituições especializadas, sendo apenas uma delas estadual. (MAZZOTA, 1996).

Uma das primeiras iniciativas oficiais referentes à educação de crianças deficientes mentais em âmbito nacional foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que teve o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido. Instituída em decreto publicado no

Diário Oficial da União em 22 de setembro de 1960, a campanha tinha por finalidade “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamentos, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (MAZZOTA, 1996, p. 52). Tal documento previa, entre outras medidas, atendimento financeiro, formação especializada dos profissionais, incentivo de convênios para atendimentos paralelos ao educacional, estímulo a pesquisas e fundação de associações e incentivo para estudos na área. Em 1973, foi criado, através de decreto, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que extinguiu a CADEME, e objetivava

Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (MAZZOTA, 1996, p. 56).

Em 1986, a CENESP foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SESPE), funcionando praticamente com a mesma estrutura e responsabilidades. No ano de 1990, a educação especial ficou sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), devido à reestruturação do Ministério da Educação e extinção da SESPE. Em 1992, ressurgiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão do Ministério da Educação e do Desporto, que esteve em funcionamento até o ano de 2011, ficando seus programas e ações atualmente vinculados à SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação. Esta secretaria tem como função programar, em conjunto com os sistemas de ensino, políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2012).

Essas reformulações foram marcadas pela constante presença dos educadores diretamente envolvidos com a educação especial e pela exigência marcante de pais que impulsionaram as discussões e ajudaram a definir rumos para o gerenciamento das políticas e recursos para o atendimento aos alunos com deficiências.

Em relação às leis nacionais, inicialmente, o que se verificava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 era a garantia da inserção das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, visando à integração desses indivíduos ao meio social sem estabelecer os meios para que isso ocorresse. Outro fator importante era a imprecisão existente na lei quanto ao tipo de atendimento educacional e as instituições que deveriam prestá-lo, considerando que a educação 'poderia' enquadrar-se no sistema geral de ensino. Já a Lei 5692/71, que alterou a anterior, definia tratamento especial para alunos com deficiências físicas, deficiências mentais, com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Entretanto, a lei "não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais." (BRASIL, 2007, p.11). A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, que a educação deve ser direito de todos, estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola no artigo 206, e ainda indica que é dever do Estado oferecer atendimento especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, vem reforçar o fato de que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus dependentes na rede regular de ensino. Seguidamente, em 1994, a publicação da Política Nacional de Educação Especial vem promulgar que podem ser matriculados no ensino regular aqueles alunos que tenham condições de acompanhar e desenvolver as atividades do currículo, conforme as demais crianças ditas normais. Concorda-se com a afirmação que diz que

ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2007, p. 03).

Entretanto, na década de 90, dois novos documentos tiveram papel preponderante na discussão sobre as políticas públicas de atendimento às crianças com necessidades especiais, e nortearam novas reformulações dos sistemas de ensino: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que influenciaram a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que diz que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente em rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais, havendo, quando necessário, apoio especializado para atender às peculiaridades daqueles alunos que podem ir para as classes regulares, sendo que as instituições especializadas passam a atender somente àqueles que não puderem ser integrados às classes comuns (Artigo 58). Ainda, no artigo 59, a lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais que podem frequentar as classes regulares “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 20).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo importante destacar dois de seus artigos que trazem possibilidades de atendimento mais individualizado e específico aos alunos com deficiências:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Outros documentos no período também trouxeram contribuições para a oferta de ensino aos alunos com deficiência, mas os déficits estruturais e profissionais do atendimento educacional permaneciam insolúveis diante das discussões realizadas, como o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001) e a Convenção da Guatemala (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001). A efetivação das propostas caminhava a passos lentos, esbarrando na qualificação profissional exigida e na lentidão na organização dos sistemas de ensino para a adequação à legislação. A resolução CNE/CP nº 1/2002 indica necessidade de formação profissional com conhecimentos sobre necessidades especiais aos professores da educação básica.

No início do novo milênio, a palavra inclusão passa a figurar como mais adequada substituindo o termo 'integração' no cenário educacional¹. O direito ao acesso às classes regulares é reafirmado, e se aposta na qualificação de profissionais para o atendimento educacional, além de se buscar a adequação dos espaços físicos, a fim de garantir a acessibilidade ao aluno. Publica-se o documento do Ministério Público intitulado 'O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular', de 2004, o Decreto nº 5296/04 e a Convenção das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. No Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, procurou-se superar a dicotomia entre ensino especial e ensino regular, prevendo "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e continuidade nos níveis mais elevados de ensino." (MEC, 2007. p. 09).

Após as várias reformulações da política nacional e a conseqüente mudança nos cenários regionais, os dados realmente demonstraram uma crescente evolução na matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, sobretudo nas primeiras séries do ensino fundamental. O Censo Escolar do MEC/INEP, realizado todos os anos, indica que num período de dez anos (entre 1998 e 2008), as matrículas de alunos com alguma deficiência nas instituições especializadas – escolas especiais - caíram de 87% para 46%, enquanto as matrículas nas escolas regulares passaram de 13% para 54%. Todavia, o que deve ser minuciosamente estudado e avaliado é a qualidade do ensino ofertada a esses alunos nas escolas regulares, bem como a

¹ Segundo MANTOAN, integração é um termo que designa a oportunidade do aluno a transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, dependendo do estudante adaptar-se às condições da escola; já o termo inclusão indica uma mudança radical nos sistemas educacionais a fim de adaptá-los a todos os alunos.

acessibilidade dos locais, as condições de trabalho dos educadores e a readequação dos sistemas de ensino para que a tão comentada inclusão não se configure como uma exclusão dissimulada. Concorde-se com Mendes (2006), quando afirma que

precisamos, na atualidade, ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar. (MENDES, 2006, p.400-401).

Muito recentemente, em 27 de dezembro de 2012, a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, sancionou a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo alguns direcionamentos sobre o atendimento aos autistas. A princípio o texto declara que, para efeito da Lei, serão considerados os indivíduos com o transtorno aqueles que apresentam:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

A referida lei garante o acesso do autista à educação e ao ensino profissionalizante, indica como diretriz o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis, e prevê multa de três a vinte salários-mínimos ao gestor ou autoridade que recusar a matrícula ao aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, e, em caso de reincidência, esta prevê a destituição do cargo. A lei também prevê um acompanhante especializado para os alunos autistas incluídos no ensino regular, quando se comprovar essa necessidade. Certamente, o conhecimento dessa lei

trará acréscimos no número de autistas matriculados no ensino regular em todo o Brasil.

2 O AUTISMO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O OUTRO

O termo *autismo* foi criado em 1907 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que fez referência a um distúrbio típico da esquizofrenia relativo a adultos, e tem sua derivação do grego *autos* (o si mesmo) “para designar o ensimesmamento psicótico do sujeito em seu mundo interno e a ausência de qualquer contato com o exterior, que pode chegar inclusive ao mutismo.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 43). Em 1943, o psiquiatra norte-americano Leo Kanner empregou a palavra autismo ao descrever o comportamento correspondente durante uma observação realizada num grupo de onze crianças, e denominou o fenômeno como autismo infantil precoce. Kanner descreveu o quadro diferenciando-o da esquizofrenia infantil e caracterizando-o como uma incapacidade de a criança estabelecer contato com o seu meio desde os primeiros anos de vida. Segundo ele, são cinco os sinais clínicos que poderiam indicar autismo;

o surgimento precoce dos distúrbios, o extremo isolamento, a necessidade de imobilidade, as estereotipias gestuais e, por fim, os distúrbios da linguagem (ou a criança não fala nunca, ou emite um jargão desprovido de significação, incapaz de distinguir qualquer alteridade). (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 43).

Essa dificuldade no estabelecimento das relações com outras pessoas talvez possa ser explicada, do ponto de vista psicanalítico, a partir do conceito de função materna.

Antes mesmo do nascimento de um bebê, um lugar vem sendo construído para ele a partir de antecipações subjetivas dos pais. A partir do nascimento biológico, é necessário que alguém, geralmente a mãe, passe a oferecer a essa criança não só os cuidados que a satisfarão no sentido de sobrevivência, mas também os que oferecerão a ela as condições de ser inserida na linguagem e no ‘significante’², o que permitirá que ela venha a se constituir como sujeito, pois

o corpo de um bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido. (KUPFER, 2001, p. 51)

² Para Lacan, constitui-se como o “elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de nomeação simbólica”. In: ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 708.

Esse importante laço na relação mãe-filho pode ser exemplificado com a interpretação do choro infantil como sendo uma necessidade a ser suprida pelo desejo materno. Ao ouvir os sons vindos de seu bebê, a mãe passa a lhes atribuir uma significação e oferece cuidados a fim de apaziguar um possível desconforto. A mãe então “desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer.” (KUPFER, 2001, p. 49). A criança, então, submete-se a esse Outro que se lhe apresenta.

Esse processo foi denominado por Lacan ³ como “Estádio do Espelho”, a partir do qual a criança constrói a imagem do próprio corpo a partir do desejo materno. Para Lasnik (2004), esse reconhecimento a partir da visão do Outro materno é decisivo para a estruturação da identidade do sujeito, e constitui a base para o relacionamento futuro com os seus semelhantes. (p. 24).

Mariotto (2009) indica a multiplicidade desse Outro no processo de fundar o sujeito a partir da fala:

Outro absoluto, em termos de uma exterioridade absoluta, aquilo que não pode ser dito ou apreendido pela palavra; o outro da alienação, como o lugar onde o sujeito encontra sentido para si e onde se petrifica; o Outro da separação, que se refere ao limite que faz a falta de significante, fazendo dessa carência a exigência de trabalho por parte do novo ser para dar sentido a si mesmo; e, por último, o Outro primordial que nada mais é que a presença real – outro - que encarna as funções de alienação e separação. (MARIOTTO, 2009, p. 75).

No exercício da função materna, o não-olhar entre a mãe e seu filho, e a impossibilidade de a mãe se dar conta disso, constitui um dos principais sinais que podem, mais tarde, atribuir o surgimento de um autismo (LASNIK, 1991, p. 31), que pode ser definido como a permanência do psiquismo da criança autista aquém do registro da alienação. (LASNIK, 1997, p. 178).

Kupfer (2001) e Jerusalinsky (1999), estudiosos contemporâneos da psicanálise, concordam com a possibilidade de mudança no quadro autístico, pelo fato de essas crianças não terem ainda definidas as suas condições psíquicas, uma vez que o sujeito ainda não foi constituído. Assim,

³ Psiquiatra e psicanalista francês.

ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse na constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de *ser*, mas de *estar* na infância. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. A posição defendida por muitos psicanalistas é que a escolarização pode influenciar nesta construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças. (VASQUES, 2008, p. 31-32)

Considerando essa segunda chance possível na inscrição da criança autista, é que se enxerga a necessidade de a pedagogia rever os conceitos aplicados à inclusão escolar, atribuindo novos olhares para a educação de crianças com dificuldades na sua estruturação pelo viés do conhecimento psicanalítico.

3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

3.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES

Há muito tempo, a possibilidade de articulação entre psicanálise e educação vem sendo tema de discussões e desenvolvimento de trabalhos. Apesar de serem áreas distintas, muitos autores têm se dedicado a estudar como as concepções do campo analítico podem contribuir para a educação, e vice-versa. É principalmente por meio da instituição escolar que as crianças são encaminhadas aos consultórios para tratamento, pois a escola é um importante meio de interação com as demais instituições sociais, sendo a partir desse convívio social que aparecem as primeiras queixas que possam indicar necessidade de encaminhamento terapêutico, tais como; dificuldades de aprendizagem, dificuldade nas interações sociais, entre outros. Portanto, instituição escolar e atendimento clínico acabam sendo entrelaçados devido ao fato de atenderem, mesmo que em situações muito distintas, uma criança em comum. Além disso, considera-se que

a escola é um significante da infância, uma instituição social que compõe a vida infantil, na qual os pequeninos, desde muito cedo, encontram-se inseridos. Ninguém pensa em infância sem escola, constituindo-se, essa última, em espaço privilegiado para o ser criança. (BRIDI, F. R. DE S.; FORTES, C. C.; FILHO, C. A. B., p.65).

Como os autores acima mencionam, não é possível se pensar em uma criança em idade escolar sendo privada desse espaço social, e como a legislação atual preconiza o acesso de 'todos', sem distinções, à escola, os profissionais da educação acabam tendo uma demanda diferenciada daquela que julgam estar preparados para atender.

A formação do professor no nível da graduação e da pós-graduação está impregnada por um discurso pautado no ideal da educação. Os fatos mostram com muita evidência que tal ideal interfere negativamente no processo educativo. Os profissionais tendem a imaginar que 'darão conta de tudo': transmitir conhecimento, formar cidadãos, ser bons profissionais, bem-sucedidos no seu papel de educar; contando para isso apenas com planejamentos, avaliações, metodologias e aplicações.

Voltolini (2011) colabora com o pensamento sobre as relações entre a psicanálise e educação inferindo que “a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação” (p. 10). Dessa forma, é possível pensar que o saber psicanalítico pode provocar mudanças, fazendo emergir novas ideias nos educadores. (AMÂNCIO, V.; COLLI, F. A. G., 1996, p. 79). No entanto, tais mudanças nada têm a ver com o que se observa a respeito da alternância das “certezas” pedagógicas.

A cada nova teoria de ensino que surge, os profissionais da educação abandonam suas concepções antigas e passam a aplicar o que há de mais moderno em suas salas de aula, achando que dessa forma os alunos obterão melhores resultados acadêmicos, sem que sejam realizadas discussões acerca de suas responsabilidades diante dessas novas concepções de ensino. Por mais que sejam consideradas as evoluções na tecnologia, que fazem com que as crianças da modernidade estejam supostamente mais informadas pela facilidade de acesso ao saber, a importância da relação professor-aluno se mantém presente. Inserem-se novas técnicas, novas metodologias, materiais de última geração, entre outros artifícios que pretensamente vão revolucionar a educação, enquanto o que verdadeiramente parece produzir um efeito educativo nas salas de aula é o modo como o professor se dirige ao seu aluno, e como ele se implica na tarefa de ensinar (SALGADO, 2012), sendo neste quesito que se deve concentrar o cerne das reflexões.

Propõe-se rever os conceitos e práticas educacionais de modo a que os professores possam admitir serem mestres que, como sujeitos, comportam uma falta. Segundo Rickes e Stolzmann (1999), o conhecimento psicanalítico tomado pelo professor traz a experiência de retomar a criança desejante que fora e reconhecer o ato educativo⁴ como busca incessante por respostas que não serão totalmente sanadas (p. 49), uma vez que

entre a imagem ideal do aluno e o aluno real, de carne, ossos e desejo, se estende uma diferença radical, da mesma forma que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre, que corresponde àquele que seria capaz de educar sem perdas e danos e o adulto concreto, incapaz de atender às exigências de perfeição que esta imagem ideal lhe impõe. (ALMEIDA, 2002, p. 100).

⁴ Ato educativo considerado como resultado do desdobramento da diferença entre um adulto na posição de educador e uma criança na de aprendiz (ROCHA, 2002, p. 48).

O professor tende a imaginar que conhece seu aluno e que o conhecimento pode lhe ser 'transmitido', tratando o ato educativo como se fosse fácil, mas a realidade mostra que não há facilidade no ato de educar. Para isso concorre o fato de que

professores e escolas parecem, em sua maioria, não reconhecer as construções subjetivas dos alunos com problemas de desenvolvimento. Tais produções, talvez por estarem muito afastadas do ideal educacional, não ganham visibilidade no olhar do professor. Diante dessa ausência de reconhecimento, a própria possibilidade de inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educador, problematiza-se. (VASQUES, 2003, p. 32-33).

Kupfer (2001), em *Educação para o futuro - Psicanálise e Educação*, discorre sobre a impossibilidade de a psicanálise trazer respostas para os contratempos educacionais, considerando, inclusive, a complexidade do ato educativo e todas as suas implicações. Contudo, para ela, o saber psicanalítico pode permitir que o professor fale sobre as questões existentes no seu cotidiano em sala de aula e pode ajudá-lo na organização de suas ações educativas, focando-as no sujeito aprendiz.

O modo de conceber o diálogo da psicanálise com a educação, e vice-versa, ilumina a reflexão de que não se trata de aplicar o saber psicanalítico à educação, pois isto seria colocar esse saber a serviço de um ideal da educação. O saber psicanalítico pode contribuir com a educação, pois questiona esses ideais que tornam tão mecanicista o ato educativo e, ao permitir essa leitura, pode orientar o educador a refletir sobre a sua prática cotidiana nas escolas. Almeida (2002) indica que há urgência de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa junto aos alunos, a ser realizada pelo professor, destacando que as metas idealizadas e grandiosas que inspiram o ato de educar acabam por negar a realidade do desejo e, por consequência, negam a criança enquanto sujeito (p. 99).

Um grande entrave para a pedagogia moderna, segundo alguns autores como Lajonquière (1999, 2010) e Lima (2002), situa-se na importância dada às teorias psicológicas que buscam a aplicação de técnicas e saberes que acabam por reforçar a ideia de classes homogêneas e a segregação dos diferentes.

Nas escolas, assistimos, hoje, a uma situação em que o professor se ampara em todo um arsenal técnico psicopedagógico e rege suas ações a partir daquilo que teoricamente supõe necessário desenvolver as capacidades infantis que estariam em estado de latência. Esta concepção situa a educação no plano da mera estimulação de capacidades e habilidades que se supõe involuídas na criança e impede o processo em que o ato educacional é sustentado eticamente por um sujeito (educador) desejante que se relaciona com uma criança, também sujeito desejante (e não mero amontoado de habilidades a serem pavlovianamente estimuladas). Acreditamos que a educação não é um termo abstrato, mas que é composta de atos educativos onde a subjetividade do educador está presente e suas palavras – se ditas em nome próprio e não em nome de uma teoria psicopedagógica – com sua intrínseca ambiguidade, permitem aos alunos se colocarem questões como: “o que o professor quer de mim? O que quer que eu aprenda? Pra quê? Pra mim? Pra ele? O que quer que eu saiba?” Perguntas de um sujeito que podem se abrir para um campo do saber compartilhado, para a Cultura, a partir do desejo enigmático de um educador que sustenta atos educacionais, possibilitando a emergência da curiosidade infantil. Cabe ao educador, que sustente eticamente sua posição, aceitar o pensamento da criança como uma atividade singular e não como mero arremedo dos enunciados curriculares; assim como reconhecer na aprendizagem de cada criança um ato de um sujeito e não simplesmente lê-la como uma decorrência “natural” de sua potência educativa. (LIMA, 2002, p. 179).

Lajonquière denominou esse discurso aplicado à educação como *tecnocientificismo (psico) pedagógico*, e argumentou em seus estudos que a intromissão maciça dos saberes psicológicos pode resultar no fracasso educativo. Com a prática em sala de aula, o professor acaba por compreender que não há saber absoluto que dará conta de atender igualmente a todos os alunos, Assim, ou ele se mobiliza para buscar meios para ensinar a quem supostamente não aprende ou ignora as crianças que apresentam dificuldades maiores.

Qualquer metodologia pedagógica implica uma ordem, estabilidade e previsibilidade que são necessários ao ato de educar. Contudo, na medida em que o ensino torna-se rigidamente programado e controlado, não há mais espaço para a subjetividade. (HOHENDORFF, 1999, p. 55).

No ato educativo, além da transmissão de conhecimentos metodologicamente estabelecidos e executados, ocorre uma transmissão, a qual escapa ao controle e alcance tanto do professor como do aluno, pois atinge e inclui o sujeito do inconsciente. Este espaço de transmissão faz limite ao saber pedagógico na medida em que não pode ser mensurado, quantificado ou metodologicamente reproduzido, pois é singular a cada professor e cada aluno. Este espaço da transmissão só é

acessível por meio de seus efeitos, que são sempre da ordem do singular, ou seja, aparecem na subjetividade.

A insistência da Pedagogia contemporânea em fazer do campo educativo uma aplicação de teoria como finalidade técnica induz, como aliás acontece em toda relação de aplicação, a uma prática tendente à generalização, que diminui a importância do singular e do encontro, naquilo que ele sempre porta de imponderável, o que não pode, senão, levar o professor a descobrir angustiadamente que, “na prática, a criança não é como na teoria.” (VOLTOLINI, 2011, p. 244)

Diante da diversidade existente entre as crianças de uma turma, o professor perceberá que, apesar de ele aplicar os saberes metodológicos considerados os mais adequados para que os conteúdos curriculares sejam apreendidos por todos, sempre haverá uma multiplicidade de respostas para as suas investidas em relação à educação de seus alunos, o que reforça a tese de que a educação se faz no caso a caso. A insistência em manter a educação arraigada a esses saberes se torna ainda mais problemática quando o assunto em voga passa a ser a educação de crianças que, aos olhos do professor que se ampara nessas concepções e não considera a singularidade de seus alunos, não são capazes de aprender. Acredita-se que se as escolas se deixassem permear pelos saberes psicanalíticos, poderiam promover espaços de fala, em que os discursos circulassem livremente e as pessoas participassem ativamente, implicando-se com o seu dizer e seu fazer. Muitas vezes, mudanças significativas acontecem simplesmente a partir da resignificação de algo que é dito, promovendo um giro discursivo, e o que é dito a respeito da inclusão escolar poderia adquirir outras interpretações.

3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O SABER PSICANALÍTICO

A inclusão escolar não é prática recente nas instituições escolares, entretanto ainda é tratada como tabu, visto ser grande o número de famílias que não consegue matricular seus filhos com necessidades especiais nas escolas regulares, diante da exposição de motivos, por parte de alguns educadores, para não atender adequadamente a essas crianças.

Na medida em que se tem aberto juridicamente a porta de entrada das crianças com transtornos de desenvolvimento na escola comum – num movimento mundial de indubitável e justíssima reivindicação de um direito humano -, tem-se detido de um modo geral os investimentos destinados a melhorar e aumentar a capacidade das escolas especiais, embora a população de crianças afetadas continue a crescer, e, com toda a evidência, nem todas elas estão em condições de beneficiar-se de modo direto de tal medida. Ao mesmo tempo, são poucas as experiências em que se desenvolvem os recursos docentes e técnicos, e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão. Com isso, tem despencado sobre a escola comum uma avalanche de crianças que apresentam condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem, que os docentes não têm experiência nem condições de sustentar, sem contar, ao mesmo tempo, com o apoio adaptativo necessário. De tal modo que as crianças acabam tendo que suportar a inadequação institucional, num momento de mudanças, e em anos delicados de suas vidas. (JERUSALINSKY; PÁEZ, 2000, p. 121-122).

Essa obrigatoriedade em aceitar o aluno acaba gerando um importante impasse para as instituições escolares: para que essa inclusão seja benéfica para a criança, é importante se considerar também o professor. Assim, parece ser preciso respeitar a sua própria capacidade de investir na inclusão de seu aluno, para que ele não seja tomado como um fardo a ser carregado. (FORT, 2002, p. 160 e SALGADO, 2012). Assim, questiona-se a inclusão realizada a qualquer preço - qual seria o benefício para a criança que apresenta dificuldades em sua constituição psíquica ao ser inserida em um ambiente desestruturado, com profissionais despreparados para a sua educação?

Ao tratarmos da inclusão escolar, julga-se importante buscar alternativas teóricas, que não somente as pedagógicas, para oferecer suporte a esse processo, justamente porque os saberes pedagógicos têm se dirigido aos alunos que atendem satisfatoriamente às exigências educacionais. Para trabalhar com a criança que apresenta dificuldades em sua constituição psíquica parece ser necessário buscar saberes que vão além das definições e programações pedagógicas, além de o professor estar disposto a lidar com o desconhecido, desconstruindo a idealização que perpassa a sua concepção pedagógica. Nesse sentido, acredita-se que a teoria que abrange os conceitos da psicanálise relativos à educação pode contribuir. Incluir não implica somente em matricular o aluno com deficiência em uma classe regular como medida de inserção meramente para estar em conformidade com as leis nacionais. Como afirma Bernardino (2007) sobre inclusão escolar

O debate sobre a sua aplicabilidade nas diferentes instituições oferece uma importante via no sentido de marcar a circulação social como principal objetivo de todo processo educacional. O alcance simbólico dessa lei, ao atribuir um lugar social aos considerados “diferentes”, pode ter importantes efeitos no processo educativo e na preparação para o trabalho se as instituições tiverem abertura para essa proposta. (BERNARDINO, 2007, p.58).

Considerar a diferença como uma ameaça é um grande impedimento no processo inclusivo, já que a diferença não atende à ‘normalidade’ idealizada que o professor espera em uma classe escolar, havendo a tendência em neutralizar o perigo com a padronização das condutas de todos os alunos. Vasques (2003) e Salgado (2012) defendem que um passo importante para iniciar o trabalho de inclusão seria reformular o pensamento atual sobre o que é educar. Além disso, se o professor tiver um olhar diferenciado, tratando seu aluno como um sujeito singular, acredita-se que ele possa construir uma relação passível de reconstruções, estabelecendo nessa relação mudanças de significações e de sentidos. Ao trabalhar com crianças com problemas de desenvolvimento, a escola e o professor podem interpretá-los diferentemente do que está escrito nos relatórios, nas avaliações e nos diagnósticos médicos e psicológicos, descobrindo possibilidades que podem enriquecer essa relação.

Existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao outro. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições (VASQUES, 2007, p. 32).

O movimento inclusivo, quando em contato com os saberes psicanalíticos, acontece de maneira diferenciada, permitindo que o professor mantenha atitudes de reconhecimento das particularidades de cada criança sob sua responsabilidade e compreenda que suas atitudes vão muito mais além do que o ato de ‘transmitir o conhecimento’, pois

assim como o bebê que não tem sua existência garantida pelo nascimento orgânico, para ser aluno não basta a matrícula ou a frequência no espaço escolar. Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos

professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como *um dos nossos!* A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente dos pontos de vista, escolas e professores responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos. (VASQUES, 2003, p. 33).

Para Bernardino (2007, p. 54), cada criança dentro de sala de aula tem uma história única, cada aluno de inclusão terá sintomas e modos de agir diferenciados; o contexto em que cada caso está inserido será essencial para o professor atribuir uma significação a respeito dele. Já para Vasques (2003, p. 28), uma grande contribuição que a psicanálise pode oferecer ao campo educacional é a importância da fala, da escuta e do reconhecimento do outro, ideia esta compartilhada por Salgado (2012) em seu trabalho *Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: uma reflexão dos professores da rede pública de Curitiba*.

Essa atenção particularizada proposta pela psicanálise não se limita apenas ao aluno. Um dos caminhos propostos é que seja possível ajudar o professor a perceber-se também como sujeito, para que possa ver a subjetividade em seu aluno. A partir de então, esse professor poderá ressignificar a posição que ocupa no espaço escolar.

A psicanálise pode também promover o deslocamento do professor do lugar daquele que ensina para o lugar daquele que aprende, fazendo-o perceber seu estilo de aprendizagem bem como suas dificuldades. O professor terá a possibilidade de se confrontar com as impossibilidades no processo de aprendizagem, umas das condições para que haja uma re-significação desse lugar de dono do saber. (AMÂNCIO, V.; COLLI, F. A. G., 1996, p. 79)

Acredita-se que, a partir dessa ressignificação do papel do professor, o trabalho educacional inclusivo teria uma abrangência muito mais ética. O professor teria condições de observar e compreender com outra visão a sua prática educativa e poderia questionar-se continuamente sobre a sua função, sem fixar-se no aprisionamento aos ideais que permeiam o educar, levando em conta que, para que efetivamente aconteça o aprendizado, seria importante haver uma interlocução entre o desejo de aprender do aluno e o desejo de ensinar do professor, num movimento de complementaridade entre essas duas posições, num encontro permeado pelo inconsciente de cada um dos envolvidos no ato educativo, o professor e o aluno.

4 AS PARTICULARIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

4.1 A EDUCAÇÃO PARA O SUJEITO

Para que se possa dar continuidade à discussão acerca da inclusão escolar de crianças autistas, faz-se necessário lembrar que, segundo a psicanálise faltaria a essas crianças a marca do Outro que lhes permitiria deixar sua condição de corpo despedaçado e formar a unidade de sua imagem corporal. Sem essas marcas, as crianças passam a não conseguir sustentar a sua posição de sujeito. (KUPFER, 2001; LASNIK, 2004)

Falar em autismo provoca perguntas relativas a se existe ou não um sujeito na criança autista. Para quem se propõe a trabalhar com essas crianças, o que se aposta é que, independente de existir ou não um sujeito ou de ele estar em processo de constituição, essa constituição pode vir a se modificar, principalmente quando intervenções forem feitas precocemente. Esse investimento libidinal sobre a criança, as inscrições de marcas que possam permitir o advento desse sujeito e sua inserção no lugar da cultura, podem acontecer, inclusive, em ambiente escolar. “A escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito.” (KUPFER, 2001, p. 90).

A respeito da educação que leve em consideração o sujeito, Kupfer contribui dizendo que

quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se ainda mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende). (KUPFER, 2001, p. 122).

Nos desdobramentos de seus estudos, a autora sinaliza que, quando o professor considera o sujeito em seu aluno, liberta-se de técnicas e do excesso de preocupação com os métodos e conteúdos escolares, que muitas vezes são tomados como absolutos e inquestionáveis, como todo ideal. Pode, diferentemente disso, oferecer ao seu aluno os recursos necessários para que este busque

respostas aos seus questionamentos e que digam respeito à sua constituição, como, por exemplo, seu parentesco e suas primeiras inscrições, pois

quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. (KUPFER, 2001, p.125).

Rickes e Stolzmann (1999) salientam que a psicanálise poderia dar ao professor um embasamento teórico mais ético do que metodológico, considerando o aluno como sujeito desejante e o aprendizado “não apenas como um acúmulo progressivo de conhecimento.” (p. 48). A respeito da atuação do professor, cabe indicar o posicionamento de Colli e Amâncio:

Para um professor que trabalhe sob essa vertente, importa não confundir seus desejos com os da criança; é necessário ceder espaço para que a criança se coloque e estruture seu próprio desejo, para ela não se alienar naquilo que o professor achar que é melhor para ela. Se a psicanálise pode contribuir, de algum modo com o campo da educação, e referimo-nos aqui à educação inclusiva como uma nova ordem, poderia também o fazer apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma resignificação a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos. Pontuar então os efeitos das metas idealizadas e grandiosas que sugerem o ato de educar, pois elas negam a realidade do desejo e, por conseguinte, negam também a criança como sujeito. Assinalar para o professor que a mediação do conhecimento e sua possibilidade de significação, pelo aluno, passam pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro. Apontar, ainda, que a posição subjetiva do professor, diante da castração, determina as suas modalidades discursivas e que estas têm efeito de diferente natureza no processo relacional de transmissão e aquisição do conhecimento. (COLLI, F. A. G.; AMÂNCIO, V., 1996, p. 79)

Denota-se, aqui, a importância de conceber a escola como uma instituição na qual o professor reconheça seu aluno como sujeito, único em suas singularidades e com condições peculiares de desenvolvimento, de aquisições culturais, de aprendizagem e de produção. Seria interessante que o professor oferecesse condições para a expressão das potencialidades dessa criança, manifestações pessoais de como ela percebe o mundo e articulações de ações e interações com o

objeto de aprendizagem e com outros sujeitos (AVILA, 2000, p. 19), muito embora se reconheça que há um complicador, uma vez que “o autismo evoca, com muita intensidade, as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução.” (BAPTISTA, 2002, p.132).

Colocar-se perante a criança numa posição de tudo-saber, não possibilita ao professor interpretar as colocações próprias do seu aluno, os seus posicionamentos particulares. Quando o aluno a quem ele se dirige é autista, parece que ajudaria se ele interpretasse o que seu aluno faz em sala de aula como um posicionamento próprio do sujeito que ali se encontra, já constituído ou em processo de constituição. Considerar essa criança desprovida de desejos seria levá-la a que se enclausurasse ainda mais em sua deficiência. Realizar uma educação para o sujeito seria ir além do habitual, seria prestar atenção na criança e fornecer subsídios, situações, materiais diversificados, interações diferenciadas em função dos caminhos que ela mostrar, com vistas a que essa criança possa se constituir como aluno-sujeito.

Em muitas situações, a escola, frente ao aluno autista, assume um lugar de cuidados, de proteção ante todas as dificuldades que ele apresenta, e não o ouve como sujeito desejante; acaba por raptar-lhe a possibilidade de emergir a partir da palavra. Ao contrário, diante da inclusão de uma criança autista na escola regular

é necessário promover a circulação de palavras, para que se encontrem os recursos simbólicos que permitirão a cada um reencontrar as significações perdidas, ou mesmo inventá-las. Só assim a criança, como sujeito, estará apta para um verdadeiro aprendizado, um processo de reabilitação que faça sentido, compensando as áreas que são deficitárias, mas sem usurpar-lhe a condição de sujeito desejante. (BERNARDINO, 2007, p.60).

Na educação de crianças autistas, é importante ir além dos diagnósticos, prognósticos, relatórios e listas de sintomas que impõem limitações, e verificar a existência de um sujeito, mesmo que ainda por constituir-se, e para o qual concorre a circulação de palavras, provendo meios simbólicos com os quais a criança engendrará as significações para sua existência. Como salienta Mannoni, para além de qualquer fator de organicidade, o importante é “fazer aparecer o sujeito, perdido, esquecido através de todos os exames de laboratório.” (1985, p.149).

O professor que está implicado com uma educação para o sujeito aprende a considerar as manifestações de seu aluno, mesmo aquelas consideradas mais bizarras, como uma forma de interação, de representação de algo que ele queira

que seja considerado, realizando intervenções mais pontuais, intervenções que visem a ampliar as possibilidades de desenvolvimento dessa criança. A educação para o sujeito propõe uma forma de educar: “A psicanálise entende hoje a educação como uma prática que transcende o ato de adaptar, e é sobretudo uma prática que constitui o próprio sujeito, em sua singularidade, em sua peculiar e desejante interpretação de mundo”. (KUPER; GAVIOLI, 2011, p. 274).

Compartilha-se com a visão de Maud Mannoni sobre as escolas não tradicionais⁵, que podem atuar de maneira diferenciada, apostando na constituição do sujeito, antes mesmo de pensar sobre os aspectos condizentes com a assimilação de conteúdos escolares. Julga-se que essa preocupação poderia ser considerada em uma escola inclusiva.

O segredo destas últimas escolas é não terem nenhuma ideia preconcebida, além da preocupação de deixar viver as crianças (sem que elas se atrapalhem mutuamente), de observá-las, de ajudá-las a primeiro tomar consciência da sua situação de *sujeitos* (permitindo-lhes múltiplas formas de expressão), dado que foram durante tanto tempo objetos moldados à vontade do adulto. A aquisição escolar se faz numa segunda fase, depois de uma necessária integração no grupo. (MANNONI, 1985, p. 74).

Jerusalinsky e Páez corroboram com a ideia da educação para o sujeito, ao dizerem que

toda questão escolar, além de dar lugar a uma criança, implica trabalhar com um sujeito. Há um sujeito ali onde há alguém capaz de reconhecer o que de igualdade e diferença o une e o separa do outro. Sem essa posição, a criança fica perdida num mar de olhares e palavras cuja significação jamais poderá compreender. (JERUSALINSKY, PÁEZ, 2000, p. 123).

As duas últimas citações apontam para temas essenciais quando se pretende refletir sobre a inclusão de crianças autistas: o laço social e a aprendizagem escolar. Ambos serão considerados distintamente a seguir, devido à importância que representam para este estudo.

⁵ Mannoni se refere a centros de aprendizagem especializados no atendimento de crianças com dificuldades específicas. No Brasil pode-se citar, entre outros, o Centro Lydia Coriat, situado em Porto Alegre e o Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida, em São Paulo.

4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO FACILITADORA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

A característica essencial que diferencia um autista de outras crianças consiste na incapacidade de relacionar-se adequadamente com seus pares, mas, é preciso considerar que o ser humano é um ser de relações e se desenvolve a partir das interações com outros semelhantes. Desse modo, pensar no autista como impossibilitado de criar laços seria excluí-lo da possibilidade de tornar-se humano?

Mariotto (2009) toma como função da educação marcar o sujeito com o significante, abrindo a possibilidade de desbiologização do corpo e a amarração à pulsão e à palavra, ligando o educar ao humanizar. (p. 45). Lopes (2002) amplia o pensamento sobre a humanização na educação ao argumentar que é função da educação, inclusive, a responsabilização pela humanização do mundo.

A educação é um ato de responsabilidade. Cada educador tem responsabilidade pela criança que tem à sua frente, mas é igualmente certo que cada educador tem responsabilidade pelo mundo que essa criança irá habitar, pois que já era habitado antes dela nascer. Tal é a tarefa dos que educam e dos que ensinam: humanizar o mundo – não só porque faz falar o discurso do homem, mas de alguma forma implicar os sujeitos que nela estão enredados. (LOPES, 2002, p. 93).

Essa intencional articulação entre o posicionamento das duas autoras tem a finalidade de iniciar a discussão sobre a importante função da inclusão escolar para uma criança autista, pois acredita-se que ela pode modificar o modo de pensar da sociedade a respeito do autismo.

Kupfer (2001) destaca que uma criança com transtornos graves não pode esperar um longo tratamento psicanalítico que lhe devolva a sua inteligência em avançada idade, a ponto de não permitir seu ingresso na escolaridade, diminuindo a chance de estabelecer importantes laços sociais (p. 91). É claro que essa 'toda' inclusão escolar deve ser realizada com o devido cuidado; se a criança não puder suportar o sentimento de ser invadida que o contato com o outro lhe impõe, suas reações podem ser extremas, incluindo-se aqui as autoagressões, trazendo problemas que podem interferir negativamente no convívio dessa criança com as demais. Os profissionais que realizam o atendimento dessa criança talvez possam indicar o momento mais adequado para que possa circular nos espaços que exigem

dela certa autonomia. Para a criança, participar de ambientes normais da sociedade pode ajudá-la a desenvolver o laço social.

(...) a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. (JERUSALINSKY, 1997, p.91).

De certa forma, a legislação atual contribui para o trânsito desses alunos nas escolas e Kupfer e Petri (1996) apontam que essa circulação tem sido realizada com maior frequência nos últimos anos, demonstrando a casuística que, se acompanhada de um tratamento adequado, a inclusão dessas crianças permite uma estabilização, uma melhora e uma alteração delas diante do Outro social (p. 108). Tal afirmação nos leva a perguntar a respeito das escolas especiais; será que os mesmos benefícios estariam presentes quando o autista é inserido num ambiente onde a 'normalidade' é o discurso que menos se escuta? Na escola regular inclusiva

amplia-se em seu redor uma rede de relações especulares – talvez uma diferença da escola regular em relação à especial, seja a de que naquela, essa *rede de relação especulares* seja maior, pois os demais alunos, por sua posição subjetiva, ajudam em sua sustentação, o que na escola especial pode ter uma certa limitação, ficando essa sustentação mais restrita aos educadores e terapeutas. (FORT, 2002, p. 163).

O posicionamento de Fort (2002) a respeito do enlace social possível em uma escola regular parece ser muito pertinente, visto que, por mais importante que seja a relação professor-aluno, não podem ser desconsideradas as contribuições geradas a partir do contato entre os alunos. Para Kupfer e Gavioli, (2011, p.275), a educação permite que a prática social discursiva se torne responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir um discurso, podendo então se dirigir ao outro, fazendo, com isso, um laço social. Dessa maneira, a educação permeada pela ação do professor se diferencia daquela com fins meramente pedagógicos, pois

função de enlace é a que realiza o professor, que se diferenciaria, assim, de uma mera função pedagógica. Necessita-se de alguém que possa estabelecer, por exemplo, o espaço de um banho como um lugar simbólico por excelência, necessita-se de outro que ofereça o banho não apenas na posição de mero guia, mas como alguém que se apresenta como parte da

ordem social na qual o banho também é uma função. (ALBE, MAGARIÁN,⁶ 1991, citado por KUPFER, PETRI, 2000, p. 114-115).

Para um aluno autista, atribuir sentidos ao cotidiano o aproxima cada vez mais da subjetividade necessária à sua constituição. Isso não quer dizer que a professora deva transformar todas as ações realizadas no ambiente escolar em ações pedagógicas para inserir a criança no laço social, mas sim permitir uma circulação social dessa criança que reforce o que a terapia tenha conseguido restabelecer do laço. Um exemplo prático muito comum nas escolas é inserir essa criança nas atividades culturais, festas comemorativas na escola ou passeios, e essencialmente, dirigir-lhe a palavra situando o aluno nessas situações.

Se em toda educação é transmitido algo além do caráter utilitário do aprendido, o aprendiz se filia a uma tradição que o *identifica* aos demais por participar de uma legalidade própria àquele grupo. Assujeitado à história desta cultura, pode circular socialmente ao ser enlaçado numa determinada ordem simbólica. Esta é fundada a qualquer existência do singular. Neste movimento, acaba por parecer, assemelhar-se aos outros, pais, educadores, mas algo sempre se perde; falta que abre espaço para o desejo. Desta forma, a educação é ato constituinte da subjetividade, permitindo que o sujeito circule socialmente como um semelhante e participe assim as ações de uma dada comunidade. (ROCHA, 2002, p. 149).

Não são incomuns os relatos de famílias que passaram a ter uma convivência social com a criança autista somente a partir da sua entrada na escola, pois, a partir daí, a criança deixou de ser “o autista” e passou a ser “o aluno” da escola X. Cabe então indagar: qual é o discurso social que se remete a essa criança? O que é dito dela e para ela?

O sujeito do inconsciente é efeito do discurso social. Lacan já afirmara que o inconsciente é o social, e que o sujeito surge do encontro entre sua peculiar leitura de sua posição no mundo – sua fantasia – e aquilo que o tecido social lhe oferece para dar voz, ou discurso, a ela. No contexto de tais leituras, a educação é entendida como um ato de cultura e será concebida como uma das formas que o discurso social assume. (KUPER; GAVIOLI, 2011, p. 274)

⁶ ALBE, N. E. ; MAGARIÁN, A. A. De La ausencia de lazo social a la función de enlace. In: **Actas Del 1 Congreso Nacional de Prácticas Institucionales com niños e adolescentes “Encuentro y Repetición”**. Buenos Aires: Hospital Infante Juvenil Dra. Carolina Tobar Garcia, p. 263-6.

Retoma-se então o posicionamento das autoras no início desta parte do trabalho sobre a educação como produtora de efeito de humanização sobre o indivíduo, acrescentando o posicionamento de Kupfer (2001) sobre a necessidade de uma teoria que supere a dicotomia entre indivíduo-sociedade a partir de reflexões e articulações com o campo social escolar (p. 128), e têm-se aí mais um enodamento possível entre a educação e a psicanálise.

Além disso, pode-se se pensar no quão importante a instituição escolar pode se tornar para essas crianças, visto que mesmo quando inserido em outros ambientes de convívio comum, como locais religiosos e parques, não há um contato com tal gama de regras e normas a serem cumpridas. Por mais difícil que seja inserir o aluno autista nas convenções que regem a conduta nesses espaços, seria interessante que, dentro das possibilidades, a escola mantivesse o seu papel de humanização.

Aposta-se, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de 'criança'. (KUPFER, PETRI, 2000, p. 115).

Para além do favorecimento da condição de cidadãs, Kupfer e Petri (2000) vêm propor a inclusão como meio terapêutico de auxílio no tratamento das crianças autistas, visto que “um velho pátio de escola” poderá ajudar esses alunos a transpor os obstáculos encontrados em sua subjetivação.

4.3 ENTRE O TRATAR E O EDUCAR – A EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

O antagonismo existente entre o tratar e o educar existe desde o momento em que foram escritos os primeiros trabalhos psicanalíticos, justamente porque a psicanálise surgiu com o intuito de tratar o infantil do sujeito e não o sujeito ainda em

sua fase de infância. A partir do momento em que crianças passaram a figurar como pacientes, é que a psicanálise passou a se ocupar das questões sobre o universo infantil.⁷ Na atualidade, o encontro desses saberes se dá porque geralmente é no ingresso em uma instituição de ensino que aparecem as primeiras dificuldades da criança, sendo esta encaminhada para o atendimento terapêutico. Sendo assim, se o problema “surge” na escola, como os psicanalistas podem se omitir de saber o que se passa nesse contexto? Da mesma forma, não há como a escola solicitar um atendimento sem que indique as causas de seu encaminhamento. Pais, psicanalistas e educadores passam, então, a dialogar sobre uma criança em comum. Considerando que a criança da psicanálise é, por definição, escolar, a psicanálise vê-se na contingência de se haver com o discurso educacional e escolar que acompanha e define a criança a ser tratada. (KUPFER, 2000).

Segundo Kupfer, a educação terapêutica⁸ é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa a “retomada do desenvolvimento global da criança ou a retomada da estruturação psíquica interrompida ou à sustentação de mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.” (KUPFER; PETRI, 2000, p. 114). Não se trata da psicanálise em seu sentido clássico,

pois não busca tocar o real⁹ pelo simbólico¹⁰ e sim instituir o simbólico em torno do real: não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar de modelo identificatório como fazem as outras crianças. Também não é a educação *strictu senso*, porque seu tempo já passou e qualquer esforço de retomá-la produzirá algo novo, e sempre será uma reeducação. (KUPFER, 2001, p. 116).

A educação terapêutica pode permitir aos alunos a identificação com o significante *criança*, além de promover nos outros e no Outro primordial um

⁷ Destacando-se os trabalhos da psicanalista inglesa Melanie Klein.

⁸ Campo teórico que assenta sua prática no Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida, em São Paulo –SP.

⁹ Termo empregado como substantivo por Jacques Lacan para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar. In: ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 644.

¹⁰ Substantivo empregado por Lacan para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referi-se à ele, consciente e inconscientemente, ao exercer a sua faculdade de simbolização. In: ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 714.

deslocamento da posição subjetiva destinada a essa criança. Volta-se a considerar, aqui, o caráter 'humanizante' da educação, por trabalhar com uma estrutura simbolizada das relações humanas, fixando as regras necessárias para a participação no convívio social, delimitando o que pode e não pode na sociedade. (ROCHA, 2002, p. 150). Os efeitos desse trabalho são baseados em uma aposta, na qual o que se sabe é que há um sujeito a ser escutado, sendo que a partir das intervenções, espera-se que ele possa emergir. Poder-se-ia pensar, então, que o psicanalista se proporia a *tratar educando* e o professor a *educar tratando*?

Tanto o tratar quanto o educar crianças autistas implica em reconstruir o percurso da constituição do sujeito, aproximando-se mais do que condiz ao educativo na construção da subjetividade do que de uma educação moral. O professor pode participar dessa construção, não com a finalidade de eliminar problemas de conduta ou aprendizagem dessa criança, mas acompanhá-la em seu enfrentamento do Real. Esse professor, atravessado pela psicanálise, poderá entender os *tropeços* que poderão surgir nesse enfrentamento, necessitando reinventar a sua relação com esse aluno constantemente. (KUPER; GAVIOLI, 2011, p. 278).

4.4 DEVO ENSINAR? ELE NÃO APRENDE!

Lajonquière (2004) é o autor de uma definição que já se tornou clássica nos trabalhos desenvolvidos sobre o ato de educar tendo como fundamento o campo psicanalítico. Para ele,

educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. (LAJONQUIÈRE, p.170, 2009).

O emprego dessa definição com grande frequência talvez se deva à sua clareza de sentido, entretanto, o que se apresenta ainda a respeito do ato de educar é: como fazê-lo? É possível ensinar a uma criança que não aprende?

Almeida reflete sobre essas questões ao retratar que o que realmente se ensina é o que se transmite, é o saber marcado pela castração¹¹ de quem pretende ensinar, ou seja, o conhecimento se estrutura da mesma forma que a constituição do *eu*. É preciso um Outro a quem se suponha um saber do sujeito, ou seja, um outro suposto-saber, que confirme e reconheça o movimento de conhecer do aluno na condição de sujeito desejante.(ALMEIDA, 2002, p. 103).

A relação professor-aluno pode (re) produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, especular, na qual o *aluno-falo* submete-se à Lei do desejo do mestre, para ser reconhecido e amado enquanto *eu-ideal*, por este Outro, suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno suas fantasias (de reparação, de onipotência ou quaisquer outras) e ao “seduzi-lo” para que esse lhe responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva face ao desejo e à castração. O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua “constelação de insígnias”, e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber. (ALMEIDA, 2002, p. 97).

A autora convoca a pensar que a educação acontece no interior de um campo transferencial¹² inconsciente, tanto para o professor como para o aluno, que se instaura tendo como base a relação emocional primitiva da criança com os pais. A relação transferencial entre aluno e seu professor é que permite que haja aprendizagem, mas para que ela efetivamente se concretize, essa paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar à paixão pelo conhecimento. (ALMEIDA, 2002, p. 99). Como também indica Lima (2002), o ato educacional se sustenta a partir do desejo do educador, na medida em que este se fundamenta na Lei e a coloca em ato ao se endereçar às crianças, seus alunos (p. 178).

Esse breve posicionamento sobre a educação faz suscitar uma pergunta importante: há relação transferencial na relação professor-aluno autista? Se as inscrições primordiais é que nortearão a criança em seu percurso de aprendizagem,

¹¹ Freud denominou o complexo de castração como o sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos. In: ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 105. Aqui aplicado como função interditória e normativa.

¹² O conceito de transferência, no que nos importa dele aqui destacar, é o que permite pensar que, entre duas pessoas, nenhuma relação saber-objeto pode se dar sem que ela seja atravessada por um laço que une a ambos em um campo amoroso. (VOLTOLINI, 2011, p. 244)

o que dizer da criança que apresenta falhas nessas inscrições, base de sua estruturação?

O professor que não está orientado psicanaliticamente não considerará esse caráter imprevisível da aprendizagem, e, como já abordado anteriormente, se prenderá aos métodos e técnicas de ensino para desenvolver as potencialidades de seus alunos. Mas como já foi discutido, se este imaginário escolar não dá conta do que a pedagogia considera um aluno sem problemas cognitivos, emocionais ou sociais, o que se dirá de uma criança diferente? Deve o professor então se negar ao ensino do seu aluno autista, considerando que há outros benefícios que a escola pode lhe trazer?

É interessante pensar que em termos de operacionalização do conhecimento, fica realmente difícil para um professor identificar o que de fato seu aluno autista foi capaz de aprender, principalmente as crianças que apresentam as características do transtorno muito acentuadas, como a ausência da fala com intenção comunicativa.

No artigo “Por que ensinar a quem não aprende”, Kupfer e Petri (2000) abordam uma discussão importante acerca da escolarização da criança autista, destacando que esses alunos são capazes de aprender.

Aliás, todas as crianças aprendem muito mais do que sonha a nossa vã pedagogia. A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever. (KUPFER, PETRI, 2000, p. 116).

A alternativa seria pensar o que queremos ensinar e o que se considera que o aluno autista pode aprender. Jerusalinsky sugere “uma função *educativa* no sentido mais amplo e clássico do termo. Em que nada de escolar nela se registra, nada de um padrão de saber, mas a colocação em ato de uma inscrição”. (JERUSALINSKY, 1999, p. 159).

Algumas crianças conseguem responder a algumas das solicitações de seus professores ou até realizam as propostas de trabalho em sala de aula. Volta-se a pensar na necessidade de um olhar diferenciado sobre essa criança, pois talvez ela indique que é capaz de estabelecer relações com o que o professor está trabalhando, principalmente quando há uma coincidência entre algo que interesse ao

aluno autista e que o professor esteja apresentando. Temple Grandin¹³, traz um posicionamento a respeito de suas dificuldades como autista em relação aos seus interesses:

É preciso descobrir o que desperta o interesse e a fantasia da criança. Se, por exemplo, ela passa o dia inteiro junto à privada, dando descarga o tempo todo, é necessário investigar se ela está fascinada pelo som, ou pelo funcionamento do comando, ou ainda pela reação de causa e efeito. Essa fixação da criança pode ser ponto de partida para outros interesses. (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 142).

Em crianças autistas, observam-se também níveis de funcionamento intelectual diversos, alguns inclusive apresentando ótimo domínio de conhecimento em algumas áreas.

As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não a ajudemos a lhes dar sentido. Podem – por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro – desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação de suas capacidades cognitivas já adquiridas. (KUPFER, PETRI, 2000, p. 116).

Acredita-se ser interessante tentar incluir o aluno autista nas mesmas atividades realizadas pelos colegas da turma ou vice-versa. O uso de material diversificado ou estratégias diferenciadas da habitual podem fazer com que o aluno autista desperte sua atenção para o que está sendo proposto pelo professor, além do que, propostas de trabalho criativas podem beneficiar a todos os alunos.

4.5 REFLEXÕES A RESPEITO DAS ADAPTAÇÕES ESCOLARES PARA A CRIANÇA AUTISTA

Quando uma escola recebe um aluno autista, muitas vezes as preocupações ficam centradas nas adaptações, nos ambientes da escola e materiais necessários ao atendimento a esse aluno. Somente quando passam a conviver com essas

¹³ Temple Grandin foi diagnosticada precocemente como autista. Hoje é engenheira e bióloga.

crianças, os docentes percebem que não são necessárias muitas adaptações. Concorda-se com o posicionamento de Kupfer e Petri (2000) a esse respeito:

A reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político-ideológico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço físico, de conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou uma maior preparação do professor. (KUPFER, PETRI, 2000, p. 113).

Trata-se mais de uma mudança na concepção atual de escola e de educação (SALGADO, 2012), pois investir em cursos de aperfeiçoamento nem sempre faz com que o professor esteja pronto para assumir a responsabilidade diante dessa criança; materiais nem sempre são o foco de atenção das crianças, muitas vezes as escolas podem trabalhar com aquilo que já está disponível e as adaptações no ambiente geralmente são poucas. Sem dúvida, no entanto, algumas medidas tornam o processo inclusivo mais tranquilo para o professor, para a criança com autismo e os outros alunos, como, por exemplo, reduzir o número de alunos em sala.

Como proposto na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), é possível, em caso de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado em sala de aula. Mas, mesmo essa indicação precisa ser refletida com cuidado, principalmente quando um outro profissional é inserido no ambiente escolar sem que seja bem definida sua função. Pode acontecer de o professor de apoio passar a assumir a responsabilidade por tudo a que se refere a esse aluno, desde o ensino ao manejo de situações disciplinares, não permitindo que essa criança tenha que se haver com os conflitos comuns nas relações com os colegas, impossibilitando a insurgência do sujeito, bem como limitando o aluno em suas investidas. Pode também acontecer de o professor regente renunciar ao ensino de seu aluno autista, visto que há outra pessoa com a função de atendê-lo. Questiona-se sobre como ficaria a importante relação professor-autoridade em sala, quem seria a referência principal para esse aluno? Do que as escolas precisam então?

Uma grande contribuição poderia ser adaptar modos de olhar, de conduzir a prática e de falar sobre ela, inclusive no grupo de professores da escola

O trabalho com a criança autista precisa ser compartilhado entre profissionais, porque essa rede ajuda a fazer um laço maior de relações com o diferente. É preciso tentar pensar todas as entradas dos trabalhos e transposição de outros, como atos no trabalho que possam significar um

“iniciar”, um “começo”. Por isso precisam ser pensadas de modo absolutamente singular e em relação a que posição a criança está em relação ao Outro. (FERNANDES, 2011, p.65).

O professor é o principal responsável pela educação de seu aluno, mas acredita-se que a construção de uma escola inclusiva pode e deve ser formulada e discutida com todos os envolvidos com a criança na instituição.

A partir do momento em que o professor conhece as necessidades do seu aluno e precisa pensar sobre a educação dessa criança, ele pode vir a ter um olhar mais cuidadoso e sensível, adotando medidas que levem em consideração a capacidade de entendimento da criança, inserir atividades que sejam do interesse dela em sua prática cotidiana e formular uma avaliação que possa descrever os reais avanços que ela obteve, comparando-os com o que ela apresentava anteriormente. Nesse momento, é preciso selecionar os saberes que são mais adequados ao aluno que possam, inclusive, auxiliar em suas dificuldades que ultrapassam a sua relação com o conhecimento formal, atingindo as relações sociais com o grupo, as regras de conduta, os hábitos de cuidado com o próprio corpo, etc. Não se trata de fazer um trabalho paralelo com esses alunos, mas de adaptar as atividades já programadas para o restante da turma, considerando as necessidades do aluno de inclusão.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa sobre o tema da inclusão escolar se faz necessária pela gama de questionamentos que surgem a cada nova experiência nas escolas. A essencialidade do tema faz com que cada vez mais pesquisadores se dediquem ao assunto, buscando trazer respostas às dúvidas dos envolvidos com a educação escolar. Particularmente, a inclusão de crianças autistas ainda carece de estudos mais aprofundados, pois o acesso desses alunos às escolas regulares ainda é recente. Nesse contexto, delimitou-se neste estudo buscar conhecer a relação entre o professor e seu aluno autista, esperando que a pesquisa venha a contribuir com algumas reflexões a respeito da inclusão escolar desse aluno.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa, que incidiu sobre professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi definida pela pesquisadora primeiramente por supor que, se esses profissionais estão com seus alunos pelo menos por quatro horas diárias, em quatro dias da semana, eles teriam mais condições de falar sobre o ensino da criança autista sob sua responsabilidade. Tal pré-requisito talvez não fosse contemplado por professores que lecionam nas séries finais e no ensino médio, pois geralmente lecionam apenas uma disciplina e acabam por permanecer em sala, com seus alunos, por um tempo mais restrito durante a semana. Toma-se ainda como fator importante na escolha dos professores das séries iniciais o fato de que são estes que inserem a criança no universo educativo, visto que é a partir de seis anos de idade que a frequência em uma instituição escolar passa a ser obrigatória.

Considera-se a faixa que compreende do 1º ao 5º ano extremamente importante para que a criança se reconheça como estudante e participante de um círculo social essencial em sua trajetória de vida. Para a criança autista, a participação na instituição escolar e a inserção no cotidiano de representações que esse espaço pode oferecer podem contribuir, quando realizada de maneira cuidadosa principalmente pelos educadores, para que essa criança usufrua de um estar na escola que lhe possa ser útil não só nos aspectos que concernem ao campo cognitivo, mas também no aspecto terapêutico.

Após a delimitação dos sujeitos, o próximo passo tomado foi a busca de parceria entre as secretarias da educação dos municípios de Curitiba e da região metropolitana, para que a pesquisa pudesse ser realizada nos equipamentos

escolares dessas redes. Algumas secretarias mostraram-se muito dispostas a aceitar a presença da pesquisadora, inclusive na expectativa de que o estudo viesse a acrescentar reflexões que pudessem melhorar o atendimento aos alunos autistas nas suas escolas. Com a carta de aceite de algumas secretarias, iniciou-se o processo de solicitação de autorização para fazer a pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, que, apesar de moroso, se faz necessário em estudos que envolvam seres humanos tidos como vulneráveis, e configuram maior credibilidade ao estudo e segurança a todos os envolvidos no trabalho. O parecer favorável acabou sendo aprovado no início do mês de novembro, restando pouco tempo para a pesquisadora organizar os momentos de observação, um importante instrumento de análise dos dados, nas escolas antes do final do ano letivo. Depois disso, foi realizado um novo contato com duas Secretarias de Educação que não mostraram impedimentos para a realização da pesquisa, a fim de que, finalmente, se pudesse estabelecer um contato diretamente com as escolas indicadas por atenderem alunos com diagnóstico de Autismo.

A primeira secretaria indicou apenas uma escola, visto que havia somente uma criança no ensino fundamental que já era considerada aluna de inclusão por ter sido diagnosticada com autismo. As demais ou eram da educação infantil, grupo não considerado nessa pesquisa, ou ainda estavam em processo de definição do diagnóstico. O contato com essa escola foi feito inicialmente com a pedagoga e a diretora, sendo marcada uma data para que a pesquisadora pudesse explicar os procedimentos previstos na pesquisa. Durante a reunião de apresentação do trabalho, a pedagoga e a professora mostraram-se muito inseguras em aceitar a presença da pesquisadora em sala, alegando que o trabalho com a criança em questão era muito difícil e ficaram de dar um retorno sobre o aceite em participar do trabalho. Entretanto, a cada novo contato da pesquisadora com essa finalidade, diziam ainda não ter uma resposta definitiva sobre a participação da professora como sujeito de pesquisa, sendo necessário, então, que a pesquisadora buscasse novos sujeitos dispostos a participar.

A segunda secretaria da educação indicou quatro escolas que atendiam crianças com laudo de autismo no ensino fundamental. Dentre essas, apenas uma não apresentou interesse em marcar uma conversa inicial. A pesquisadora foi até essa escola para fazer uma tentativa de apresentação dos objetivos e processos da pesquisa, e deparou-se com uma cena que retrata a dificuldade que algumas

instituições encontram em trabalhar com crianças de inclusão: logo ao chegar ao local, um senhor pede licença para fechar o portão da entrada da escola porque uma das crianças “estava dando trabalho”, e pede que a pesquisadora aguarde a diretora do lado de fora. A pesquisadora consegue perceber uma grande movimentação de pessoas no pátio da instituição, preocupadas porque a criança havia se trancado dentro de uma das salas de aula. Quando a diretora finalmente chega para atender a pesquisadora, apenas diz a ela que a escola já tinha muitos problemas com esse aluno e que já comunicaram à secretaria que não queriam ninguém para realizar pesquisas no local, sem ao menos permitir a entrada da pesquisadora para tentar explicar o trabalho.

Entende-se que, ao participar da pesquisa, esses profissionais poderiam falar sobre as angústias decorrentes do contato com essa criança e demonstrar que a inclusão de crianças diagnosticadas com o transtorno pode ser difícil. Desde o início, a intenção do estudo era mostrar realmente o cotidiano dos professores que trabalham com esses alunos, sem censuras ou críticas às ações desses profissionais. Um dos passos para tentar transpor as dificuldades encontradas no trabalho com a inclusão talvez seja a disponibilidade em falar sobre tais dificuldades e aceitar auxílio de outros profissionais que estejam preocupados com a inserção das crianças com necessidades especiais quando tomada a qualquer custo.

Uma experiência bem diferente da relatada no parágrafo anterior foi vivenciada com as demais escolas. Nas escolas identificadas nesse trabalho como escola A e escola B, a pesquisa foi aceita sem maiores impedimentos pelas profissionais da instituição e pela família da criança autista em questão. Para surpresa da pesquisadora, o contato com as famílias das crianças autistas nessas escolas foi muito promissor; em ambas foi agendado um momento para que a pesquisadora conversasse com o responsável que pudesse comparecer que, no caso da escola A, foi a mãe, e da escola B, o pai. Ambos mostraram-se muito solícitos e até satisfeitos com a proposta de seus filhos participarem indiretamente do estudo, destacaram que acham importante que sejam realizados estudos sobre o autismo e que possam contribuir, de alguma forma, para a educação ou atendimento aos seus filhos, chegando inclusive a oferecer o contato dos profissionais que atendem as crianças (fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, e outros) para que o trabalho se estendesse a eles, também. A ambos foi explicado que, nesse momento, dedicaríamos nossa atenção às professoras de sala de aula.

Na escola A foram entrevistadas as seguintes profissionais, sendo os nomes fictícios para a manutenção do sigilo:

- Camila: Professora regente do 1º ano do ensino fundamental. Possui formação em Magistério no Ensino Médio e Pedagogia na graduação. Não fez especialização. Está há 12 anos no magistério, sendo três anos na escola A.
- Márcia: Professora das aulas de Educação Física, Arte e Ensino Religioso na turma da professora Camila. Formação em Pedagogia, sem especialização. 16 anos no magistério, sendo 16 anos na escola A.
- Juliana: Pedagoga. Formação em Pedagogia (Orientadora Educacional), pós-graduação em Organização do Trabalho Escolar, formação em Psicopedagogia no Centro de Estudos Psicopedagógicos, formação em Grupo Operativo. Mais de 30 anos na área de educação, 19 anos como pedagoga.
- Sandra: Professora da Sala de Recursos Multifuncional. Formação em Magistério no Ensino Médio e Pedagogia na graduação. Tem especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. Trabalha como professora há 23 anos.

Na escola B foi entrevistada a Professora Ana, que trabalha com o 2º ano do ensino fundamental. Possui formação em Magistério no ensino médio e Pedagogia na graduação. Sem especialização e nem formação específica na área de educação especial. Formada há 20 anos, está há 17 na escola atual.

Na escola C, a aceitação também ocorreu de forma tranquila por parte da professora, entretanto não foi possível realizar duas etapas da coleta dos dados, a observação e análise documental, por não ter havido a autorização da família da criança autista. Ressalta-se que nesta escola C não foi a pesquisadora que fez o contato com a família, e talvez esse fato tenha feito com que esta não fosse informada adequadamente sobre os objetivos da pesquisa e a inexistência de qualquer risco à integridade da criança. Nesta escola apenas foi entrevistada a professora Solange, que é formada em Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade. Ela é professora de 5º ano do ensino fundamental e trabalha há 18 anos no magistério e 17 anos na escola atual.

5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Durante o planejamento da pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. A pesquisadora optou por uma entrevista semiestruturada, pois esta se baseia em um “guia de assuntos ou questões, e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados” (SAMPIERI, 2006, p. 381) e, ainda, porque “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Esse método de coleta de dados permite uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, permitindo que as informações fluam de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

A partir dos pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, foi elaborado um roteiro de perguntas a serem aplicadas aos professores, além de terem sido indicados os objetivos relacionados às questões:

Pressupostos teóricos	Questões	Objetivos
Caracterização do aluno autista	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as características dessa criança em sala? • Na sua percepção, o que fez com que a escola a designasse para trabalhar com esse aluno autista? 	- Conhecer o pensamento do professor regente sobre seu aluno autista.
Adaptações de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Você participou da elaboração do currículo adaptado para atender as necessidades da aprendizagem do seu aluno autista? • Que elementos você considerou ao elaborar o plano de ensino para seu aluno autista referente a esta unidade de ensino? • Que elementos você considera 	- Conhecer as ações propostas pelo professor com a finalidade de ensinar seu aluno autista.

	<p>importantes constarem na avaliação do seu aluno autista?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foram praticadas estratégias para ajudar na inclusão da criança autista na escola? Se sim, quais? Se não, por quê? 	
O aluno-sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Como você organiza a disposição dos alunos em sala, considerando seu aluno autista? • Que percepção você tem do seu trabalho com seu aluno autista? • Que habilidades, em sua opinião, são importantes para um professor trabalhar com o aluno autista? • O que você acha a respeito da inclusão de alunos com autismo? 	- Conhecer a concepção do professor regente para saber se ele concebe seu aluno como aluno-sujeito.
A relação professor-aluno autista	<ul style="list-style-type: none"> • Como você explicaria a relação existente entre você e seu aluno autista? • Como você se sente ao atuar com essa criança? 	- Conhecer o pensamento do professor sobre a relação que estabelece com seu aluno autista

A partir das entrevistas foi criada uma tabela com a síntese dos termos encontrados e que ajudaram na elaboração das categorias de análise.¹⁴

Inicialmente estavam previstas apenas as entrevistas com os professores regentes que atuam com crianças autistas nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, no decorrer das observações realizadas na escola A, julgou-se necessário ampliar as entrevistas para as outras profissionais que atendem ao aluno autista dessa instituição, devido à ênfase dada pela professora ao trabalho em equipe que é realizado naquele local, e confirmado nas observações. Nas escolas B e C, foram mantidas apenas as entrevistas com a professora regente, como se previa na metodologia. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar em

¹⁴ Ver apêndice A

horário pré-combinado com a equipe pedagógica e professoras, nos dias de hora-atividade.¹⁵

A análise documental foi utilizada como forma de complementar os dados coletados nos demais instrumentos. Lüdke e André apontam que esse método pode ser uma forma interessante de validar ou ratificar informações obtidas por outras técnicas e, embora pouco utilizada na área de educação, é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (1986, p.34). Para que a pesquisadora tivesse acesso ao material que dizia respeito aos alunos autistas, um dos critérios necessários para solicitá-lo às escolas foi a ciência e concordância das famílias dessas crianças. Como não foi possível o contato com a família do estudante autista da escola C, essa técnica foi realizada nas escolas A e B de acordo com o material que o setor pedagógico mantinha arquivado sobre seus alunos: laudos e relatórios médicos ou de demais profissionais da saúde que atendem à criança autista, bem como a avaliação psicoeducacional, relatórios e avaliação das escolas referentes às crianças.

A observação consistiu em um importante meio de coleta de dados. Os autores Lüdke e André listam vários motivos para justificar a escolha desse método como o mais importante em pesquisa educacional, como a possibilidade de se aproximar da perspectiva dos sujeitos verificando *in loco* o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações e descobrir aspectos novos sobre um problema. A pesquisadora permaneceu três dias fazendo observação em sala de aula, durante todo o período em que as crianças permaneceram com as professoras regentes, sem realizar qualquer intervenção na condução das aulas ministradas pela professora, limitando-se apenas a observar discretamente as ações que envolviam a professora e a criança autista.

Todos os procedimentos de pesquisa foram anteriormente explicados à equipe pedagógica e aos sujeitos, a fim de minimizar qualquer desconforto que pudesse surgir a partir da presença da pesquisadora no ambiente escolar. Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como pede o Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná. Para que pudessem ser realizadas as observações e análise documental, as famílias dos alunos autistas

¹⁵ Momento garantido pela Lei 11738/08, para que os professores possam utilizá-lo para estudos, preparação de aulas e demais atividades pertinentes ao trabalho em sala de aula.

também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de tomarem ciência da pesquisa.¹⁶

Todos os dados que pudessem identificar os sujeitos participantes dessa pesquisa (professores de crianças autistas), bem como os demais envolvidos (pais de alunos autistas), foram alterados a fim de preservar o seu anonimato. Os dados do município em que a pesquisa foi realizada também não constam nessa pesquisa pelo mesmo motivo, considerando que há um número ainda pequeno de crianças diagnosticadas com autismo nas escolas.

¹⁶ Ver apêndices B e C

6. DISCUSSÃO DOS DADOS: A RESPEITO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

6.1 A FALA DO PROFESSOR

Para iniciar a entrevista com os sujeitos da pesquisa, achou-se necessário perguntar-lhes como concebem a inclusão escolar da criança autista. Vale lembrar que todos os profissionais entrevistados estavam trabalhando com crianças autistas pela primeira vez e, excetuando a professora da sala de recursos multifuncional, nenhum tinha formação específica na área de educação especial ou inclusão escolar. Seguem os relatos:

Eu acho interessante desde que tenha um suporte, apoio da coordenação, da equipe da escola. Eu acho válido. Só depositar a criança na sala e deixar a cargo do professor que foi o escolhido eu acho que não é inclusão, aí é depositar a criança. (Profª Camila, escola A).

A respeito do aluno de inclusão eu acho que tem que ser respeitado. Porque assim não existe inclusão do autismo, existe a inclusão de qualquer ser humano em qualquer espaço. Então na escola eu sou completamente a favor, tanto que nós fechamos a classe aqui em 2009, com a expectativa de como seria, e hoje eu vejo meus alunos que lá estão e como lá eles estão bem melhor do que estariam comigo na classe. Então dá pra ver a comparação de que agora eles se sentem igual, agora eu pergunto: “O que você está fazendo?” “Eu tô estudando”. E antes não tinha essa coisa. Ele vinha para a escola, mas ele não fazia parte da escola, mesmo estando dentro da escola, sendo uma classe regular. Eles não se sentiam parte da escola, e hoje não, eles estão integrados. Então indiferente de ser autista ou não, acho que tem as limitações, tem crianças que precisam de um outro atendimento, mas a nossa realidade aqui a gente acha que não. Os que estão aqui a gente acha que tem que estar aqui e muitos que estão em outras escolas poderiam estar aqui. (Profª Sandra, escola A)

Olha, eu vejo assim, cada situação de inclusão é uma situação de aprendizagem única. (...) primeiro eu entendo que o educador tem que estar aberto pra essas possibilidades. Se é autista, se não é autista. Mas o Marcos foi a primeira experiência nossa aqui na escola com autista, primeira coisa foi acolher, vamos ver o que é que dá tudo isso, vamos experimentar tudo isso. Até porque eu vivi a experiência com a classe especial na rede pública durante dois anos acompanhei essa experiência na época na secretaria da Educação e pude perceber o prejuízo de tudo isso dentro da escola, isso pra mim foi um dado importante. O autismo para mim, vou ser bem sincera, quando o Marcos chegou aqui eu não vi nenhuma diferença de qualquer outra situação, nós tínhamos que pensar sobre a situação de aprendizagem do Marcos. (...). Agora, o problema não é o autismo, o problema é a escola entender a importância desse processo. O professor acolher a criança porque se isso não acontecer não vai adiantar eu pensar qualquer coisa em relação ao autismo na escola pública porque isso não vai acontecer. Então para mim foram situações bem importantes: pensar no professor, sentar com o professor e falar: “Nós temos uma criança que tem

esse funcionamento, pensei em você, você topa?” Aí a professora falou assim: “*Topo*”. Então vamos agora aprender juntas porque eu também não sei como dar conta disso. No princípio foi isso, e a gente recebeu o Marcos e a gente começou a pensar em como trabalhar com o Marcos. (...) E lendo sobre, a Secretaria da Educação reuniu todas as escolas, centros de educação infantil mais escolas com crianças com autismo e sentaram, conversaram, a psicóloga, enfim, os profissionais da área que entendem um pouco mais sobre e a gente foi trocando e a gente descobriu que cada um era um mesmo em cada escola, não existe receita. (Pedagoga Juliana, escola A)

É uma novidade. Pra mim é uma novidade porque eu estou tendo uma experiência agora com esse aluno. Então eu tenho bastante dificuldade em relação a ele, nas atividades. Até algumas professoras dizem que ele fica mais calmo comigo. Ele mudou bastante do início do ano, era só literatura, ele não se concentrava, só corria pela sala, gritava. (Profª. Márcia, escola A)

De acordo com a experiência que eu tive não foi difícil. Mas eu acredito que essa questão da inclusão ainda tem muito a ser estudado, ser avaliado, por que a gente sabe de outros casos que não são tão fáceis assim. (Profª Solange, escola C)

Um ponto digno de destaque na fala dessas professoras é o fato de que, após um ano de trabalho com as crianças autistas, prevalece o discurso de aceitação da inclusão escolar. Os termos “interessante”, “válido”, “tem que ser respeitado” e “não foi difícil” demonstram que não há discordância sobre a permanência dessas crianças nas salas de aula das escolas regulares. Inclusive o fato de duas professoras terem destacado a experiência negativa anterior que tiveram com as classes especiais, mostram que já reconhecem a importância dessas crianças se sentirem parte de um círculo social mais amplo e o papel que a escola regular pode ter nesse processo.

Em contrapartida, as professoras ressaltam que há limitações no ingresso das crianças autistas nas escolas regulares, confirmando a reflexão de Kupfer sobre a inclusão a qualquer custo: “Só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente, será para a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas, repetindo, não para todas.” (KUPFER, 2005, p. 24). Segundo a autora, muitos alunos autistas poderão sentir-se numa posição ameaçadora, não suportando o barulho e a “invasividade” dos que o rodeiam, sendo que tal posição pode lhes render mais prejuízos do que benefícios. É preciso considerar que cada aluno autista vai fazer demanda diferenciada ao professor, e, nesse sentido, concorda-se com a opinião da professora da escola B de que há muito que se refletir sobre a inclusão escolar de crianças autistas, pois, de fato, não existe receita. Não há garantia de que o que se aplicou com sucesso a uma criança autista poderá ser

aplicado a outra. De início, aceitar o aluno e fazer a tentativa de “*estar aberto a essas possibilidades*” parece ser o primeiro passo e, a partir de então, passar a conhecer essa criança, escutar essa criança e criar possibilidades de atendimento educacional além da de manter-se estudando, o que pode exigir bastante do professor e certamente o fará deparar-se com algumas dificuldades.

Como pode ser visto pelos depoimentos, nem sempre o professor e a escola são informados das condições da criança quando a matrícula é realizada, visto que não há obrigatoriedade dos pais de informar sobre a existência ou não de uma condição especial no caso dessa criança já ter sido diagnosticada. No caso da escola A, a família informou com antecedência sobre a condição de Marcos e, a pedido da pedagoga, o levou até o espaço escolar. Agindo dessa forma, receber Marcos na escola no primeiro dia da aula não foi totalmente uma surpresa; essa criança já era esperada e os profissionais puderam se inteirar do tema autismo. De maneira conjunta, eles foram buscar informações que pudessem dizer algo sobre essa criança e assumiram a responsabilidade pelo seu ingresso mesmo “*sem saber como dar conta disso*”. Não quer dizer que informar sobre a condição do aluno ser portador de um quadro autístico possa resolver de antemão os percalços da inclusão escolar dessa criança, mas pode oferecer aos educadores meios de buscar um saber de caráter preparatório e talvez apaziguador dos anseios do professor. Cabe lembrar que o professor terá o papel central na escolarização desta criança, mas contar com outros profissionais como corresponsáveis pode ajudá-lo a cumprir seu papel de forma menos desgastante, como atesta a professora Camila ao dizer “*Eu acho interessante, desde que tenha um suporte, apoio da coordenação, da equipe da escola*”.

Tanto quanto pensar em uma peça de teatro sem atores, seria pensar o processo de inclusão escolar, desconsiderando os principais protagonistas: o professor e o aluno - sem eles não há espetáculo - locais, materiais, equipes multiprofissionais, planos e planejamentos configuram-se como apoio, não fazem o ato educativo por si só. Ao professor geralmente recai toda a responsabilidade do sucesso (ou não) do bom desempenho escolar de seus alunos, esquecendo-se de que há todo um sistema que norteia suas ações e que a profissão docente tem sido marcada por um declínio de prestígio e valorização, o que confere a esses profissionais, muitas vezes, um estado de desânimo que o incapacita diante das

dificuldades que a profissão lhes apresenta. Todavia, sem um aluno, não há professor; e é na relação, conflituosa ou não, entre ambos que emerge a aprendizagem de conteúdos escolares. Quando o aluno que se apresenta na classe difere do usualmente esperado, pode ocorrer certa instabilidade do professor em administrar aquilo pelo qual se decidiu quando optou pelo ingresso na carreira do magistério: ministrar aulas e contribuir para o enriquecimento cultural de seus alunos. Quando a inclusão de um aluno autista (ou com qualquer outra necessidade especial) é apresentada para um professor, há uma certa inquietação que o faz questionar, inclusive, sua capacidade de lidar com as adversidades comuns no ambiente escolar: indisciplina, dificuldades de aprendizagem, desinteresse do aluno, julgamento de sua conduta por colegas, pais e alunos, entre outros. Não estaria o professor ciente de todos esses percalços inerentes à educação escolar na modernidade? Não há como negar que a inclusão movimentada de maneira intensa a vida dos professores, e verificar de que maneira eles estão reagindo a essas modificações é um interessante meio de compreender algumas dificuldades existentes no contexto educacional relativos à profissão, como o alto índice de afastamento por problemas de saúde, falta de motivação, abandono da profissão, entre outras questões.

6.2 “QUEM É ELE?” – O ALUNO AUTISTA

6.2.1 OS LAUDOS E PARECERES PROFISSIONAIS

Um detalhe importante dessa pesquisa é o fato de que os professores entrevistados trabalham com crianças com o mesmo diagnóstico clínico: autismo. Entretanto, será possível identificar na fala de cada professor entrevistado que, apesar de apresentarem comportamentos característicos do transtorno autista, as crianças acabam tendo muitas diferenças entre si. O transtorno autista pode se manifestar de variadas maneiras, e cada criança vai responder conforme o seu grau de comprometimento das habilidades, sendo que interferem também todas as intervenções realizadas por equipes multiprofissionais com a criança desde os primeiros anos de vida, com o objetivo de atender essas crianças em suas dificuldades na tentativa de minimizar as alterações em seu desenvolvimento. A

seguir serão realizados alguns apontamentos a respeito das duas crianças que foram observadas pela pesquisadora em suas relações com suas professoras de sala. O texto foi construído com base na análise de documentos arquivados nas escolas e cedidos à pesquisadora pela equipe pedagógica com a devida autorização das famílias; essencialmente são relatórios e laudos médicos e de outros profissionais que atendem a criança, avaliações e relatórios escolares e avaliações psicopedagógicas. Por mais que os alunos não sejam propriamente os sujeitos da pesquisa, mas sim os profissionais que os atendem em sala de aula, julga-se importante situar o leitor quanto aos atendimentos realizados pelas crianças e algumas informações repassadas por profissionais que podem contribuir com a inclusão escolar desses alunos.

- Marcos, aluno da escola A, professora Camila.

Marcos nasceu em fevereiro de 2006, após uma gestação planejada e desejada, não apresentou intercorrências no parto e nem nos primeiros dias de vida. Os pais são casados e têm apenas ele como filho. Com 1 ano e 8 meses, o menino falava algumas palavras, parando logo em seguida e passando a emitir apenas sons desconhecidos. Com 1 ano e alguns meses, Marcos foi encaminhado para avaliação auditiva, tendo resultado normal. Os pais percebiam que ele não interagia, não repetia ações, não olhava nos olhos, além de apresentar difícil socialização. Dormia bem até 1 ano de idade, após isso acordava e chorava muito. Realizou atendimento fonoaudiológico desde os 2 anos de idade e, segundo o laudo datado de agosto de 2012 do profissional que presta esse atendimento, Marcos obteve melhora na socialização e imaginação após a mudança de escola do ano de 2011 para 2012. Aos dois anos, Marcos também chegou a frequentar uma escola especial, em 2009 e 2010 frequentou uma escola particular de educação infantil, e no ano de 2011 frequentou um Centro de Educação Infantil municipal, passando a frequentar a escola todos os dias pela primeira vez. No ano de 2012, ele ingressou no primeiro ano da escola municipal, onde está matriculado atualmente. Segundo laudo neurológico, o garoto não apresentou anormalidades nos exames neurológicos, faz uso da medicação Risperidona, com planos de aumentar a dose e associar este a outros medicamentos. O mesmo laudo também indica atendimentos como fonoaudiologia, psicomotricidade, terapia ocupacional, pedagogia, psicologia,

musicoterapia e outros. Em laudo psicológico de 14 de setembro de 2012, a profissional que o atende desde o ano de 2007 indica que Marcos possui um atraso neuromotor, principalmente na linguagem, social e cuidados pessoais (sic); obteve uma evolução lenta, mas positiva; apresenta sons com a boca nem sempre com intenções comunicativas; tem interesse por músicas e estas estão sendo utilizadas na sua estimulação; atualmente tem menos intensidade de agitação e movimentos estereotipados, baixo limiar à frustração, ansiedade em ambientes com aglomeração, preferindo o isolamento.

Em agosto de 2012, a escola solicitou ao Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) uma avaliação psicopedagógica de Marcos, motivada pelo laudo de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Autismo; e com a finalidade de ampliar as formas de intervenção com o aluno. No momento da avaliação, a criança apresentou conduta evitativa e medo frente ao novo. Os pais foram convidados a participar da sessão lúdica, mas apenas a mãe acompanhou. Marcos não brincou, manuseou objetos de maneira desorganizada, interessou-se por objetos musicais emitindo sons ecológicos, não respondeu a estímulos para desenho, manuseou jogos de montar e explorou o ambiente, permaneceu um tempo durante a avaliação atrás da porta, deu um beijo na avaliadora, a pedido do pai, fez contato visual, mas não o manteve. Nessa avaliação há indicativos de que a escola que o aluno frequenta atualmente vem potencializando a sua memória, percepção, atenção e linguagem; além de o aluno ter aprendido significações e modos de comunicação afetiva. No ambiente escolar aceita as regras e limites; vem diminuindo a intensidade da agitação motora, chutes e gritos. Compreende os comandos, mas nem sempre realiza o que lhe é solicitado. Apresenta resistência a alimentos sólidos. Gosta de atividades com cola e tinta, mas necessita de mediação. Em sala de aula há caixa de sucatas, brinquedos e jogos de encaixe para que Marcos os utilize. A avaliação indica a necessidade de trabalho em conjunto: escola, família, CMAE e profissionais que o atendem; além dos encaminhamentos para ensino regular, sala de recursos multifuncional, suporte psicológico no CMAE com orientação familiar, reavaliação quando necessário e atividades artísticas e musicais. Recomenda-se instrumentos de avaliação diferenciados, destacando que a avaliação deve constituir-se num processo contínuo e abrangente, que considere a criança em sua integridade. A avaliação é concluída destacando que Marcos está integrado no espaço e ambiente escolar, obtendo avanços significativos no período que o frequentou. Entretanto, as

avaliadoras ressaltam que esse relatório é consequência de uma avaliação realizada em um determinado momento da vida da criança e, por tratar-se de um indivíduo em desenvolvimento, os resultados não são cristalizados, podendo o desempenho da criança sofrer modificações.

- Francisco, aluno da escola B, professora Ana

Francisco nasceu em junho de 2004, após a mãe ter apresentado quadro de pressão alta. A gestação foi desejada pelos pais e é único filho. No terceiro dia de vida, Francisco apresentou um quadro de hiperglicemia, e a partir de então passou a ter crises epiléticas. Faz acompanhamento com neurologista desde o nascimento devido à epilepsia, realiza exames periódicos que confirmam a atividade epileptiforme, sendo medicado com carbamazepina e ácido valpróico. Dorme bem durante a noite. Francisco andou com 1 ano e 5 meses, controlou os esfíncteres aos 2 anos e meio e iniciou os balbucios com 1 ano e 5 meses; atualmente tem a fala comprometida. Segundo relatório da fonoaudióloga, Francisco tem ausência de um padrão de comunicação funcional, mas observam-se fragmentos de palavras em sua fala. Possui comportamento evasivo com eventuais contatos visuais ou expressões gestuais/faciais que possam favorecer a interação com o interlocutor. Apresentou melhora no contato visual e, no padrão comunicativo, utilizando mais expressões para demonstrar o que quer. Ele iniciou atividade escolar com quatro anos de idade, aos seis anos ingressou em uma instituição particular, mas apresentou dificuldade significativa de aprendizagem. É o primeiro ano que Francisco frequenta a escola atual, tendo ingressado no segundo ano do ensino fundamental.

Em um relatório elaborado pela escola em março de 2012, destaca-se a tendência ao isolamento, dificuldades na relação interpessoal, pouco interesse e concentração nas atividades propostas e comportamento opositivo em relação às atividades. Apresenta sonolência no período de aulas, é resistente (sic). Necessita do apoio e intervenção da professora, e quando não é supervisionado, agita-se ou dorme. Emite sons de grande intensidade sonora e anda pela sala desconcentrando os demais. Demonstra interesse por peixes, rejeitando o que não tem relação com o tema. Foi retido no 2º ano. A escola solicita profissional para apoio diário ao processo de inclusão do aluno com o objetivo de oferecer qualidade educacional para todos os alunos.

No ano de 2010, Francisco realizou avaliação psicopedagógica e, segundo as avaliadoras, realizou pouco contato, não respondendo quando solicitado. Apresentou dificuldade na relação interpessoal, pouco interesse e concentração e comportamento opositivo às tarefas. Com tendência ao isolamento e necessidade de apoio construtivo, mostrou-se uma criança ansiosa, dependente, irritada e que “emburra” com facilidade. Encontra-se compatível com a faixa etária nos aspectos intelectuais. Atuou de maneira impulsiva e desorganizada ao brincar, parece estar sozinho, não simbolizou nas brincadeiras. Ficou boa parte do tempo olhando uma folha sulfite, olhou para a janela durante a avaliação para ver um avião e emitiu o som “ao”. Melhorou a interação no final do processo avaliativo, mas evitou contato visual por tempo prolongado. Recomendou sentar-se próximo à professora e ser estimulado intelectualmente, além de ser indicado para frequentar ensino regular, embora com acompanhamento sistemático de professor auxiliar, ou ainda podendo frequentar a classe especial, além de atendimento psicoterápico, psicopedagógico, fonoaudiológico, sócioesportivo, neuropediátrico e orientação à família.

Podemos identificar, pelas informações mencionadas, que as crianças em questão foram atendidas por suas famílias no que diz respeito à busca de respostas para as dificuldades que apresentavam em seu desenvolvimento já nos primeiros anos de vida. Outro dado interessante é que, apesar da pouca idade, seis e sete anos respectivamente, as duas crianças já frequentaram várias instituições escolares, públicas e particulares, fato que pode, talvez, confirmar a dificuldade que as escolas ainda apresentam em efetivar a inclusão de crianças com autismo ou outros transtornos mais graves.

Uma grande questão que se apresenta, principalmente a respeito dos laudos médicos, é o fato de que, a partir do momento em que uma criança recebe seu diagnóstico, deixa às vezes de ser “a criança”, “o filho”, “o aluno” e passa a ter o peso do novo substantivo que “a define”. Manonni alega que muitas vezes os pais deixam de fazer sentido sobre essa criança, colocando-a na condição de objeto, não a deixando interrogar sobre sua condição e impossibilitando-a de passar a ter uma condição de sujeito (1985, p. 149). Um grande impasse, no ambiente escolar, parece consistir em o professor, uma vez tendo as informações, não abandonar a capacidade de olhar para seu aluno e saber identificar entre as tantas características associadas ao transtorno, aquelas que mais condizem com a criança sob sua

responsabilidade e, principalmente, e agir em sala de aula para contribuir com o avanço dessa criança, independente de suas limitações.

6.2.2 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O SEU ALUNO AUTISTA

Na atual discussão a respeito da inclusão escolar impera a afirmação “Todos são iguais perante a lei”. Concorde-se que, para fins de igualdade de direitos, essa frase traduz como deve ser conduzido o atendimento a todas as pessoas que possuem uma necessidade especial: prioritário e de qualidade. Todavia, na escola, os professores reconhecem que cada aluno é diferente, independente de apresentar condições física, cognitiva, psíquica e social semelhantes. Mesmo entre aqueles que não fazem parte do pequeno grupo de alunos de inclusão nas instituições escolares, as diferenças se fazem presentes: há os mais favorecidos economicamente e os menos, os que aprendem os conteúdos mais facilmente e os que exigem mais esforço, os que obtêm os melhores resultados nas atividades físicas e os que praticamente não a realizam, e isso mostra que trabalhar com a diferença é uma necessidade cotidiana do professor, embora, como afirma Kupfer, “todas as crianças são diferentes, mas algumas são mais diferentes que outras”. (KUPFER, 2005, p. 20). Certamente uma criança autista apresenta características que a incluem no rol das que são mais diferentes que as outras, como se pode observar no discurso dos professores entrevistados, a respeito das características dos seus alunos autistas:

Dentro de sala de aula ele é inquieto, anda muito pela sala, é muito curioso, gosta de descobrir as coisas, de mexer nas coisas e ele tem contato com as outras crianças, não é alheio às outras crianças, ele chega, olha, mexe, troca de lugar o tempo todo embora muitas vezes ele consiga reconhecer qual é o lugar dele na sala e a questão de não conseguir se concentrar nas atividades é uma característica bem dele mesmo, mas a gente chama e o dia que ele está mais tranquilo ele até vem e tenta, um minutinho no máximo. Mas o dia que ele está mais irritado ele nem tenta, não deixa levá-lo na mesa. (...)Gosta muito de descobrir tudo e andar bastante pela sala. (Profª Camila, escola A).

Ele tem um comportamento variável, tem dias que ele está muito calmo, muito tranquilo. Ele senta, se concentra. Ele não realiza as atividades pedagógicas da sala, mas ele realiza outras atividades que ele consegue. (...) Mas tem dias que ele está muito agitado, muito revoltado e então depende muito do que está acontecendo com ele. Os dias que ele está com dor ou algum incômodo é o dia que ele está muito agitado, então nesse dia é muito complicado trabalhar com ele, não aceita nada. Agora o dia que ele está tranquilo, sem dor, sem nada incomodando enfim, ele é uma criança como as outras, como todas as outras e muito carinhoso. Ele é o mais carinhoso da sala. (Profª Sandra, escola A).

Ele mudou bastante do início do ano, era só literatura, ele não se concentrava, só corria pela sala, gritava. (...) Ele está mais calmo, localiza sua carteira, suas coisas, sabe onde tá. Só que ele não verbaliza tanto. Ele tenta verbalizar do jeito dele, ele se direciona mais, percebe mais os amigos. (...) Às vezes ele tem sede e não sabe pedir, ele grita e a gente tem que adivinhar o que ele quer. “Quer isso?” “Quer água?”. Aí pega a água e ele toma. Na higiene ele não consegue lavar as mãos sozinho. (...) Não tem aquela paciência de ficar em cima igual aos outros. Porque ele não é igual aos outros, ele é diferente. Ele pode até estar fazendo, mas ele não entende o porquê. (...) A gente foi fazer um palhacinho de colagem, ele cola, mas ele não gosta de sujar muito as mãos, daí quer já lavar, ele se incomoda com a mão suja, quer lavar a mão e a gente vai lavar a mão e ele não sabe lavar a mão, mas não quer a mão suja. Nessa questão a gente tem que direcionar, senão ele fica com a mão suja espalhando por tudo. Ele não tem essa organização de pensamento: “agora eu sujei a mão e tá incomodando, tenho que lavar”. É um aluno que precisa mediar, mas ele se irrita. Ele se irrita e se dispersa, aí a gente deixa brinquedo no chão. Ele gosta de montar lego, formas geométricas, mas só quando o brinquedo é novo, é diferente. Atraiu, viu ali, achou legal, aí se todo dia ele vê aquilo ele olha, joga, começa a se irritar como se dissesse: “Não é isso que eu quero, você não está entendendo”. (Profª Márcia, escola A).

O Francisco é uma criança calma, só que é teimoso, ele faz as coisas quando ele quer, não sei se vai ser a característica porque ele dorme muito. Daí eu tenho que estar ali toda hora animando ele pra ele estar acordado, pra estar interessado na aula, só que ele não se interessa pela atividade. (Profª Ana, escola B).

O que eu observava no meu aluno em si, nesse caso específico. Era a questão do toque e do relacionamento com os colegas. No início ele não aceitava. Hoje em dia já relaciona, consegue. Mas no início não aceitava que dessem ordens que mexessem nas coisas dele, que orientassem. Hoje em dia ele aceita orientação, ele orienta os colegas, ajuda os colegas, tem essa troca, mas no início não tinha. (Profª Solange, escola C).

É possível identificar na fala dos professores que seus alunos autistas diferem muito do que um professor consideraria como um aluno ideal, ou pelo menos que estivesse dentro de um padrão em que se pudesse estabelecer uma relação pedagogicamente eficaz, para que esses educadores trabalhassem com todos os alunos tranquilamente em sala de aula.

Em relação ao aluno Marcos, da escola A, as características destacadas pelas profissionais mostram que o cotidiano da sala de aula com ele resulta num ambiente mais movimentado, apesar de dizerem que, em alguns dias, ele permanece mais calmo. Durante as observações feitas pela pesquisadora, foi possível identificar que a professora Camila precisou adaptar-se às condições comportamentais de Marcos, a fim de conseguir lecionar para outros alunos, pois ele circula bastante pela sala, fazendo movimentos estereotipados e emitindo sons que

variam em intensidade durante todo o período em que ele fica em sala, além de exigir constante cuidado para não se envolver em situações que possam oferecer algum risco de machucar-se.

A professora Camila não impede que ele explore o ambiente, nem os colegas parecem se incomodar quando ele mexe em seus materiais; inclusive nessas ocasiões são perceptíveis momentos de interação entre as crianças e situações em que a professora intervém, propondo a Marcos que interaja com algum objeto. Como, por exemplo, quando ele pegou um jogo de argolas trazido de casa por uma colega e a professora demonstrou como jogá-lo e Marcos passou a repetir o movimento por ela realizado; ou quando ele passou a mexer em uma boneca e a professora foi demonstrar que a boneca “falava”.

À pesquisadora pareceu que a professora desvinculou-se da tentativa de querer obrigar seu aluno de inclusão a ficar sentado, fazer as tarefas e obedecer fielmente aos seus comandos, fato que parece contribuir para que consiga atingi-lo em momentos em que detecta a oportunidade de obter a atenção dele. Ao mesmo tempo, ela consegue administrar com bastante domínio o atendimento aos demais alunos, exigindo de Marcos que respeite seus colegas e obedeça a algumas regras necessárias a todos. Kupfer (2001) e Jerusalinsky (1997), ao discutirem a inserção de crianças com transtornos graves na escola, destacam que, a partir do momento em que essa criança passa a frequentar a escola, pode ser reconhecida a partir das normas sociais impostas pela convivência nesses locais, aproximando-o ao máximo ao outros alunos no que diz respeito às normas e convenções adotadas pelo grupo.

A professora Sandra, que atende Marcos na sala de recursos multifuncional, também ressalta o comportamento variável desse aluno. Atribui a ele o adjetivo carinhoso, indicando um comportamento que não condiz com um dos aspectos que caracteriza o transtorno autístico, e consegue ver nele manifestações de afeto com os demais no ambiente escolar. Parece que, para essas professoras, Marcos precisa ser incluído nesse espaço e reconhecido como um aluno como os demais, como podemos observar na fala da professora Camila:

“No início, no primeiro dia de aula, mesmo os pais começaram a se juntar na sala e falar que não, que ele não poderia participar desse espaço, que já conheciam crianças assim, que tinham que ir para a escola especial. As crianças em si, no começo falavam muito que tinham dor de cabeça, que os pais falavam que era para eles falar pra professora que tinham dor de cabeça. E tratavam muito ele como um bebê. Então até hoje ainda alguma criança fala alguma coisinha e a gente tem que lembrar que ele não é um

bebê, tem coisas que ele ainda não consegue fazer, mas tem muitas coisas que ele consegue. Então não vamos tratá-lo como um bebê. Isso é o que mais eles trazem, muitas vezes na conversa e no contato deles, como se ele fosse um bebê.” (Profª Camila, escola A).

Houve uma tentativa dos pais dos outros alunos da sala em retirar de Marcos o direito de frequentar essa classe regular de primeiro ano, inclusive pedindo aos filhos que demonstrassem que a presença dele lhes causava desconforto físico. Como não foram atendidos pela equipe da escola e o aluno permaneceu na classe, o incômodo aludido passou a dar lugar a uma necessidade de cuidado por parte das crianças, fazendo com que a professora passasse a trabalhar com a turma o fato de Marcos ser também uma criança da idade deles, apenas com dificuldades na realização de algumas atividades, mas com potencial para realizar outras, não precisando sempre de ajuda. Os dados mostraram que, para essas profissionais, Marcos é um menino com possibilidades de intervenção pedagógica e aprendizado.

No entanto, sobre o mesmo aluno podemos identificar um posicionamento um pouco diferente da professora Márcia, que o atende na hora-atividade da professora Camila, pois mesmo indicando que Marcos obteve uma grande melhora em suas atitudes desde o início do ano, ela ainda lista várias delas, que para ela demonstram o quanto ele *“não é igual aos outros, ele é diferente”*.

Já a professora Ana, da escola B, pouco teve a dizer sobre o seu aluno em sala, talvez pelo fato de ele dormir durante as aulas. A sua fala parece destacar a importância da sua presença, *“animando-o”* para que ele passasse a participar, enquanto Francisco permanecia ausente. Durante as observações, Francisco não dormiu e não realizou a maioria das atividades solicitadas pela professora, mas em muitos momentos fez-se presente, parecendo indicar seus desejos a ela e interagindo várias vezes com os colegas, fatos que serão considerados em discussões mais adiante.

A professora Solange, por sua vez, não dá muitas informações a respeito de seu aluno autista, apenas comenta sobre a dificuldade de relacionamento dele com os colegas, e que, segundo ela, já mudou algumas de suas atitudes desde o início do ano até aquele momento da entrevista.

6.3 O ATO EDUCATIVO COM A CRIANÇA AUTISTA

Para que se pudesse compreender um pouco sobre o trabalho de um professor com a criança autista, buscou-se conhecer a forma de ingresso desses alunos nas turmas desses professores. As informações da pedagoga que trabalha na escola A indicam que, além de considerar esse aluno antes de seu ingresso no ambiente, também optaram por considerar a opinião da professora:

Então, para mim foram situações bem importantes: pensar no professor, sentar com o professor e falar: “Nós temos uma criança que tem esse funcionamento, pensei em você, você topa?” Aí a professora falou assim: “Topo”. Então vamos agora aprender juntas porque eu também não sei como dar conta disso. No princípio foi isso, e a gente recebeu o Marcos e a gente começou a pensar em como trabalhar com o Marcos. (Pedagoga Juliana, escola A).

Parece possível refletir que, quando a pedagoga diz que pensou naquela professora específica para atender aquele aluno de inclusão, ela já tinha argumentos para justificar a sua escolha. A professora pode entender que foi escolhida porque há algo em seu modo de agir que indica que ela “daria conta do recado”, algo como um voto de confiança em uma missão importante. A escola precisa analisar quais são as possibilidades de atendimento aos alunos autistas, e consultar o professor para saber de sua disponibilidade parece ser uma atitude democrática e, portanto, bem-vinda. Na fala, ainda fica explícita a posição de não-saber da pedagoga sobre como fazer o seu trabalho com esse aluno, mas há também o compromisso de agir em conjunto para tentar dar conta dessa inclusão.

No final de todo ano nós ganhamos uma ficha onde nós podemos escolher três opções de sala que gostaria de trabalhar e eu como trabalhei dez anos na educação infantil então a minha opção era primeiro ano em primeiro lugar, segundo ano em segundo lugar e terceiro ano em terceiro lugar. E como eu fiquei com o primeiro ano no ano passado e elas gostaram do meu trabalho então no final do ano já foi decidido “Então você ficou com o primeiro ano novamente”. E aí no final do ano a secretaria da educação informou que teria uma criança autista. Então foi uma coincidência, digamos, eu não fui escolhida para trabalhar com ele, mas desde o final do ano eu já sabia que ia ter uma criança autista. Não conhecia, não sabia o grau, fui ler e estudar nas férias e me deparei com alguém totalmente diferente do que eu li. (Profª Camila, escola A).

Só no início do ano nos avisaram que pegaríamos uma criança de inclusão e que era, qual era o trabalho a ser feito, qual era a dificuldade dele. Nos foi

avisado que ele era de inclusão e dali em diante você vai pesquisando. Tem a professora de sala multifuncional que nos dá essa base, “ele vai ser assim”. Ela também trabalha com ele individual em contraturno, também é atendido na sala multifuncional. Então dali em diante a gente vai fazendo uma troca. Nas permanências ela vinha e perguntava como é que está o menino. (Profª Solange, escola C).

Há nos dados a confirmação de que já foi antecipada para a professora Camila a presença de uma criança autista em sua sala no ano seguinte, o que permitiu que ela se preparasse, dedicando um tempo de suas férias para estudar sobre o transtorno autista, mesmo que esse estudo não lhe colocasse na posição de tudo-saber sobre essa criança, visto que, ao iniciar o ano letivo, deparou-se com uma situação diferente da qual havia antecipado. A professora Solange também comenta que, ao saber sobre a inclusão de um aluno autista em sua sala, foi pesquisar o assunto. Pesquisar sobre o transtorno talvez permita que essas professoras construam uma imagem de um aluno, e ao se deparar com a criança e observá-la com olhar mais atento, consigam buscar algo neles mais além do que um diagnóstico pode significar.

Mas o que os dados mostram é que, às vezes, esses professores não têm a possibilidade de fazer essa opção, e o ingresso do aluno autista na escola é tratado como um mero acaso:

Na verdade nós tínhamos quatro casos de inclusão para o quinto ano, dois mais graves ficaram em cada sala, quinto b e quinto c. Dois vieram para a minha sala. Como ele não era tão grave quanto os outros, eu fiquei com ele e mais um caso. (Profª Solange, escola C).

Não foi uma escolha, ele veio para a turma. (...) Ele veio no começo do primeiro bimestre. (Profª Ana, escola B).

Entende-se que se trata de um problema da inclusão na realidade educacional brasileira o que expõe a professora Solange: às vezes, cabe aos professores atenderem mais do que um aluno de inclusão na sala e, o que parece ainda mais grave, em salas superlotadas. Durante as observações nas escolas A e B, foi possível identificar que o número de alunos nas turmas das professoras Camila e Ana não ultrapassava 25 crianças, um número considerado aceitável pelos professores para que possam trabalhar com certa tranquilidade; mas exigir do professor que atenda mais do que um aluno com necessidades especiais talvez não garanta que esse, por mais competente que seja, consiga conduzir seu trabalho de

modo satisfatório, uma vez que os dados de observação mostram ser o trabalho em sala de aula com uma criança autista tarefa nada fácil.

O que move essas professoras a atender as crianças autistas incluídas nas salas regulares? Bastos (2002), em seu artigo “O feminino e a professora: impasses vividos na inclusão escolar” demonstra que é bastante comum as professoras se colocarem no papel dos pais, justificando, dessa forma, o seu aceite em trabalhar com esse aluno.

Se num primeiro momento a professora busca dar conta dessa criança contando com aquilo que ela supõe saber sobre como é ser uma boa mãe, buscando desvendar o que essa criança precisa dela e ao mesmo tempo supondo que essa criança precise de algo - supondo aí um sujeito - vemos que é nessa posição de aposta da professora, frente a essa criança falida na sua constituição simbólica, que está a possibilidade da criança construir novas formas de curiosidades parciais, construindo novas possibilidades de circulação social. (BASTOS, 2002, p. 153)

Que instrumentos seriam esses que habilitariam essas professoras a inserir essas crianças no universo simbólico, permitindo que possa emergir o sujeito nesses indivíduos?

Eu acho que a primeira questão é você estar aberta a essa questão da inclusão. A afetividade seria um dos primeiros passos. Dali em diante você vai planejando os teus passos. (Profª Solange, escola C).

Olha, precisa ter paciência, bastante conhecimento, tem que conhecer esse aluno, tem que observar bastante. Também o trabalho com pessoas que já estão no caminho, ter apoio da escola, de psicopedagoga, como trabalhar, como é o funcionamento desse aluno porque às vezes a gente pega o aluno e nada é passado para nós (...) Você aí vê que você é fraca, se a professora não tem o domínio, não tem o conhecimento que ele já está sendo trabalhado com regras, que ele já tem esse trabalho, aí ajuda bastante. Como é falado pra mim. A professora falou pra mim: “Ele não aguenta mais ouvir não; não faça isso, assim não pode”. Ele não vai tirar os trabalhos da parede porque já foi ensinado, mas ele se irrita porque ele tá incomodado, ele quer fazer alguma coisa e ninguém entende. Ele não é entendido. (Profª Márcia, escola A).

Ah, é um professor que tem que trabalhar muito com o olhar, aquele professor que observa, aquele professor que trabalha muito com a pergunta, aquele professor que vai intervir no grupo que aí não é só no aluno, mas no grupo pra entendimento da situação do outro. Tem que ter esse olhar (...) então acho que isso faz diferença, esse jogo de poder ouvir, de poder acalmar o grupo diante da situação. “Eu acho que isso a Camila conseguiu dar conta.” (Pedagoga Juliana, escola A).

Habilidade de ser professor. Eu acho que a gente tem que ser humano, temos que ser humano para poder trabalhar com o humano. A partir do momento que eu consigo me colocar no lugar do outro eu consigo trabalhar com o outro. Sendo o professor, a tia da cozinha, o diretor, sendo quem for

que esteja na educação e fala da educação (...) Então assim, pra ser educador não precisa ter muito. Pra ser professor de autista é necessário ter habilidades que todo professor precisa ter, independente de ter alunos de inclusão ou não: ser paciente, criativo, ... (Profª Sandra, escola A)

Primeiro eu não sei se é uma habilidade, mas acho que a sensibilidade, tentar ao máximo entender, que foi isso que eu fiz no início: tentar me doar ao máximo, tentar entender as dicas, os sinais que ele estava me dando. Também não colocaria como uma habilidade mas a questão de tentar igualar as outras crianças, por mais que tente perceber as dicas, sabe que ele é diferente, tentar ao máximo, pelo menos aos olhos das outras crianças e dele mesmo, tentar igualar. Ao máximo na sala, tentar tratar ele como eu trato as outras crianças, até perante os outros pra não haver das próprias crianças esse rótulo, essa 'coisa' que ele é diferente. (Profª Camila, escola A)

Hoje em dia, a inclusão faz parte da realidade das escolas brasileiras. Concordando com ela ou não, os professores estão sujeitos a receber, a qualquer momento, uma criança com algum tipo de deficiência. Um problema que se apresenta é que muitos profissionais ainda não se sentem preparados para assumir a responsabilidade diante de um aluno com graves problemas psíquicos, tendo que se haver algumas vezes com a impossibilidade de lidar com os próprios conflitos e angústias.

Sobre essa questão, Almeida (2002) se posiciona dizendo que “Só é capaz de educar e de ensinar aquele que suportar o fracasso constitutivo do ato educativo.” (p. 105). Acolher o aluno, conhecê-lo e pensar essa criança com possibilidades de avanços cognitivos, comportamentais e sociais seriam atitudes iniciais no processo de inclusão, para que a partir delas pudessem ser planejadas formas de atendê-lo em suas necessidades. Como lembrado pela pedagoga Juliana, seria interessante que esse professor estivesse preparado para atender a seus alunos nas suas singularidades, enfatizando que cada aluno, de inclusão ou não, passa por momentos difíceis, e muitas vezes não consegue elaborar seus pensamentos e controlar suas ações.

De qualquer modo, por mais esforço que o professor dispense aos seus alunos considerando suas particularidades, seu discurso estará marcado fortemente pelos ideais pedagógicos de que, na educação escolar, os planejamentos e ações carregam em si a certeza de evitar falhas. Mas, como afirma Lajonquière, sempre haverá uma falta, “os resultados sempre deixam a desejar, pois eles estão sempre aquém ou além do pretendido.” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.65). Essa é uma das

questões para a qual a teoria da Psicanálise pode contribuir com o trabalho escolar, pois de acordo com Amâncio e Assali (2005):

Um professor e uma escola que podem sustentar um olhar singularizado, deixando de lado a ideia de salas homogêneas, supondo que as diferenças existam, perdendo o estatuto de que deva solucionar todos os problemas (o que é da ordem do impossível), poderá viver essa travessia com seus alunos de uma outra maneira. (AMÂNCIO; ASSALI, 2005, p. 84).

A seguir, as profissionais entrevistadas avaliam o trabalho que realizaram com as crianças autistas durante o ano letivo:

Eu acho que a gente foi muito... a diferença do Marcos na escola... foi muito bom. Pro entendimento assim desse processo de inclusão do autismo, inclusive vem um segundo agora. (...) Mas eu diria assim, aprendemos, todos nós aprendemos com essa experiência, eu entendo que o lugar do Marcos é aqui com a gente sim, é no ensino regular. Não vejo nenhum motivo para o Marcos sair da escola, eu entendo que o Marcos possa ter outros atendimentos mas ganha o aluno, ganha o Marcos, ganha a equipe pedagógica que tem que pensar muito a respeito desse processo, e não pensar só no que diz respeito ao aluno, mas tem que pensar em relação ao contexto, a escola na relação com o Marcos, na família com relação ao Marcos, na comunidade escolar com relação ao Marcos, não é só um eixo, é todo mundo que tá envolvido nisso: entender o Marcos. (Pedagoga Juliana, escola A).

No começo do ano trabalhei dois meses. Acho que ainda estou encaminhando o meu trabalho, eu não digo que foi excelente, ficou a desejar em relação a ele, ainda não sei trabalhar com ele. Porque eu tenho que dar atenção pra ele com a turma, acolher mais. Eu preciso acolher mais ele. (Profª Márcia, escola A)

Eu realizo trabalho, no começo eram atividades todas juntas, era o mesmo trabalho que eu fazia com as outras crianças eu fazia com ele, que era a alfabetização. Só que depois as outras já foram evoluindo e ele ainda não foi. Ele não é aquela criança que acompanha os outros. Então agora eu trabalho atividades diferentes com ele. Eu trabalho com os outros alunos e depois eu sento ali e já trabalho com ele. Mas é complicado sentar ali com ele, eu tenho que atender os outros alunos. (Profª Ana, escola B)

Foi bom trabalhar com ele porque foi uma experiência boa, ele evoluiu. Ele teve a evolução dele, como eu disse tem horas que eu esqueço que ele é aluno de inclusão. Ele se tornou um aluno comum. E como é muito inteligente ele acaba se sobressaindo. Eu particularmente avalio como sendo muito boa. Lógico que você sempre fica com aquelas questões: Não fiz o que eu podia ter feito, podia ter feito melhor. Mas observando o todo, eu gostei. Porque cada criança é um desafio, então você tem... Pra falar a verdade, nós professores de sala de aula comum, regular, a gente fica com um certo receio de não dar conta da criança de inclusão. No caso específico desse meu aluno desse ano, se todas as experiências de inclusão fossem assim, então, não tem como a gente negar. Primeiro porque a inclusão é uma questão que está aí e a gente tem que resolvê-la. Você sempre vai ficar na dúvida de estar fazendo o melhor, estar sempre buscando atender na medida do possível bem. (Profª Solange, escola C)

Para essas profissionais, o desejo de ter feito o melhor talvez seja o que as movimenta a continuar na empreitada de educar seu aluno autista. Diante dos resultados pouco satisfatórios em relação ao que esperavam alcançar com seus alunos, consideram que ainda há muito que fazer. De certa forma, as professoras passam a querer que essas crianças correspondam ao que é solicitado aos demais: ler, escrever, realizar cálculos, interpretar, e desejarão sempre auxiliá-los a aproximar-se do que as outras crianças ditas normais estão realizando.

O ideário imposto pelos saberes (psico) pedagógicos, discutidos por Lajonquière (1998, 2010, 2012) sempre permearão o discurso das professoras. As metas e objetivos nunca serão alcançados como o proposto, visto que é da ordem do impossível, e uma projeção a respeito do que a criança possa vir a ser no futuro é o que faz que os professores a idealizem no presente.

Os relatos das professoras parecem demonstrar que a escola regular traz benefícios aos alunos, pois, ao final do ano, elas disseram ter percebido mudanças significativas na vida dessas crianças, e, também, que o ingresso de uma criança autista em uma escola vai exigir uma modificação da forma como o ensino é conduzido nessa instituição, o que pode constituir um grande benefício, pois, a fim de atender a esses alunos, a escola poderá abrir mão dos conhecimentos e ações já cristalizados, que tornam o ensino ‘engessado’ e pouco atrativo para todos os alunos. A inclusão exige reflexões que podem levar a modificações e se constituir numa importante maneira de atualizar e diversificar o ambiente escolar.

6.4 A PARTICULARIDADE DO ALUNO AUTISTA EM SALA DE AULA – ADAPTAÇÕES

6.4.1. “ELE NÃO FALA.” – A IMPORTÂNCIA DE LER OS SINAIS

Sobre as mudanças que se fazem necessárias, relativas ao ensino do aluno autista no ensino regular, os dados mostram que elas serão facilitadas sempre que os profissionais envolvidos com o aluno autista fizerem uma observação muito cuidadosa das suas características e necessidades. O professor, disposto a considerar o sujeito em seu aluno, precisa estar atento às situações que

ultrapassam os limites do que pode ser dito por meio das palavras, para que se possa estabelecer a relação entre ele e o aluno de outros modos.

A criança autista indiscutivelmente interroga. Não há dúvida que, no mundo atual pleno de “performances” e “resultados”, que promete o “sucesso” e a “felicidade”, a criança portadora de autismo vem apontar o furo dessa promessa. A ideia da mudança rápida e do descartável é incompatível: não toleram nem o imprevisto e nem mudanças bruscas, e se não podemos prestar atenção aos mínimos detalhes em relação ao outro, decididamente não temos chance. (FERNANDES, 2011, p. 54).

Segundo a professora, Marcos não utiliza palavras com intenções comunicativas, apenas sons incompreensíveis, com exceção da palavra “xixi” que ele emite quando quer ir ao banheiro. A professora de Francisco, por sua vez, diz que ele fala somente alguns recortes de palavras, embora fale com clareza a palavra “não” quando não quer realizar algo que lhe é solicitado. Durante as observações, foram identificadas algumas ações dessas crianças que demonstram que, de alguma forma, elas estão incluídas nas vivências em sala de aula.

Na escola A, foi possível observar que os profissionais envolvidos com Marcos tentam ao máximo inseri-lo no campo da linguagem. Em suas intervenções com o aluno, a professora sempre lhe dirige a palavra: “*O que você quer?*”, “*Você quer isso?*”. Mesmo diante do silêncio dele, ela mantém a insistência em lhe dizer algo. Durante o trabalho com as outras crianças, está atenta aos sinais que podem indicar que seu aluno está em sintonia com o que ela ou os outros colegas estão fazendo, como observado no seguinte fato: a professora e os alunos estão jogando ‘Forca’ no final da aula, Marcos fica andando pela sala, aparentemente sem prestar atenção ao que os outros estão fazendo. Num determinado momento, as crianças comemoram gritando “*Êêêêê*”, e logo em seguida Marcos emite o mesmo som. A professora não deixa de prestar atenção nessa manifestação, dizendo aos outros alunos: “*Marcos está gritando também!*”. Pode-se pensar realmente que essas situações indicam que essa criança não está alheia aos demais que o rodeiam. A pessoa que o acompanha diariamente até o portão, na saída, sempre o lembra: “*Diga tchau aos colegas*”. Mesmo quando a professora precisa intervir em algo que Marcos está fazendo indevidamente, o faz justificando o porquê de ele não poder ter aquela atitude.

Nessa escola há um importante investimento nessa criança, de modo que fica aparente a ideia de que o fato de ela não falar não exclui a possibilidade de ela poder interagir, e todos se mantêm lhe dirigindo a palavra:

E tem outra coisa que a gente também foi aprendendo: é o não e a gente tem que conversar, tem que explicar para ele. Porque ele tem uma situação que não tem o verbal, ele tem uma dificuldade na relação a gente não vai deixar de conversar. Esses dias mandamos o cardápio pra família porque ele não come nada seco. A gente já sabe disso, ele não come nada seco, ele gosta das coisas molhadinhas. Então mandamos o cardápio para a mãe, para a família, e a família mandou um sucrilho, só o sucrilho, não mandou o leite, nem o iogurte, nada pra misturar e era dia de pão na escola. Então na hora que ele viu que era pão ele ficou injuriado, chorou, praguejou, fez aquele escândalo todo. Aí quando a gente abriu o potinho de lanche era sucrilho seco, aí ele teve um outro chilique na sala, aí eu falei “Vamos então colocar leite nesse sucrilho”. Trouxe o Marcos para a sala dos professores porque no nosso café temos a ‘vaquinha do leite. Mas na hora que ele chegou a mesa do café estava arrumada e o que é que tinha na mesa? Bolo de chocolate, tudo o que ele gosta. Ele não teve outra atitude, ele avançou no bolo e aí a gente teve que, firme com o Marcos, colocamos o limite necessário, sentei ele e falei “Eu vou te dar um pedaço de bolo”. Ele pegou, mordeu a cobertura do bolo e jogou o restante do bolo dentro da vasilha, da forma e meteu a ‘maozão’ [sic]. E eu e a professora da sala de recursos na hora a gente foi bem firme, num tom de quem está muito aborrecida com ele “Não, você já comeu o seu bolo”. Ele parou, “agora você sai, que você já comeu o seu bolo”. Ele chorou, aquele choro sofrido de quem foi chamado a atenção e pôs o limite nele. E a gente foi aprendendo a lidar com isso. (...) A gente fez toda uma condução que a gente faria com qualquer outra criança. (...) Coisa que a gente aprendeu, a gente perdeu o medo de dizer o não pra ele, de ser firme e eu acho que a gente foi construindo as coisas. Não consigo ver de outro jeito. (Pedagoga Juliana, escola A).

Os colegas de Marcos também parecem ter se habituado à ausência de sua comunicação verbal e não deixam de “interpretar” os sons que emite. Num dos horários de lanche, Marcos parou em frente à carteira de um colega que havia trazido bolachas e passou a emitir um “iiiiiii”, o colega lhe entregou uma bolacha e Marcos então se afastou.

Para quem convive com esse aluno, o fato de ele não falar faz com que se esteja mais atento aos sons que emite. De acordo com a intensidade e ritmo, as professoras interpretam sentimentos como dor, fome, calor, satisfação ou outros. Essas interpretações lhe garantem seu bem-estar dentro de sala, pois quando algo lhe incomoda, as únicas reações que apresenta são motoras: gritos e jogar-se no tapete de sala. Outras interações que Marcos realiza são via contatos corporais; pega a mão da professora quando quer que ela lhe entregue um jogo ou quando pretende sair da sala, beija o rosto de Camila e senta em seu colo. Marcos demonstra compreender algumas solicitações de sua professora, como sentar-se

para colocar o tênis ou guardar algo que pegou do armário, mas, na maioria dos casos, precisa ser acompanhado por ela, não faz sozinho.

As observações realizadas na sala de aula de Francisco mostram ser ele um aluno bem menos dependente, não exige atenção redobrada da professora e permanece a maior parte do tempo sentado em sua carteira. Ao contrário de Marcos, emite pouquíssimos sons em sala, com exceção da palavra 'não', que diz com muita frequência. Outro dado importante é que Francisco mostra para a professora coisas que são do seu interesse; em todas as aulas em que a pesquisadora esteve na sala, ele mantinha junto a si representações de tubarões em papel com os quais permaneceu brincando durante bastante tempo. A professora não permitiu que ele ficasse com esses materiais, exigindo o tempo todo que ele os guardasse. Por duas vezes, em dias diferentes, ele folheou livros e acabou encontrando figuras que representavam o tema que lhe desperta tanto interesse: tubarões, sempre as mostrando à professora. Em apenas uma das situações, ela chegou a perguntar se ele queria desenhar um tubarão, mas não ofereceu meios para que ele pudesse fazê-lo. A professora inclusive mostra para a pesquisadora que, em uma das atividades do dia, ele escreveu várias vezes a letra 'T'; seria de tubarão? Pode-se inferir que esse menino, que dá dicas muito claras a sua professora do que lhe interessa, que demonstra querer saber sobre os tubarões, que insiste em repetir o mesmo tema, esteja pedindo à professora: "podemos aprender sobre o tubarão"? Não seria essa uma boa oportunidade para a professora explorar possibilidades com esse aluno, vendo nessas dicas e insistências algo do desejo do aluno? Em outra oportunidade, Francisco circula uma figura de um homem em um encarte de mercado e escreve seu nome ao lado, mostrando-o à professora. Mais uma vez ela não mostra interesse, não vê aquilo que poderiam ser os sinais de que há um sujeito em Francisco, mesmo que ainda em constituição.

6.4.2. ENTRE TROPEÇOS E ACERTOS – ADAPTAÇÕES NO AMBIENTE E NOS MATERIAIS EDUCATIVOS

Uma das primeiras preocupações entre os professores de crianças autistas situa-se no campo das modificações no ambiente e nos materiais necessários para trabalhar com elas. Novamente percebe-se que a demanda de alterações se fará a

partir da convivência e do conhecimento do aluno de inclusão. Geralmente, a escola não precisa realizar grandes alterações e consegue adequar o espaço e material já existentes ao ensino do aluno autista.

A minha sala de aula, até foi uma questão na avaliação, aí aparece isso. Todo dia tá diferente, eu não deixo as mesas alinhadas, então depende da atividade, se eu quero um foco central eu coloco em círculo, se eu quero fazer uma atividade na lousa, eu coloco de uma maneira que todos possam observar, se é uma atividade em grupo, desde o início eu estou com as mesas em grupo, grupos maiores, grupos menores, e ele está sempre inserido nisso. No começo eu sentia que no final da tarde, no final da manhã eu sempre procurava, principalmente no primeiro semestre que era mais tranquilo, deu onze e meia a gente guardava os materiais e as vezes mexia nas carteiras, fazia alguma atividade com o corpo. Porque eu evito de sair da sala com ele, pela dispersão. Quando ele sai da sala ou ele quer ir para a sala da psicopedagogia que ele vem à tarde ou ele subia as escadas porque ele sabe que aqui em cima tem bolacha que já foi dado pra ele. Então eu evito de sair da sala e a cancha também é um espaço muito aberto pra ir sozinha com eles, tendo ele. Então eu tento fazer tudo dentro da sala de aula. Então eu fazia muito isso no final da manhã e eu via que ele se irritava, pegava a mochila porque ele associava todo mundo guardar o material com ir embora e esse era o momento que as vezes tinha que ligar para a família para vir buscá-lo antes. E aos poucos eu não mudei isso porque eu não achava justo com as outras crianças, não poder fazer essa dinâmica, pois de uma certa forma eu tento adaptar uma coisa para ele, mas eu não gosto de tirar das outras crianças uma coisa que eu acho que é importante. Então ele foi se adaptando aos poucos e agora é bem mais tranquilo. Ele já associou que a hora de ir embora é a hora de ir embora, as vezes ele se atrapalha assim, por exemplo, a tia que vem buscá-lo para ir embora, a servente que vem na porta por algum motivo foi lá dar um recado bem depois do recreio aí as vezes ele se agita, ele acha que vai com ela, pega a mochila e ele não consegue entender mas na maioria ele tá aceitando essa questão da mudança. (Profª Camila, escola A)

Eu coloco em dupla e vou modificando, um dia senta com um, um dia senta com outro. Só que ele mesmo assim, ele empurra a carteira do outro porque ele não aceita. Aí eu converso com o outro e falo “Você vai ficar aqui” e daqui a pouco ele aceita e puxa a carteira dele. (Profª Ana, escola B)

Eu não separo, como ele é inclusão, eu faço com que ele participe junto. Porque senão eu estaria excluindo ele, o que eu faço para que ele interaja? Trago ele para junto do grupo, então eu vou insistindo. Quando eu vejo que ele não quer mais, que ele está agressivo, ele não aceita, eu não forço tanto. A disposição da sala depende quando a gente faz um círculo, mudamos também. Depende da atividade um círculo, um semicírculo. Nas aulas recreativas também, eu peço ajuda para os amigos que estão mais íntimos dele, algumas crianças que adotaram. Que ele foi adotado por algumas crianças, algumas meninas. Os alunos já estão acostumados com ele, então eles não tem tanto medo, entendem, é uma turma que entendeu ele, está entendendo como ele é. Achei uma forma bem positiva da turma. Aí o apoio dos amigos, quando eu vejo que ele não quer a minha pessoa perto dele eu peço ajuda para os amigos da sala aí ele atende, é receptivo a eles. (Profª Márcia, escola A)

Ele fica mais próximo de mim justamente para que eu possa orientar, ele e o outro caso de inclusão que eu tinha na sala. Eu deixei próximo de mim, mas sem aquela coisa de ficar na minha frente. Ele acompanha tudo. (Profª Solange, escola C)

Nas falas anteriores, as professoras indicam que o posicionamento diferenciado das carteiras poderia permitir melhor integração do aluno autista na sala de aula. Segundo a professora Camila, Marcos apresentou resistência às mudanças que ela propôs no ambiente, mas mesmo diante do incômodo causado ao seu aluno, decidiu manter as alterações para não prejudicar os outros alunos, e, gradativamente, Marcos adaptou-se a essas mudanças, não apresentando reações extremas quando outras modificações foram implantadas.

No caso do aluno Francisco, a resistência consistiu em aceitar a presença de outra criança ao seu lado, mas, diante da insistência da professora, ele também passou a aceitar melhor a alteração da disposição da sua carteira em sala de aula. Ao realizar a observação na escola B, a pesquisadora verificou que, para Francisco, estar posicionado perto da professora facilitava o contato entre ambos, mas seu lugar nunca foi modificado, ficando ele sempre ao lado da mesma criança, apesar de se relacionar com outras crianças que não se sentavam próximo a ele. Em relação aos demais espaços da sala de aula, nada além da posição das carteiras foi alterado e os alunos pareciam à vontade. Além dessas mudanças, outras foram tomadas nas escolas:

Eu acho que estratégias várias, que funcionaram e que não funcionaram porque a gente trabalhou em equipe, desde o início, a Juliana que é a coordenadora, a Sandra que atende ele em contraturno, que é psicopedagoga. Então, assim, bolávamos estratégias de acordo com o que a gente lia, até no início vemos que ele gosta muito de um espaço só dele, se isolar, então teve a estratégia do tapete que acabou depois indo para várias salas de primeiro ano, mas começou com ele. Ter um espaço que é dele até pra ele extravasar quando está nervoso, pra não ficar ali perto dos armários, coisa que pode ser perigoso. Então a gente levava ele no tapete, então foi uma estratégia que até hoje funciona, ele procura o tapete pra fazer as atividades ou pra ficar deitado quando ele não está muito bem e estratégias até de chegar um pouco mais tarde e de sair um pouco mais cedo por causa do tumulto, pra não chegar junto com o tumulto. Isso foi uma estratégia que foi bolada desde o começo do ano e foi conversado com a família e deu certo. Questão do lanche que a gente tentou o ano todo, quando ele chegou aqui não comia alimento nenhum praticamente, não usava os talheres. Então assim, fomos adaptando e agora no final do ano a gente viu que realmente a questão de quando ele está com fome ele fica mais agitado e a gente tentou várias vezes, tentou a questão da alimentação, teve muitas coisas que ele não comia e que ele passou a comer mas tem alimentos que realmente, nós estamos no final do ano e ele não come. Então agora nós combinamos semana retrasada com a família, passamos o cardápio e o dia que tem aquele lanche que ele não come, por exemplo o pão, a torta, ele não come. E ele se irrita muito quando ele vê o lanche, ele já se irrita, se joga e grita. Então a gente combinou da mãe nesses dias mandar um lanche diferente para ele. Não deu certo o primeiro

lá, a questão da gente isolar, a gente viu que eles gostam do espaço deles e pensamos em alguma coisa na carteira, uma carteira fechada para ele e não, pelo contrário, ele gosta de ficar mudando de carteira, senta muito na minha mesa. Não sei se é por ter um espaço maior, por ter mais coisa. Então, assim, essa já foi uma estratégia que não deu certo, a questão de fazer um cantinho isolado pra ele. Tem o cantinho dele lá, mas é aberto, as outras crianças participam, vão brincar, não é só dele. Mas foi pensado pra ele. (Profª Camila, escola A).

(...) o planejamento é o mesmo, é padrão e o que eu procuro fazer como eu falei é tentar durante alguma atividade que eu sei que realmente ele não vai fazer é dar atividades pra ele. A gente fez caixa de sucata, só que já se desintegrou toda porque logo no segundo semestre ele voltou muito agitado, então ele quebrou muita coisa, despedaçou, a gente guardou a caixa de sucata. E aí tem blocos de encaixe, outras pecinhas de E.V. A, semana passada eu tentei um E.V.A de encaixe, ele mordeu muito, não deu certo. Mas eu procuro trazer materiais concretos pra ele, pra ele ficar fazendo enquanto eu preciso dar atenção pras outras crianças. (Profª Camila, escola A).

Com o Marcos é específico, geralmente eu realizo três a quatro cantos, porque a atenção dele é muito curta. Então ele vai passando por esses cantos, não tem nada específico. Tem dia que eu coloco os quatro cantos e o Marcos não trabalha nenhum, então depende do dia dele, de como ele está, de qual a dinâmica que ele está tendo naquela tarde, porque ele vem à tarde comigo. Então nesses cantos que eu vou tentando pontuar o que eu quero trabalhar no dia, e eu fico nesse ponto. E é dali que eu vou fazendo a atividade para que ele me imite, passe a fazer junto comigo. Então geralmente dá certo, às vezes não, ele me tira daquele canto e me leva para outro que ele esteja a fim de participar. Então depende da dinâmica do dia dele. São dois dias na semana que ele participa, por uma hora e meia. (Profª Sandra, escola A).

O que a gente fez no início foi, como ele não tem fala, foi tentar fazer a comunicação alternativa, que não deu certo, que eram símbolos para que ele usasse para se comunicar com a gente. Não deu certo, talvez ele não tenha compreendido, não ligou a fala com os símbolos. Não deu certo, daí a gente aboliu. Daí nós fizemos um crachá com foto de todas as crianças e o nome, até para que a professora pudesse utilizar com todos para trabalhar as letras e tudo mais. Que até hoje ele utilizam na sala. Que era para o Marcos perceber aonde era a carteira. Porque a professora tem uma coisa que eu acho legal. Que dizem que o autista não gosta de mudanças. Então na sala ela nunca deixou as carteiras nenhum dia do mesmo jeito. O ambiente é o mesmo, a mesa dela permanece geralmente no mesmo lugar, pro Marcos ter um ponto de referência. E daí pra ele saber para onde ele ia, que ele sempre senta em qualquer lugar a gente usa o crachá. Então a gente ainda utiliza o crachá, mas não que tenha tido um sucesso. Ele não se toca que a fotinho dele que está ali, ele sabe que é a foto dele, mas ele não percebeu que a foto está ali para que ele possa estar ali. Então o crachá não deu muito certo mas a gente utiliza porque pras outras crianças foi um grande ganho em termos de aprendizagem. Nós fizemos o cartaz de banheiro com o bonequinho para que ele pudesse mostrar a hora que ele quer ir no banheiro já que ele não fala. Então o cartaz do banheiro foi o que mais teve sucesso. Fizemos um não sei se o nome é aparador, mas eu acho que é, que algumas pessoas já usaram. Que fecha os lados e a frente, que diz que pro autista isso funciona bem, pra ele ter mais concentração, mas não deu certo. Fizemos um monte de coisa. Fizemos contenção com as carteiras pra ver se ele ficava mais centrado, ele também não gostou porque ele não gosta de ficar preso, ele tem que estar num ambiente que ele possa transitar. Então a gente fez várias adaptações para ver se

conseguia prender mais a atenção dele, e vendo aquilo que ele gostava ou não. Então o que ele não gostava a gente já aboliu e o que ele gostava a gente continua fazendo até hoje. (Profª Sandra, escola A)

Na sala de aula não dá pra você não entender que esse espaço tem que ter vários cantinhos diferentes. Tanto que a gente incluiu tapete, incluiu algumas coisas que se a turma está fazendo suas atividades, o Marcos está circulando, ele tá descobrindo, criar outros estímulos pra ele, não precisa ser lápis e papel. Tem que criar outras possibilidades pra ele, né? A sala de recursos Multifuncional é muito importante para ele na escola, que ele faz no contra turno, e onde são pensados projetos específicos de aprendizagem para ele. E na sala tem que ter outras alternativas por que se não ele vai ser um menino que vai rodopiar, rodopiar, rodopiar e vai só rodopiar. Ele precisa girar na sala e manipular algumas coisas, ter coisas, estimular curiosidades nele, estimular a atenção, criar possibilidades de atenção, de sentar em um momento, desde o potinho, desde a massinha, tem que ter, tem que ter. (Pedagoga Juliana, escola A).

As adaptações que eu fiz foram as da carteira, crachá e dele também não levantar, que daí ele vê os amigos sentados e ele tem que ficar sentado. E as regras, que as regras eu leio todos os dias com eles e ele presta atenção. O alfabeto eu fiz diferente para ele, fiz em forma individual, aí tem jogos que eu fiz pra ele. Mas também tudo tem que estar junto com ele, sozinho ele não... até as atividades eu tenho que... eu vou lendo a palavra, eu leio pra ele e peço pra ele repetir a palavra e daí depois eu falo pra associar. A questão de associar ele faz muito bem. (Profª Ana, escola B).

Na escola A, devido às especificidades de comportamento do aluno Marcos, pensou-se em várias estratégias para facilitar a sua permanência em sala de aula, muitas delas descartadas por não terem funcionado para ele. Considera-se que uma das mais interessantes foi o uso do tapete, que consiste em um espaço demarcado com um pedaço de material emborrachado, posicionado no canto esquerdo da frente da sala. Nesse local, Marcos passava a maior parte da manhã, com jogos de montar que lhe eram oferecidos, e ao que parece à pesquisadora, ele compreendia esse espaço como sendo pensado para ele. Em todas as vezes que Marcos pareceu estar nervoso ou irritado, ele dirigiu-se sozinho ao tapete, onde, na maioria das vezes, acabava se acalmando. Nesse local também acontece grande interação dele com as outras crianças, pois a professora, em alguns momentos, distribuiu livros ou jogos sobre o tapete para todos manusearem e compartilharem com Marcos. Outro dado interessante é que algumas estratégias, apesar de terem sido pensadas para a inclusão do aluno autista, acabaram por favorecer aos demais alunos, que se beneficiaram com o uso de materiais e espaços pensados inicialmente para ele, de modo que, na escola A, tudo o que foi adquirido acabou sendo de uso comum.

As professoras demonstram que dedicam bastante do seu tempo na escolha e preparação de materiais para os seus alunos autistas ou pensando em estratégias

que possam ajudá-los a se desenvolver. Ainda assim, reconhecem que muitas delas acabam não trazendo o efeito esperado, por mais que haja um planejamento, afirmando que, no trabalho com o aluno autista, nada é previsível e que acabam adaptando a ele as atividades propostas aos outros alunos.

No caso da escola A, foi possível observar que a professora realizou atividades com seus alunos das quais algumas Marcos participou. Em uma delas, a professora ofereceu massa de modelar para que os alunos a manuseassem e deu ao Marcos uma porção, e ele começou a manuseá-la. A professora, então, modelou uma tira comprida de massa e passou no braço dele, fazendo-o rir. Em seguida modelou algumas bolinhas e grudou no braço do aluno, ele então passa a fazer bolinhas e a imitar a ação da professora. Essa atitude da professora foi bastante interessante, uma vez que ela incluiu as sensações corporais de seu aluno como forma de interação entre os dois, dando a ele a oportunidade de participar.

Ainda na escola A, a professora Camila canta bastante com seus alunos, o que parece ser um importante canal de comunicação com Marcos. Em outra atividade, ela afasta as carteiras e pede que os alunos deem as mãos e façam um círculo. Marcos entra no centro da roda e permanece de frente para a professora que, enquanto explica a atividade aos alunos, faz um breve carinho na perna de Marcos, e ele permanece calmo no lugar. Todos se levantam e começam a cantar uma música sobre animais; quando o nome de um animal é falado, as crianças devem imitar com o corpo os movimentos típicos de tal animal. Marcos fica de mãos dadas com a professora e faz os movimentos dos animais com ela, demonstrando estar feliz. A professora o incentiva a imitar um sapo, um gato, e outros animais, ajudando-o na realização dos movimentos.

Na escola B, a professora Ana tenta fazer com que Francisco realize as mesmas atividades de leitura e escrita que propõe os outros alunos, mas ele responde muito pouco às suas investidas. Ela insiste no trabalho de alfabetização com ele, pede que ele reconheça as letras em um alfabeto ilustrado. É perceptível que ele reconhece a maioria delas, faz a escrita do próprio nome, mas dá a impressão de não estar motivado para realizar o que lhe é solicitado. A professora elaborou materiais alternativos para o trabalho com ele, mas quando ele os manuseia, parece se atrapalhar com a quantidade de peças que ficam em sua carteira e, como a professora não se dispõe a ficar ao lado dele, perde-se qualquer finalidade de uso do material. Diferentemente do que se observou na escola A, nesta

as outras crianças não utilizam os jogos criados para Francisco, perdendo-se a oportunidade de criar momentos de interação entre os alunos.

6.4.3. E A AVALIAÇÃO, COMO FICA?

Quando se fala em educação escolar, é impossível desconsiderar que há alguns procedimentos que direcionam os sistemas educacionais. O funcionamento de uma instituição educacional se dá respeitando, entre outras, formas de organização, planejamentos, currículo obrigatório para as diferentes faixas etárias, diferentes metodologias e a avaliação dos alunos.

As avaliações são consideradas importantes para ‘medir’ o desempenho das crianças na escola. Nas escolas públicas, não se vê com tanta frequência a aplicação de testes e provas como, antigamente, era hábito. O que se prega na atualidade é que a avaliação escolar deve ser um processo contínuo, diagnóstico, diversificado e utilizado como prática na mudança de estratégias de ensino quando as crianças não atenderem a algum pré-requisito. Como é uma prática importante no ambiente escolar, concorda-se com sua aplicação também aos alunos de inclusão, desde que alguns cuidados sejam tomados. Assim, como a escola estabelece alguns requisitos exigidos dos alunos durante o ano, alunos autistas também podem passar por avaliações que indiquem o progresso que obtiveram em determinado período escolar, desde que

a multiplicidade de dimensões cognitivas, afetivas e sociais, envolvidas no aprendizado escolar e seu registro, fundamentam uma avaliação de cada aluno mais justa e coerente em relação aos esforços e superações de cada um deles. Na perspectiva da educação inclusiva, é preciso adotar a valorização do processo de cada educando, evitando-se comparações esvaziadas de sentido. (CUNHA; FILHO, 2010, p. 37).

As respostas das professoras parecem indicar que alguns cuidados estão sendo tomados nesse sentido.

A avaliação dele é um parecer descritivo que eu faço. Agora, do começo do ano para agora ele evoluiu. Não evoluiu o que a gente esperava, mas pra ele teve uma evolução grande. Na avaliação a gente coloca tudo, comportamento, relacionamento, na área de português, matemática, ciências, tudo. É uma avaliação diferenciada. (Profª Ana, escola B)

Até você tinha perguntado sobre algum documento que foi elaborado pra ele. Foi elaborado agora, a Juliana, eu tive a participação, me chamou pra dar algumas dicas a questão da avaliação. Porque a avaliação é descritiva, a gente pinta a parte descritiva e no primeiro semestre, daquilo que era esperado para o primeiro ano, se eu fosse fazer pra ele ia ficar tudo vermelho, porque ele sente dificuldade em tudo. Então assim não é legal para a família receber isso e não é legal para a gente fazer isso porque ele não se encaixa naquilo. Então foi bolado, nós conseguimos agora no terceiro trimestre um boletim diferenciado para ele. Com os avanços dele, pensando na faixa etária que a gente observa que ele atende. Então nós fizemos e bastante coisas que ele evoluiu pra que ele tenha também pintadinho de verde, que seria o que já atingiu até pensando nele e na família a questão da recepção. Não é justo, aquele boletim não tinha nada a ver com ele. Então foi elaborado isso e eu achei bem válido. Nesse material a gente coloca a parte cognitiva, de interação e a parte de comportamento. (Profª Camila, escola A).

Primeiro não tinha uma avaliação para o Marcos, era uma reclamação, uma reclamação não, a mãe sempre vem nas reuniões, é muito presente e a avaliação do Marcos não contemplava a avaliação da escola. Não tinha nada a ver com o Marcos porque a avaliação é por cores e ele ia ganhar tudo vermelho. Então a gente nem fazia para ele não ganhar tudo vermelho, a gente fazia uma devolutiva verbal e comigo em sala eu tenho a devolutiva escrita, que eu fazia com a mãe. E a partir do relatório, do projeto que eu fiz para desenvolver com o Marcos a gente partiu de como modelo. (...) Então com o projeto de trabalho, e a separação diferenciada, que não era por conteúdo, sentamos eu, a professora e a pedagoga e elaboramos os requisitos que o Marcos já alcançou e aquilo que está faltando para ele chegar num certo patamar de desenvolvimento, que não tem muito a ver com o pedagógico, mas sim o social, cognitivo e o emocional. Aí a gente teve a ideia de no ano que vem poder continuar desde o primeiro bimestre já fazendo o cronograma do que a gente pretende para ver o que o Marcos está conseguindo. Até para termos um parâmetro. Que os outros todos, agora fechando as notas, a gente vê desde o primeiro bimestre a evolução. Comparando como a gente foi fazendo diferente, e do Marcos nós não tivemos essa comparação. A não ser as filmagens que eu fiz, as fotografias e a nossa própria aprendizagem de observação dele, vê o quanto que ele desenvolveu que foi o que a gente colocou nessa avaliação final para ele. Ele vai ano que vem acompanhar a turma de segundo ano porque a lei não permite que ele fique no primeiro, se permitisse nós iríamos deixá-lo no primeiro. Porque no primeiro é mais lúdico, no primeiro pras crianças é mais lúdico e no segundo é alfabetização sistemática. Pra ele não vai ser muito ganho estar no segundo ano, pra ele vai ser mais difícil porque o professor vai estar sistematizando mais. E no primeiro ano são mais, não que seja mais brincadeira, mas é tudo mais em cima do lúdico. Então ele ganharia muito mais estando no primeiro ano, mas como a lei não permite, ele vai para o segundo. (Profª Sandra, escola A)

Na escola A, além do registro da avaliação¹⁷ ser adaptado às características específicas do aluno Marcos, houve uma preocupação com o registro contínuo do progresso dessa criança. Para tanto, as profissionais utilizam as fotografias e filmagens que comprovam os aprendizados de Marcos durante as aulas. Com esses

¹⁷ Ver anexos B e C que permitem um comparativo entre a avaliação comum aos alunos do 1º ano da escola de Marcos e a avaliação adaptada à ele.

instrumentos puderam comparar o antes e o depois das intervenções, inclusive permitindo o seu acesso aos familiares. Elas construíram um instrumento demonstrativo do avanço desse aluno, que considera tanto sua capacidade atual de realizar algo como antecipando outras que julgam estar dentro de suas possibilidades. Acredita-se que essa mobilização tenha sido importante para incluir Marcos nessa escola.

6.4.4 “O ALUNO NÃO É DA PROFESSORA, É DE TODA A ESCOLA” – O TRABALHO EM CONJUNTO.

Quando a pesquisadora iniciou o trabalho de pesquisa na escola A, chamou-lhe muita atenção o fato de o discurso da professora indicar a presença muito forte de outras profissionais da instituição auxiliando no processo de inclusão de Marcos. Diante da insistência da expressão “a gente” na fala da professora Camila, e a participação ativa das outras profissionais em todos os assuntos que envolvem esse aluno observada nos dias de permanência na escola, optou-se por ampliar a coleta dos dados, propondo as entrevistas à pedagoga e à professora da sala de recursos multifuncional, que concordaram em participar do estudo.

A partir das falas dessas profissionais, foi possível conhecer que Marcos é de responsabilidade de todos naquele espaço, no que diz respeito aos aspectos que envolvem a educação e o cuidado com essa criança. As decisões são tomadas em conjunto e, quando necessário, há intervenções da pedagoga ou da professora da sala de recursos na sala de aula do aluno. Há também a preocupação em manter todos os setores da escola informados sobre as particularidades de Marcos, ou seja, ele é cuidado por todos na escola, independente da função exercida, procedimento que tem acolhida em alguns estudos feitos, tais como o de Amâncio e Mitsumori (2005), que dizem

Por mais que um (a) professor (a) acolha e se empenhe em trabalhar com as crianças ditas “diferentes”, se a escola como um todo não for capaz de se envolver e assumir para si a responsabilidade pela escolarização desses alunos, o processo de inclusão não se efetiva. (AMÂNCIO; MITSUMORI, 2005, p.97)

Para que outras pessoas pudessem ajudar no trabalho com Marcos, os vínculos foram construídos pouco a pouco.

No princípio foi isso, e a gente recebeu o Marcos e a gente começou a pensar em como trabalhar com o Marcos. Como ele é muito ritualista, na época não dava pra ficar entrando gente na sala porque ele gritava, então a professora da sala de recursos começou a construir um vínculo depois eu comecei a construir esse vínculo e a gente foi construindo o vínculo. Porque antes só a professora da sala de recursos representava a autoridade pra ele, depois eu conquistei isso. Depois a diretora foi conquistando isso. E hoje é tranquilo, qualquer um que entra lá pode fazer a intervenção. Então foi legal, só que todo mundo apoia um monte porque chegava uma hora que só a professora da multifuncional representava esse lugar de autoridade pra ele, falava o não pra ele, botava limite e o Marcos dava conta e a gente resolvia. Aí eu comecei, porque ele pintava e bordava comigo, se jogava e aí eu fui construindo essa relação com ele, me posicionando, dizendo não. (Pedagoga Juliana, escola A).

Na sala de aula, a professora Camila não tem auxílio de nenhum outro profissional, e quando há momentos de desorganização de seu aluno autista e ele apresenta um comportamento que exige alguma intervenção, recebe o apoio da professora da sala de recursos multifuncional. Esta se limita a tentar identificar as possíveis causas do comportamento alterado do aluno e acalmá-lo, saindo de sala logo em seguida. Segundo a fala da pedagoga, é importante que a escola tenha um profissional a quem o aluno se referencie para realizar esse apoio.

Possibilidades de aprendizagem, que a gente viu que não é um bicho-de-sete-cabeças, mas é importante que o poder público entenda que a professora que esteja com a criança autista, é importante ter um outro profissional em parceria, sempre com ela. Não o profissional, esse tutor pra ser babá, isso não. É o professor pra trabalhar com a turma e também fazer algumas intervenções importantes com ele, pra não ser só o professor o tempo todo porque as vezes ele exige uma atenção muito grande do professor, ele tem vinte alunos no grupo. Então bem o papel que a Sandra cumpriu que a gente discutiu muito bem, a Sandra tava com o grupo e algumas intervenções com o Marcos, com o grupo e algumas intervenções com o Marcos. Então não tem aquela coisa de “babá do Marcos”, e nem impedir o Marcos de descobrir que ele pode ir ao banheiro sozinho, que ele pode fazer tentativas sozinho, que tem que arriscar, que tem que mobilizar o grupo pra curiosidade... estimular a curiosidade nele. (Pedagoga Juliana, escola A)

No caso da escola A, a professora Sandra cumpre esse papel de apoio, mas não atua só com Marcos, e sim com todos os alunos de inclusão. Tem papel bem definido de auxílio em alguns momentos com ele, alternando com intervenções na turma, na família, com outros profissionais da escola e na comunidade. Nas escolas B e C, também há o professor que atende aos alunos na sala de recursos multifuncional, mas não foi possível identificar nenhuma intervenção desse profissional durante as observações na escola B. Na escola C, como não foi possível

realizar a observação, a professora Solange apenas comentou que há troca de informações entre ela e a professora de sala de apoio. Além das parcerias no ambiente escolar, acredita-se também ser importante a participação da família no processo de escolarização da criança autista.

Toda criança tem uma história, inscrições marcadas pelos pais que dizem muito sobre ela enquanto filho ou filha, e a partir do ingresso na escola, isso interferirá na sua condição de aluno. Quando se trata de uma criança autista, os pais precisam tornar-se parceiros na escolarização de seus filhos, contribuindo com informações, atendendo às chamadas da instituição, participando quando solicitado, refletindo com as profissionais que trabalham com a criança e reforçando aspectos trabalhados na escola quando possível. As professoras da escola A trouxeram informações sobre a família de Marcos nas entrevistas:

A família assim, no começo ficou muito claro para mim que a família não conseguia ver o Marcos com as dificuldades, pra mim está muito claro isso. A expectativa da família era que o filho fosse igual às outras crianças, isso também estava muito claro. (...) Vamos tentar entender, em que momento que seu filho está, que agora não é o acadêmico que a gente vai, vamos mobilizar para outras coisas, depois ele vai sendo inserido aos poucos. Isso, enquanto discurso, “Ah, eu entendo”. Enquanto prática “Eu não aceito. Meu filho... pegar o boletim e ver que meu filho não dá conta disso.” E essa mãe saiu chorando daqui e mexeu muito com a gente, né? Por que a gente pensou “Pô, nós estamos errando com ela”. Porque a gente tá dizendo pra ela uma coisa e na hora de dar um boletim pra ela, que não é o boletim de nota porque o Marcos não tem nota, o boletim que a gente criou na escola, que não é da rede, é algo nosso. Nós fomos sendo perversas. Quer dizer, propomos uma coisa pra ela pensar e estamos fazendo a coisa oposta pra ela, e ela saiu daqui, a gente viu que ela saiu chorando, né? (...) E a gente foi acertando, mas essa mãe custou muito e quando a gente pensou com essa mãe em incluir a equipe do CMAE pra poder ajudar a olhar de outras formas também, nos ajudar a pensar outras possibilidades nesse espaço, eu senti que ela se desorganizou. Primeira coisa que ela pensou: “Vocês não querem o meu filho aqui, pronto.” E aí eu tive que me posicionar assim: “Entenda bem, ele vai ficar aqui porque esse espaço, se esse espaço é o espaço ideal, eu sempre falo comigo, maior prejuízo pro seu filho é sair daqui, ele tem que ficar aqui. Agora se for maior prejuízo pro seu filho ficar aqui, nós temos que pensar o que é melhor pra ele. Não é melhor pra você, não é melhor pra mim. É melhor pra ele. Tem que compensar”. E ela tava com a ansiedade muito alta porque o tempo inteiro ela achou assim: “Vão apontar as dificuldades do meu filho porque aqui não é lugar dele”. E não adiantava falar, mas o desejo dela assim: “Quando que ele vai escrever, quando que ele vai...” e a gente “Olha, veja bem, tá numa outra etapa, pra chegar nessa etapa não basta só ter idade cronológica, tem que ter um conjunto, afetivo...”. Apresentamos todos esses elementos, emocional, tudo, o conjunto de coisas que a gente funciona. Quando a equipe sentou e a equipe fez o movimento assim do CMAE: “Olha, nós vamos fazer a devolutiva pra escola”. “Não, não quero! Escola e família juntos, nós vamos sentar todo mundo junto e vamos falar do mesmo jeito pra todo mundo. Nós vamos sentar e vamos nos ouvir, vamos falar das nossas ansiedades em relação a isso”. Foi a melhor coisa, todo mundo sentou e a família falou assim: “Lugar do meu filho é aqui?” “É, então agora vamos tentar entender

em que fase do desenvolvimento ele se encontra e como é que a gente vai investir nele daqui pra frente, tá certo mãe?” Que é que nós já descobrimos dele? Nós já descobrimos isso, isso e isso. Que é que a família já descobriu dele? Isso, isso e isso. Agora vamos juntar e vamos tentar pensar junto. A escola vai cumprir esse papel e a família vai cumprir esse papel. O que é que nos preocupa em relação ao trabalho da família com o Marcos: a alimentação, a questão de autonomia. Veja quantas coisas o Marcos consegue fazer. Nesse momento ficou muito claro que temos que ajudar a família a ver o Marcos de um jeito diferente, ela precisa enxergar a capacidade do filho dela, porque senão ela vai continuar criando situações de impedimentos pra ele. E esse papel é nosso, então vamos ajudar a família a pensar nisso, foi quando a gente começou a fazer esse tipo de intervenção no boletim. Os professores e eu sentamos “Vamos pensar tudo o que a gente já descobriu que ele sabe fazer, do que ele é capaz, isso, isso, isso... O que é que a gente acha, o que mais que a gente pode colocar, que é aquela zona de desenvolvimento, o que mais a frente, qual é o passo que tem que dar, pra família entender que tem que avançar? Então vamos colocar isso e isso.” Aí no ano que vem a gente coloca outros elementos, vamos construindo outras possibilidades. Já deu conta disso? Vamos avançando mais. E no começo a família veio com o movimento da... “Ele vai escrever quando? Quando ele vai aprender a ler e escrever?” Então esse foi o primeiro movimento da família na escola, entre o discurso e a prática, ela pegou o boletim e ela chorou e aí pra gente foi um corporal importante, entendeu o quanto a gente tava sendo perversa com ela e também se colocando no lugar de mãe, que está tentando acertar e tá tentando encontrar um jeito de apresentar esse filho pra sociedade. Um filho que não é o filho sonhado, o filho que tem autonomia, que vai bem nos estudos, nada disso. Um filho que tem coisas pra... que é diferente. (Pedagoga Juliana, escola A).

O contato com a família é de orientação. A família é muito participativa, eu tenho mais contato com a mãe, então vou falar da mãe. A mãe lê muito corre muito atrás das coisas. Mas é mais de orientação. Porque ao mesmo tempo que a gente sabe que a família tem um conhecimento admitir certas coisas é muito difícil pra qualquer mãe. Então muita coisa é de orientação. Então quando ele chegou aqui ele não ia no banheiro sozinho. Quando a mãe viu que ele ia no banheiro sozinho foi algo que ela achou que ele nunca iria fazer. A mãe soltava da mão e o Marcos saía correndo, a partir do momento que a gente pontuou, não corre, ele tem que vir até você, agora ela sabe que se ele quer alguma coisa que não é, é chamar por ele e não sair do lugar ele vem. É muita coisa de orientação. Alimentação, de como se alimentar, deixar ele comer sozinho, deixar ele se sujar, é tudo de orientação. Então cabe à família ir seguindo as orientações para que ele tenha um pleno desenvolvimento. (Profª Sandra, escola A).

A colaboração da família também pode ser estendida quando há a necessidade de uma intersecção da escola com os outros profissionais que atendem o aluno autista. Compartilhar os saberes entre os profissionais pode permitir um direcionamento mais singularizado a esse aluno:

O trabalho com a criança autista precisa ser compartilhado entre profissionais, porque essa rede ajuda a fazer um laço maior de relações com o diferente. É preciso tentar pensar todas as entradas dos trabalhos e transposição de outros, como atos no trabalho que possam significar um “iniciar”, um “começo”. Por isso precisam ser pensadas de modo

absolutamente singular e em relação a que posição a criança está em relação ao Outro. (FERNANDES, 2011, p.65).

Geralmente, a criança autista tem uma série de atendimentos complementares que podem auxiliar na superação de algumas de suas dificuldades; são fonoaudiólogos, terapeutas, psicopedagogos, neurologistas e outros. Normalmente, cada um está preocupado com o seu saber particular, buscando atribuir significações a respeito dessa criança, achar causas para o seu 'problema' e as possíveis soluções para saná-lo. Embora a criança seja uma, o seu comportamento e suas reações podem ser diferentes, dependendo dos locais que ela frequenta e das relações que estabelece com os outros; poderia ser mais vantajoso se todos os profissionais trocassem informações sobre a criança que atendem. Assim, estabelecer parcerias foi uma das estratégias buscadas pela escola A:

A nossa preocupação era manter vínculo com todos os profissionais que atendem o Marcos, a gente não conseguiu fazer isso. Porque os profissionais particulares não estavam... assim, não foram acessíveis. (...) Depois a gente começou a fazer um outro movimento com a família. "Como eu não consigo conversar com os profissionais que atendem o seu filho, a gente precisa incluí-lo na rede pública, nos atendimentos da rede pública. Porque na rede pública a gente consegue dialogar". É um circuito. Aí chamamos a equipe do CMAE pra construir esse caminho. E também não foi muito fácil, porque eles tiveram que pegar parecer de todos os profissionais. Nós estamos no final do ano, coisa de um mês atrás que a gente conseguiu fechar tudo isso e a família perdeu o medo de sair desse lugar, né?, do particular pro público e aceitar o atendimento ofertado pela rede pública, que é o atendimento psicopedagógico e a comunicação, o trabalho em rede, pra fluir melhor o trabalho em rede. Porque você tendo a equipe do CMAE, do Centro de Atendimento Especializado, a ponte com a fono, a ponte com outros profissionais é mais tranquila, mais fácil. Porque é o papel desses profissionais mesmo no atendimento. E a escola estava muito sozinha nesse processo. Então o primeiro movimento que eu fiz foi esse, a gente tentar acolher, mobilizar a comunidade, a entender o que estava acontecendo com esse menino e envolver os profissionais. Então você veja, ele fez atendimento psicopedagógico. Eu entendo que a psicopedagogia tem que estar articulada com a escola, eu não conheço esse profissional. Agora ele mudou, tá na rede pública, mas até outubro, até setembro, não tínhamos esse contato. (Pedagoga Juliana, escola A).

Quanto mais frequentes forem os contatos melhor para a criança, pois em relatórios e testes os profissionais podem indicar coisas que os autistas não estão em condições de fazer naquele momento, mas, considerando que as crianças autistas não são estáticas, as condições podem mudar. Portanto, exames, relatórios

e testes precisam ser refeitos e a situação da criança rediscutida (GRANDIN; ESCARLANO, 1999, p. 143). A partir dos laudos, a criança já passa a ter um substantivo que a define, que se sobrepõe até ao próprio nome. Apesar disso, essas crianças apresentam avanços, conseguem modificar sua condição enquanto sujeito e enquanto aluno, e seria interessante se seus esforços e conquistas fossem relatados e valorizados a partir de instrumentos adaptados às suas condições.

6.4.5 SENSIBILIZAÇÃO PARA O DIFERENTE – O TRABALHO COM A COMUNIDADE ESCOLAR E COM OS ALUNOS DA CLASSE.

Entendendo que a escola é um reflexo da sociedade, é possível compreender porque é tão difícil efetivar a inclusão das crianças autistas. Não são poucos os relatos de pais que falam sobre a dificuldade em expor seus filhos em locais públicos diante da intolerância de algumas pessoas ao que é diferente. As falas das profissionais da escola a seguir demonstram o quanto alguns pais têm dificuldade em conceber que é preciso que seus filhos cresçam livres de preconceito e julgamentos a respeito de outras pessoas.

No primeiro dia a diretora liberou para que todos os pais do primeiro ano entrassem junto com a criança, até uma certa hora. E a mãe do Marcos entrou com ele também. E na sala tinha muita criança chorando e o Marcos gritando, gritando, gritando...Aí nós tentamos conversar com ele, tentamos acalmar ele e não dava certo e os pais começaram a ficar apavorados na sala. Aí o Marcos saiu correndo e foi para a quadra, diz que ele só ficava na quadra nas outras escolas. Aí eu fui até lá com a mãe, fui conversando com a mãe e falei “Mãe, então fique aqui com ele, que eu vou lá para a sala conversar com os pais.” (...) Mas assim, eu me referi as crianças, eu não fiz uma conversa aos pais. As crianças estavam sentadas com os pais e eu falei para elas: “Olha o Marcos é assim, ele vai gritar, espernear, fazer birra assim como vocês também fazem. Só que com o Marcos o tratamento vai ser diferente do que o de vocês, porque vocês estão me entendendo e o Marcos não está entendendo ainda, mas ele vai entender até o final do ano.” (...) E até hoje quando ele se joga no chão, grita eles dizem: “Ai, professora, voltou a birrinha!”. E eu digo, “Pois é, olha aí que bebezão”. Então até hoje eles lembram do que eu falei, que ele tem uma maneira diferente de se comportar, de se comunicar. Teve um pai que veio nessa semana inicial de aula aqui dizer que essa criança não deveria ficar aqui e a escola disse que ele poderia se sentir à vontade de colocar seu filho em uma outra escola então, porque ele faz parte da escola, ele vai ficar. Se os pais não querem tirar, ele continua, isso é uma decisão da família. Se vocês acham que o seu filho vai se sentir incomodado você pode procurar outra escola. (Profª Sandra, escola A).

Primeiro a Sandra fez uma ponte muito legal, que a Sandra faz esse papel da sala de Recursos Multifuncional. Então eu recebi, primeira coisa, quis conhecer a criança. Pedi à família pra trazer a criança pra gente poder

olhar, poder ouvir, poder perceber, e nesse espaço. Então a família trouxe, a gente deu uma olhada, contei pra Camila as minhas impressões em relação ao Marcos. Ele chegou, aí entendemos que não dava pro Marcos chegar junto com todo mundo, ficar na fila e entrar junto com a turma pra sala. Então a gente foi modificando as estratégias e percebendo a agitação do Marcos e modificando isso. Primeiro a gente fez o movimento assim de proteger o Marcos em relação ao entendimento da comunidade escolar em relação à ele. Porque na primeira reunião de trabalho pensamos juntas, pedagogicamente aqui, Sandra... fazer um acolhimento a toda família daquela turma, sensibilizá-la pro diferente. A primeira reunião pedagógica foi um movimento diferente, foi feita uma dinâmica com a família. A Sandra fez a mediação junto com a professora Camila, assumindo o papel dela como professora da sala de recursos, a gente discutiu e ela mediou junto com a Camila. Pra sensibilizar todas as famílias, pras famílias entenderem que as reações do Marcos não eram reações de agressividade, pra machucar, era algo de comunicação. E pra sensibilizar a família em relação ao diferente, todos nós somos diferentes. Nós temos agora o Marcos, a impressão que nos dá é que ele é diferente. E trabalhou isso, foi muito legal a dinâmica que foi feita. Depois fomos descobrindo no dia-a-dia os acertos disso, conversei com a Camila assim, vou entrar. As vezes dava uma espiada pelo vidro mas eu não eu entrava, se ver que está precisando a gente pede socorro. Mas o primeiro vínculo de intervenções foram com a Sandra. Depois eu fui entrando, fui construindo com ele, e hoje a gente entra numa boa se tiver que fazer intervenção. Mas a gente sensibilizou primeiro as famílias na primeira reunião pedagógica.” (Pedagoga Juliana, escola A).

Essa escola fez um movimento importante ao considerar esse aluno e sua família, explicando aos pais das outras crianças o direito que Marcos tinha de frequentar a escola tanto como seus filhos. Elas assumiram a responsabilidade quanto às diferentes reações de Marcos na instituição, para depois buscar estratégias de ensino. Posicionando-se dessa forma, a escola demonstra a abertura para aceitar crianças com dificuldades, dentro de suas possibilidades, não deixando se abater pela pressão que outras famílias possam exercer opondo-se à inclusão.

Em relação às intervenções com os outros alunos, as professoras trazem as seguintes informações:

E também outra coisa que é mentira, isso é intervenção do professor: “Ah, se eu tiver tal coisa na sala os outros vão querer.” Vão querer se ele não entender qual é a situação do Marcos na sala, entendeu? Eu vejo o Marcos circulando na sala, vejo ele pegando outras coisas e não vejo a turma fazendo isso, porque houve intervenção. Então digo assim, a questão da intervenção do professor é fundamental. Então se o aluno tem lá discalculia e precisa da máquina, por que todo mundo tá entendendo que ele precisa da máquina. (...) Então essa relação de corresponsabilidade tem que ser construída. E se a gente tá falando de escola como função social, isso faz parte, tem que fazer parte. Não tem como ser diferente, o coletivo, a troca, cuidar do espaço, olhar para o outro, pensando numa sociedade melhor. O professor que trabalha com a criança, principalmente com esse funcionamento, é um professor que tem que sair desse fazer, só do fazer na sala. Ele tem que estar articulado eu diria assim, que concepção de escola que ele pensa, que

ele acredita, como ele trabalha com os recursos metodológicos que tem a ver com o que ele pensa e aquilo que ele usa na sala de aula tem a ver com os recursos que ele busca e que conhecimento que ele busca com essa concepção. É esse tripé(...). E o meu papel é fazer esse movimento com o professor, trazê-lo pra esse entendimento de qual é a nossa função enquanto escola, acesso dessa criança aos bens culturais, dar a condição de pensar o contexto em que ela vive e assim vai. (...) Então o Marcos não tá aprendendo a História, Ciências e Geografia do jeito que a gente está ensinando, mas se o professor entende que tem que olhar pra ele como esse sujeito que está em uma sociedade, que está inserido, que tem que conviver com tudo o que está aí, vamos começar a interagir para que ele comece a interagir de forma diferente nesse espaço e o outro tem que interagir com esse sujeito de uma forma diferente. (Pedagoga Juliana, escola A).

Nessa fala, parece importante destacar que o trabalho com os outros alunos evita comparações do tipo “se ele pode, eu também posso”, muito comum em crianças pequenas. Parece mostrar que se as condições do aluno autista estiverem bem esclarecidas e o fato de ele necessitar de um atendimento ou material diferenciado for trabalhado com os outros alunos, é bem possível que esses alunos entendam. Pode-se verificar também que a escola procura conscientizar os outros alunos sobre o papel deles no processo de inclusão de crianças com alguma deficiência, ensinando-os que suas ações refletem na sociedade, e que pensar no outro é algo que deve ser praticado por todos, desde criança.

Observou-se que a turma da professora Camila é bem calma, os alunos mantêm a disciplina necessária para ouvir a professora e realizar as atividades. Os demais alunos parecem não se incomodar e nem se distrair com os barulhos e movimentos realizados pelo colega autista, são tolerantes em relação às atitudes inadequadas de qualquer colega, e parecem compreender os movimentos mais bruscos de Marcos em relação a eles ou ao realizar coisas que as crianças poderiam não gostar. Isso se observou em um momento, em que, durante a realização da atividade com massa de modelar, Marcos alterou todo o trabalho que tinha sido feito por uma colega que havia saído momentaneamente, e, quando ela retornou, vendo o “estrago” que ele havia feito no seu trabalho, simplesmente se dirigiu a ele dizendo calmamente que ele não podia mexer no trabalho dos outros. Percebe-se que são crianças solidárias entre elas, não se alteram nem brigam por coisas pequenas, auxiliam a professora, ficando em silêncio quando ela, por algum motivo, se ausenta da sala ou quando lhes pede algum favor.

É surpreendente o quanto essa professora consegue dar atenção a todos os seus alunos, dificilmente senta e permanece em interação com as crianças durante

toda a manhã, mesmo “cuidando” de Marcos. Ela altera o tom de voz somente quando alguma criança faz algo que a desagrada, mas não grita.

Quando ele se irrita a gente tem uma postura bem firme com ele em relação a questão de gritar, chutar, às vezes ele passa quando tá irritado e derruba um amigo ou até chacoalha muito as mãos e acerta num amigo. Então quando ele começa a se irritar para esse tipo de comportamento a gente é firme com ele. Muitas vezes é só você falar firme com ele a primeira vez e ele para. Às vezes eu levo ele até o colega, mostro que não é assim, que tem que fazer carinho, que machuca o seu amigo. Na questão de trazer para as atividades, geralmente quando as crianças entregam, o ajudante entrega, já colocam para ele eu busco ele uma vez levo na mesa, mostro pra ele o material que é, mesmo sabendo que ele não vai fazer aquela atividade mas pra ele saber que todo mundo tá fazendo, como é que é. Às vezes ele aceita vir, às vezes nem aceita vir, quando eu vou buscá-lo ele nem quer vir porque sabe que eu vou mostrar a atividade, mas assim, tem atividades mesmo que eu busco uma vez e às vezes durante a atividade toda pra dar atenção pros outros ele fica andando pela sala. Ele vai descobrindo as coisas, eu paro a atividade para ir atendê-lo, quando ele vai na pia, na água, tem coisas as vezes que eu não posso deixar. Tem coisas que eu posso deixar que nem os materiais dele, os brinquedos dele as vezes no chão. Eu posso, durante uma atividade, eu sempre coloco um monte de brinquedo pra ele, de encaixe, alguma coisa no chão, no tapete dele e as vezes não, ele sai disso e vai para outras coisas que eu não posso deixar e eu tenho que intervir. (Profª Camila, escola A).

Algumas formas de intervenção com o grupo, que são realizadas pela professora Camila, também são citadas na fala da pedagoga:

Eu acho que a equipe trabalha com a organização, com a formação do professor, eu acho que sempre tem que estar trazendo elementos para o professor pensar, tá junto lá, pra gente ir além da nossa curiosidade e atenção, ler sobre, ir descobrindo, ter acesso a informação sobre o desenvolvimento, do que está posto na literatura e isso a gente tem feito. Tudo o que a gente lê a gente vai trocando sobre isso. Porque o papel do pedagógico é esse comparecimento, um viés é a formação do professor. Então temos que garantir essas possibilidades. Por isso que a gente procurou documentar de várias formas, documentamos escrevendo, observando, filmando, pra gente poder ter várias possibilidades e todas as vezes que a gente sentou com as profissionais a gente mostra tudo. Olha, pensamos nisso, vemos a respeito disso. O autismo, por exemplo, no começo a gente tava achando que o Marcos, a questão do corporal, da agressividade dele tava sendo entendida no começo como algo ruim e a gente foi ler para entender que isso não era algo ruim, ele estava comunicando uma situação, de sofrimento, de desejo, mas a gente precisa entender que não é algo ruim, entendeu? Não é de enfrentamento. Então acho que isso abaixa a ansiedade do profissional que trabalha. “Vamos entender o que é isso.” O que é que a literatura nos ajuda a pensar, além das experiências, do que a gente tem pra contar. Então esse entendimento vai fortalecendo a relação em sala de aula, mudando a relação desse professor com esse aluno. E a professora Camila é uma professora que abraçou muito tranquilamente a situação, foi muito sofrido, não acho que foi uma situação fácil e entendo que a situação do Marcos na escola deu muito certo por causa, justamente dessa função desse professor que foi muito importante, dela ensinar o grupo a ter uma relação boa com ele, né? Não aquele professor que desvaloriza a situação da criança na sala, e a gente

sabe que isso é muito comum. “Ah, que coisa chata!” “Ah, rasgou!” “Ah, não sei o quê. Falar, desqualificar a criança, né? E acabou assim, o grupo também tentando fazer algumas descobertas com ele. A história dele ser agressivo com as crianças, a forma de tocar as crianças de uma forma agressiva. De ensinar a tocar no rosto, carinhosa. Então a gente já viu isso. A criança pegar a mão do Marcos e passar a mão no rosto. Já é, entendeu, já é uma compreensão diferente da situação do Marcos, as crianças se preocupam com o Marcos o tempo todo, “Ah, por que é que ele não veio?”, “O que é que aconteceu com o Marcos?”. Não é uma coisa assim “Ai que bom que ele não veio hoje, agora a gente pode estudar, não vai ter ninguém gritando na sala, não vai ter ninguém andando na sala”. Entendeu? Acho que isso depende muito do entendimento e intervenção do professor, o papel da equipe pedagógica é o fortalecimento disso. Agora pra fortalecer é preciso acreditar que isso é importante, senão também não dá certo, é um conjunto, na minha opinião.” (Pedagoga Juliana, escola A).

Parece ser digno de nota o discurso da escola sobre o comportamento agressivo de Marcos; ao invés de interpretá-lo como ‘maldade’ da parte dele, é entendido como uma forma de interação com os demais. Mesmo podendo ser considerado um aluno ‘difícil’, a professora não o desmerece perante seus colegas, não aponta suas dificuldades, não o coloca como um problema para o grupo: ele é mais um aluno da turma. Um indivíduo respeitado em suas limitações e aceito, independentemente de suas dificuldades.

Na escola C, os dados da entrevista mostraram que, no início, a dificuldade principal do aluno autista era o contato com os colegas. Para que houvesse uma inversão da situação, a professora Solange também contou com a colaboração dos alunos da turma:

Aos pouquinhos eu ia tentando conversar. Quando ele se irritava com um colega que ia ajudar ou mexia em alguma coisa: “Vamos conversar, ele estava tentando ajudar você.” Organizei situações em sala de aula que pudessem fazer com que ele também tivesse a oportunidade de ajudar os colegas e ele acabou gostando e continuou, então, nesse sentido. Usei experiências vividas por ele em sala de aula para resolver essa questão, aos poucos, sem forçar. Quando ele não queria mais, eu respeitava e deixava para uma próxima oportunidade. (Professora Solange, escola C).

Essa professora respeitou a dificuldade do aluno em aceitar a interação com os demais colegas quando se tornava muito angustiante para ele, mas aproveitou as situações de sala para que ele fosse desenvolvendo o laço com seus colegas.

Nas escolas onde foi possível realizar as observações, foi possível ver que durante as brincadeiras livres, os demais alunos interagem espontaneamente com seu colega autista. Francisco participou ativamente com os colegas em um momento

em que brincavam com blocos de montar; solicitava peças (utilizando gestos e sons), incluía suas peças nas montagens realizadas por outras crianças e brincava “carrinhos” e “casinhas”. Demonstrou que faz parte desse universo infantil, que reconhece o outro e permite sua presença. Algumas vezes, a professora interrompeu brincadeiras corporais espontâneas entre Francisco e os colegas, dizendo “*não ser hora disso*”, desconsiderando que para essa criança a brincadeira e a interação com o outro são essenciais para o reconhecimento de si mesmo enquanto criança e enquanto aluno, o que pode abrir caminhos posteriores para a aprendizagem de conteúdos escolares. Acredita-se que partir do momento em que Francisco tem a possibilidade de se reconhecer nesse espaço, identificando-se com seus semelhantes, poderá iniciar suas investidas na aquisição de novas habilidades, pois se considera que o ato de aprender está intimamente relacionado com o modo como a criança concebe o outro e se coloca como questão o investimento que esse outro faz em relação a ele. Nesse caso, o professor seria o principal agente desse investimento, mas se esse laço não se constrói, ainda se aposta que a relação entre alunos possa ser uma possibilidade.

Apesar das constantes tentativas de inserção de Marcos no grupo de crianças de sala de aula, percebe-se que, neste caso, as relações caminham a passos lentos. Marcos observa os colegas em suas ações e chega a participar das mesmas atividades quando espontâneas, mas percebe-se que não há trocas, falta reconhecimento do outro. As crianças tentam inseri-lo nas atividades, mas ainda há uma posição de “ensimesmamento” por parte dele. Há um grande investimento nessa criança por parte da escola, não a excluindo de nenhuma atividade cultural, de lazer ou educativa. Portanto, ainda que se considere que o sujeito em Marcos esteja em construção, a escola vem sustentando as inscrições já realizadas em sua constituição e possibilitando que ele venha a se reconhecer no outro. (KUPFER, 2001; KUPFER, PETRI, 2000).

6.5 “NÃO FOI FÁCIL” – A INCLUSÃO EXIGE MAIS DA ESCOLA

Quando uma escola recebe uma criança de inclusão, seja qual for a sua deficiência, imediatamente são pensados todos os materiais necessários para atender essas crianças e as adequações nos ambientes e mobiliários. Já foi

realizada uma breve discussão, anteriormente, sobre as adaptações que foram necessárias nas escolas participantes da pesquisa, mas, nas entrevistas, algumas falas indicam que a inclusão, às vezes, exige muito mais da escola e de seus professores e funcionários do que as adequações nos ambientes e mobiliários. O processo de inclusão exige um olhar para além dos aspectos cognitivos da criança e do que o conhecimento tecnocientífico acerca do autismo possa contribuir, como aponta Jerusalinsky:

Quando o saber médico, psicológico ou saber educativo tampam com um saber técnico o que essa criança quer saber, fechamos, a partir da técnica, todo espaço da subjetividade que nessa criança está se constituindo. (1999, p. 62).

A seguir estão algumas considerações das professoras a respeito de situações que envolvem mais do que o saber tecnocientífico:

Questão do lanche que a gente tentou o ano todo, quando ele chegou aqui não comia alimento nenhum praticamente, não usava os talheres. Então assim, fomos adaptando e agora no final do ano a gente viu que realmente a questão de quando ele está com fome ele fica mais agitado e a gente tentou várias vezes, tentou a questão da alimentação, teve muitas coisas que ele não comia e que ele passou a comer mas tem alimentos que realmente, nós estamos no final do ano e ele não come. Então agora nós combinamos semana retrasada com a família, passamos o cardápio e o dia que tem aquele lanche que ele não come, por exemplo o pão, a torta, ele não come. E ele se irrita muito quando ele vê o lanche, ele já se irrita, se joga e grita. Então a gente combinou da mãe nesses dias mandar um lanche diferente para ele. (Profª Camila, escola A)

O lanche, no começo eu pegava o lanche, depois eu comecei a pontuar, a professora que está na sala tem que tomar cuidado. Porque o Marcos não percebe o calor, não percebe não, ele sabe que é quente, mas ele tem uma tolerância muito grande para a dor, então se a comida tá muito quente ele come do mesmo jeito. Veio quente a gente tem que esfriar pro Marcos e eu pedi pras meninas do lanche “Ó, quando for quente diz pra professora que tá quente, lembra a professora que tem que esfriar pro Marcos, principalmente quando muda a professora”. Porque as vezes pode acontecer de entrar lá uma outra pessoa e não se tocar que o Marcos pode se queimar com a comida. Pras tias eu fiz essa orientação, pras professoras a questão do lanche também, elas ficavam com dó quando ele vinha atrás do carrinho. E eu falava que ele tinha que aprender a comer como os outros, são regras da escola que ele terá que aprender a seguir. Nem sempre vem no lanche o que ele come “Vamos dar bolacha?” Não, ele vai tentar comer esse lanche, depois a gente vê o que faz. Isso em relação ao lanche e outras coisas. Lá fora, com a professora de educação física, quando ela vai lá para fora ele não participa das atividades com as outras crianças, ele não gosta. Então geralmente ele ficava andando. Quando ela vai para lá eu peço que ela me chame, porque não é horário específico, antigamente, a questão dos professores as aulas especiais foi muito trocada. Primeiro tinha uma professora só de educação física, então quando era só uma professora eu já sabia o horário que ela estava lá e eu ia no

horário dela e era mais fácil. Então eu levava o material que ela leva e eu trabalhava o material dela com o Marcos, ou eu levava um outro material para trabalhar com ele. Agora não, é uma professora só para tudo, então ela tem que me avisar o horário que ela vai para fora pra que eu possa ir junto. (Profª Sandra, escola A).

É só na educação física o cuidado especial. É mais na educação física, não é nem um cuidado é mais para que ele faça alguma coisa, porque fugir da escola o Marcos não foge. O cuidado é pensar que ele vai ficar quatro horas andando pela sala e esse cuidado a gente tenta ter, porque se ele vai andar que ande fazendo alguma coisa pelo menos. Que estar na escola só pra dizer que está na escola não é inclusão, o que a gente pensou que a gente pode fazer pelo Marcos é que realmente ele esteja integrado, talvez não nas atividades das crianças porque muita coisa ele não consegue fazer, mas que ele esteja junto com as crianças fazendo alguma coisa. Então o cuidado maior em questão dele é, de prioridade, na educação física porque é um espaço aberto, pra que ele não se machuque, porque houve o lance até na semana passada, que choveu muito no final de semana e a professora foi lá fora e lá tinha piscinas de água e o Marcos adora água. Quando vieram me chamar o Marcos estava inteiro molhado já porque ele entrou na piscina de poça d'água, ele foi na poça, se ajoelhou e queria ficar lá dentro. Então esse cuidado a gente tem que ter pra que o Marcos não corra perigo. No banheiro um outro cuidado, falando em água eu lembrei do banheiro, porque ele gosta de água então tem que tomar cuidado para que ele não coloque a mão nos mictórios que tem no dos meninos. Porque ele adora água e ali é uma torneira, então ele liga ali e acha que pode ficar pondo a mão. Então esse cuidado a gente tem que ter, de ir lá e ver se ele ficou colocando a mão, lavar a mão dele, desinfetar ou antes de ele pôr a mão ficar dizendo “não é aí que lava a mão, não é aí que lava a mão”. E levar ele para a pia onde ele vai lavar a mão. (Profª Sandra, escola A).

E lendo sobre, a Secretaria da Educação reuniu todas as escolas, centros de educação infantil mais escolas com crianças com autismo e sentaram, conversaram, a psicóloga, enfim, os profissionais da área que entendem um pouco mais sobre e a gente foi trocando e a gente descobriu que cada um era um mesmo em cada escola, não existe receita. Agora a gente entende que quando ele está sofrendo ele fala com o corpo, então quando ele está muito agitado a gente sabe que alguma coisa não está legal. Então a gente levanta algumas hipóteses, a gente consegue entender que quando... se é fome, se ele comer e ele parar de chorar, a gente entendeu que é fome. Mas se isso continua, algo está incomodando, então temos que ver o que é isso. Aí a família tem que ser acionada e a gente entende não adianta a família ficar também levantando hipóteses como a gente: “Olha, comida já foi dada”, “Tá sentindo dor, tem que levar ao pediatra”. Tem que ver o que é que é. Porque se tá nascendo dente incomoda, então a gente vai entender que o dente tá incomodando e outras coisas mais. Tem que enxergar isso nele, mas assim. Uma outra questão é ir descobrindo qual é o viés pra gente de aproximar, não só ao que diz respeito ao social dele mas criar possibilidades de aprendizagem. Então a gente já descobriu que a música, que a água, adora, adora as descobertas com água, adora nadar, adora natação e por outro lado a gente também tem que considerar assim que essa água que ele vai para a piscina, mergulhar, que ele gosta e tal. E agora ele tem que entender que a água do vaso não é a água da piscina, que não dá para mergulhar, que não dá para escovar o dente, não dá pra enfiar a mão. E a gente vai fazendo intervenção e criando possibilidades para ele. A música, ritmo, a gente percebeu que a questão do ritmo, ele fica alucinado pelo ritmo. Ele acompanha com o corpo e é muito interessante isso. Agora se a gente pensar em sistematização acadêmica, ele tá em uma outra etapa. Ele tá naquela etapa da criança de dois, três anos de idade. E é por isso que a gente construiu um instrumento para pensar tudo o que ele

já aprendeu na escola do ponto de vista social, da curiosidade que ele tem pelas coisas e ele tá inserido em tudo. Ele está inserido no momento da leitura, ele está inserido quando tem que contar história. (Pedagoga Juliana, escola A).

Quando percebo que ele está agitado é alguma coisa que está incomodando, pode ser que esteja com muito calor. Ai ele grita, ele não tem autonomia de tirar a blusa. Aí eu tenho que chegar, eu tenho que entender por mim, tá calor, então vamos tirar a blusa. (...) Ele não tem essa autonomia de tirar a roupa, daí quando eu tiro e acaba esse desconforto aí ele para de ser agressivo. Ou começa a gritar porque ele fica irritado, grita e quer se morder, se bater, bate muito a mão no queixo, bastante. Ele se agride ou então ele quer pegar você porque você não está entendendo. (...) É uma reação dele, gritar, a expressividade, ele se expressa desse jeito. (...) Quando ele não come, que geralmente ele não lancha ele se irrita bastante depois do recreio porque ele está com fome ou ele não dormiu muito. Falam “hoje ele não dormiu muito, tá muito agitado”. Então ele começa com a mesma reação: gritar, não quer obedecer, não quer ficar junto com a turma, fica bem diferente o comportamento. Ele reage gritando, se jogando no chão, tira o sapato, ele não quer ficar com o sapato. Quando ele tem fome, não lancha acontece isso. E ele não gosta do lanche da escola, não consegue, não entendo o porquê que ele não consegue mastigar se ele morde, e morde a gente. Quando ele tá irritado, ele morde. No início, quando eu retomei com ele, ele me mordida. Eu ia ajudar, ele não queria nem que eu colocasse o tênis nele. Ele morde não mastiga alimentos e pra tomar o líquido ele baba, ele não engole direito. E quando ele quer ir no banheiro ele se irrita e quer tirar a calça, aí quando a gente vê que ele tá irritado que ele tá apurado a gente percebe “olha ele não foi no banheiro” então tem que levar no banheiro. Eu não tô levando ele no banheiro, eu quero que ele tenha essa autonomia de que alguém pode levar ele. Ele tá ali com aquela vontade de ir ao banheiro aí eu peço pra um dos amigos levar ele ao banheiro, aí lá ele vai ao banheiro mesmo. Aí acaba esse desconforto, acaba essa irritabilidade. Ele fica muito irritado só que como ele não verbaliza, não fala, ele se comunica desse jeito, com o corpo dele, que ele sempre tá incomodando. (Profª Márcia, escola A).

Cuidados com a alimentação, higiene, observação minuciosa das reações para garantir o conforto do aluno, evitar que ele se machuque, trabalhar com hipóteses do que ele possa estar pensando, sentindo, querendo... Dá para imaginar o quanto é exaustivo para um professor dedicar-se com tanto afinco a um trabalho que não cessa nunca, não dá trégua, insiste. A realidade da inclusão de crianças autistas não depende de manuais de orientação, ultrapassa o que se ensina, é algo que instiga, provoca, movimenta... e muda! Além de oferecer a oportunidade de a criança autista participar de um círculo social, que o inscreve enquanto criança, modifica o professor, como será visto no texto a seguir.

6.6 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO AUTISTA

Durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa, buscou-se destacar elementos que pudessem indicar que os professores consideram o sujeito em seus alunos autistas, na tentativa de cumprirem sua tarefa de ensinar/educar essas crianças.

A seguir, serão transcritas falas que complementam o que até o momento vem sendo discutido, e configuram como um novo entendimento das relações que se desenvolvem nas salas de aula, entre a criança autista e seus professores. Apesar das ainda frequentes falas sobre a falta de preparo para ensinar esse aluno e da impossibilidade de educá-lo, surge o discurso do reconhecimento desse indivíduo e da identificação de que um professor pode realizar interferências importantes em seu desenvolvimento.

Ele é o mais afetivo de toda a escola e a relação assim, eu vou dizer da turma da manhã, que a da tarde eu não tenho esse contato, se alguém aprendeu, foram as crianças, aprenderam a questão do respeito, brigam um monte na sala, eles têm todos os defeitos da idade, mas uma coisa que eles são é muito afetivos, por mais que eu esteja brigando com o meu coleguinha e esse meu coleguinha se machucou, todo mundo corre acudir. Essa coisa de união da turma, não só da turma como lá fora também, de outros virem cuidar do Marcos, prestar atenção no Marcos, porque o Marcos chega, que é uma coisa que eu coloquei agora no meu relatório final, ele abraça todo mundo e vai olhar porque ele tem um jeito de olhar olho no olho, ele encosta o nariz no nariz pra poder olhar olho no olho assim com qualquer um, ele não tem preconceito de quem é, se eu conheço ou não conheço, se é preto, se é branco. Ele não tem preconceito. Então tá todo mundo acostumado com ele já. Então a questão da afetividade eu acho que dele com os outros ajudou muito a turma e ajudou outras crianças que não tem essa afetividade, a deixar ser tocado, deixar ser abraçado, que ele chega do jeito dele, se joga na gente, não abraça. Eu acho que a afetividade do Marcos ficou muito marcante na turma. (Profª Sandra, escola A).

Olhe, eu vou confessar. Às vezes eu esqueço que ele é de inclusão, porque ele está tão habituado na sala que as vezes eu esqueço. Tem algumas situações que ele dá uma parada, coisas que saem um pouquinho do que ele colocou como padrão, mas na maioria das vezes eu até esqueço que ele é um aluno de inclusão. (Profª Solange, escola C)

Eu acho que um dos fatores que foi importante e que foi até o diferencial na nossa relação um relato da própria mãe dele que falou que no dia que estavam chamando os alunos pra formar as salas ele falou que queria estudar comigo e deu certo dele entrar na minha sala. Então um dos pontos já era positivo porque foi o meu primeiro ano que ele está sendo meu aluno, mas ele já me conhecia da escola, eu já tinha dado aula pra um irmão dele. Ele já tinha de certa forma informações sobre mim e tinha dito pra mãe que

queria ficar na minha sala e deu certo, ele queria estudar comigo. A nossa relação já começou diferente, então foi na verdade trabalhar a relação com os outros colegas na sala de aula. Como ele aceitava, como ele tinha uma relação de afeto comigo ele conseguia aceitar as coisas que eu propunha. Então ficou mais fácil de resolver. E eu também respeitando o tempo dele, porque tiveram situações que ele não aceitava e eu falava “Tudo bem, vamos deixar para uma próxima”. (Profª Solange, escola C)

A minha relação com o Francisco é normal, eu trato ele como trato os outros. Ele não é uma criança excluída, de inclusão ali dentro. Ele tem os problemas dele, as limitações dele, mas até as crianças aceitam ele, então é normal ali dentro. Ele é uma criança amorosa, quando ele tá atento, assim... quando ele tá realizando as atividades junto comigo ali, porque sozinho ele não realiza as atividades, ele faz outra coisa porque a mãe pra vir para a escola e coloca as coisas na mochila dele, é avião, agora ele tá na fase do dinossauro então ele já tira aquilo lá e eu já falo “pode guardar que agora é horário de estudo, não é horário disso”. Aí ele guarda, ele se desfaz, daqui a pouco ele tira. “Não, agora é hora de estudo”. Ao realizar uma atividade, toda vez que ele realiza uma atividade, eu sempre estou dando parabéns para ele e sempre ele bate na mão, assim. Então ele é uma criança, ele entende o que você fala e ele é amoroso com todos na sala. Não é uma criança agressiva, que fica brigando. Ele tem o jeito dele, tem hora que ele fica, mas daí tem que saber conversar com ele, que se você for áspera aí você não tem nada dele. (Profª Ana, escola B)

As professoras mencionam que há afeto na relação com seu aluno autista, e atribuem aos alunos um certo reconhecimento que, segundo elas, poderia ser um caminho de abertura para que possam ser ouvidas por eles. Destacam que, a partir da convivência, passaram a tratá-los como alunos iguais aos outros e, sendo dessa maneira, consideraram que não estão agindo ao acaso com essas crianças; eles as ouvem, respondem e, mesmo que parcialmente, cumprem o seu papel de alunos. De alguma forma, as professoras estão buscando inscrever marcas significativas em seus alunos.

A educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar alguma plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.177)

Parece possível dizer que quando as professoras falam de ‘*um aluno igual aos outros*’ em relação aos seus alunos autistas, estão querendo dizer que, aos seus olhos, as diferenças entre eles e as outras crianças vão se tornando menores à

medida que elas não se surpreendem mais com seus comportamentos característicos, não se assustam mais com eles.

É diferente para a professora Márcia, para quem ainda há questões a serem resolvidas em relação ao aluno Marcos. Segundo ela, ao concluir o ano letivo, a sua relação com ele ainda é uma incógnita, e após um ano de convívio, diz não ter adquirido experiência suficiente para trabalhar com ele, que permanece sendo um desafio.

É uma novidade, eu sinto como um desafio, é um aluno desafio. E as vezes eu sinto até, como posso dizer, não acho bem a palavra. Eu acho que faço pouco por ele, teria que fazer mais por ele ou entender mais ele. Eu me sinto inexperiente em relação à ele, que é um aluno bem diferente, mas ele é uma experiência. (Profª Marcia, escola A).

Eu acho que ele me aceita, não gosta da questão autoritária, dessa questão ele não gosta. Deve me adorar porque eu libero ele para muitas coisas, ele escapa de mim, quando eu vejo ele está fazendo algumas artes, mexe na água. Ele não consegue ficar concentrado, a concentração pra ele é diferente. (Profª Márcia, escola A).

Por outro lado, no entendimento da professora Sandra, a relação entre ela e Marcos está próxima da relação de 'maternagem'. Kamers (2004, p.44), no artigo intitulado "Do universal da maternagem ao singular da função materna: reflexões acerca da educação primordial" faz uma diferenciação entre a maternagem, que é da ordem do universal, da função materna, que pode ser entendida como a particularização dos cuidados do outro com a criança, e que pode produzir uma inscrição significativa.

Eu acho que ele me vê como provedora dele, que no caso é a mãe. Ele faz essa comparação, primeiro por causa da alimentação, que não é tudo que ele come, então geralmente quem vai acudir ele na alimentação sou eu. Segundo porque quando ele está em desespero quem corre lá pra acudir sou eu. Então assim, eu imagino, talvez eu esteja errada, mas essa a questão da sobrevivência do Marcos é real. Ele precisa de um monte de coisa para sobreviver e quem ajuda ele nessa sobrevivência é a família, geralmente o pai e a mãe. E como eu tô aqui na escola eu acho que ele tem essa relação, também bem afetiva, como mãe mesmo. A professora falou que esses dias eu fui lá e saí e ele chorou porque eu não fiquei na sala com ele. É uma ligação bem forte, um elo bem forte. Tanto que nas férias eu já falei que eu vou deixar o meu telefone com a mãe, que de repente se ele tiver uma febre, alguma coisa ela pode me ligar. Porque pode acontecer dele ter alguma coisa porque vai ter uma ruptura por um mês. Para que ela possa levar ele até a minha casa pra que possa me ver, alguma coisa assim. O que eu acho é que a ligação é bem forte entre nós dois e gera um certo desconforto quando ele está muito longe. Eu tento até não ficar tão perto pra que não possa ficar esse vínculo tão grande assim. No final do ano é muito complicado porque no ano que vem ninguém sabe o que vai

acontecer. Ao mesmo tempo que eu falei que vou deixar meu telefone nas férias eu fico pensando se eu vou estar aqui ano que vem, muda a gestão eu posso mudar de escola. (...) Então é complicado e as crianças não entendem o porquê de você ter abandonado eles porque até então você está ajudando e queira ou não queira você está ali como alguém que tá apoiando e depois? Você rompe? Então se você não faz a transição é muito complicado. Quem está indo daqui pro estado está fazendo essa transição, “ano que vem vocês não vão ter eu, vão ter outra professora com vocês”. Então você já vai preparando emocionalmente a criança, mas se há uma ruptura assim: acabou, não há mais você, há uma outra, até a outra conquistar é muito difícil, muito difícil. (Profª Sandra, escola A).

Foi possível perceber que Marcos realmente procura a professora para que lhe sejam satisfeitas algumas necessidades, mas foi possível perceber, também, que há uma tendência à dependência por parte da professora em relação ao seu aluno autista, dito de diversas formas por ela, dentre elas, quando diz estar preocupada com o corte do vínculo entre ambos ao final do ano letivo, prevendo que ele venha a sofrer com sua ausência. Bastos (2002) questiona posições como essa, apontando para o fato de que identificar-se com o lugar materno não é o melhor lugar para ser ocupado pela professora. Sobre os impasses vivenciados pela professora-mãe, Bastos afirma:

A professora se vê lançada numa condição identificatória com um lugar materno e vemos o quanto esse lugar a seduz posto que acena com algum conforto psíquico de que ela, ao menos assim, sabe o que fazer com essa criança usando o “olhar do coração”. (BASTOS, 2002, p. 157).

São muitas as representações que as professoras podem fazer diante do aluno autista, e o modo como conduzem essa relação pode permitir inscrições importantes na constituição subjetiva do aluno ou aprisioná-lo ainda mais em seu silêncio.

Após um ano letivo de trabalho com uma criança autista pela primeira vez, interessou perguntar ao professor como ele se sentia a respeito dos frutos do seu trabalho com a inclusão de seu aluno. E as respostas foram as seguintes:

Eu me sinto bem. Não por ser uma criança de inclusão, mas eu acho que cada desafio que você pega e que você enfrenta e quando você vê e que agora nessa etapa, no final do ano teve muitas dificuldades? Teve. Teve muitas frustrações? Teve. Mas assim vê que não é mais a mesma criança de quando entrou. Então você tem alguma parcela, então eu me sinto bem de poder estar contribuindo com ele e com todas as crianças pra que eles depois de um ano tenham os avanços que tiveram. Você se espelha, você vê um pouquinho de você em cada um deles. Com o Marcos é a mesma coisa, muito do que ele consegue hoje, as vezes eu vejo traços em comportamentos dele que foi uma coisa que eu fiz, que eu falei e que eu

pensei que ele não tinha associado e ele associou. Eu gosto muito, me sinto muito bem. (Profª Camila, escola A)

Eu acho que como qualquer professora. Tem dias de frustração, tem dias que a gente se sente frustrada: “Puxa, parece que eu não fiz nada”. E de repente quando ele faz uma coisa que a gente achou que ele nunca faria a gente vê: “Puxa, como eu trabalhei”. Então tem dias que eu me sinto uma professora competente, profissional e tem dias que não. Então como eu me sinto? Eu me sinto humana, tem dias que tá tudo bem, tem dias que não. Não dá pra decifrar como a gente se sente. Ontem aconteceram duas coisas muito pontuais, o Marcos tem horas que parece que ele não te ouve. E tem dias que a mulher tem crise de existência e eu me lembro que eu sentei e pedi pra escola um material bem caro de psicomotricidade e arrumei a sala maravilhosamente bem pra que ele chegasse e brincasse. Ele chegou, olhou todo aquele material em cima da mesa, não deu a mínima bola. Olhou em cima do armário e começou a fuçar o que tinha e achou o espanador e foi o brinquedo dele do dia. Eu quase morri de rir. Um dia após isso eu fiz esse cantinho das atividades e ele não se interessava por nada e eu sentei e disse: “Marcos, o que é que eu vou fazer com você?” Que professora eu sou que não vejo o que você está precisando, que eu não consigo chegar até você. E fiquei sentada olhando para ele, ele estava andando. Ele veio, parou na minha frente, olhou nos meus olhos e sorriu. A professora me falou uma coisa que me chamou a atenção e ontem aconteceu outra coisa que chamou a atenção. A gente acha que o Marcos não aprende. Ela falou: “Não sei se foi impressão minha, mas você trabalha o nome com o Marcos?” E eu que trabalho, que indiretamente eu trabalho. Que com a massinha eu tenho o formatinho de letras que era do meu filho e eu trouxe e eu fico ali cortando as letrinhas, montando o nome dele, monto o meu nome. As vezes monto o nome de um coleguinha da sala, da professora. Então vou montando assim, só que eu monto e ele vai lá, junta tudo e nem olha. Então quando eu estou trabalhando alguma atividade na folha eu vou lá e escrevo Marcos e digo “ó o teu nome”. Ela falou “pois é, sabe as letrinhas que você deu pra ele, aquelas coloridas? Ele separou certinho todas as do nome dele”. Ela falou “Agora eu não sei se é porque todas eram vermelhas”. Então não sei se ele separou por cor ou foi a do nome. Então eu resolvi observar esses últimos dias e ontem minha sala foi dividida, agora eu tenho dois espaços pra que ano que vem eu trabalhe manhã e tarde. (...) Ele tava com o pratinho com quatro pedaços de bolo e queria mais. Eu tampei e disse que não, que enquanto ele não comesse aquele ele não ia pegar mais não, que ele queria pegar só a cobertura. E ele ficou muito brabo. Então eu fiquei na porta dos dois espaços porque ele queria entrar lá roubar a cobertura. E daí tinha a vizinha que eu falei. E uma hora eu fui atender uma criança no computador e a vó então falou: “Professora, ele está contando as cadeiras.” “mas como assim?” “Ele está pondo a mão, indo de cadeira em cadeira, acho que ele está contando”. Então assim, até onde o Marcos aprendeu é algo que a gente vai descobrir ainda porque primeiro a professora levantou a hipótese das letras e ontem a vó levantou a hipótese do contar. (Profª Sandra, escola A).

Me sinto... Socialmente falando eu diria, acho que estou cumprindo bem a minha função, acho que é esse o papel da escola pública. É... escola tem que criar espaços pra gente pensar a educação independente de quem seja. A escola pública tem essa função social, eu acho que a gente cumpre essa função quando a gente acolhe o Marcos ou qualquer outra criança de inclusão na nossa escola. É pensar sobre o processo de aprendizagem dele, não temos e acho que entendendo a fase de desenvolvimento do Marcos, a intenção é ir construindo situações mais elaboradas com ele, não perder de vista isso. O Marcos não é uma criança pra ficar na escola pra ficar trabalhando só o social, nós temos que criar outras possibilidades pra ele de aprendizagem e eu acho que é o entendimento disso. Agora é o

esforço de compreender o tempo todo, dialogando com todo esse movimento dele com a escola, com o espaço... Ele tem um tempo diferente, isso a gente já sabe, que ele tem um tempo diferente. Por exemplo criar um instrumento pra mostrar pra família o quanto ele avançou e a possibilidade que ele tem pra avançar já foi um investimento diferente, um entendimento diferente disso. Que não é só o social, mas a gente quer ir construindo com ele possibilidades de aprendizagem importantes, né? Do ponto de vista social eu acho que estou cumprindo bem essa função, me sinto bem, porque acho que estou na escola pública entendendo a função desse espaço e investindo na aprendizagem. Tentando entender e fazendo a articulação teórica pra gente poder avançar e descobrindo possibilidades com ele. É o que a gente tem procurado fazer, não tem nenhuma receita. Lendo, descobrindo, pensando. No ano que vem Marcos vai estar no segundo ano, então vamos ter uma nova experiência porque a professora Camila não é a professora “Camila do Marcos”. A professora Camila vai fazer outra caminhada, um outro profissional que vai assumir o Marcos, vai ser uma experiência nova novamente, vai ser um professor que vai trazer novos conflitos, outras questões e a gente vai ter que ir trabalhando, lendo, discutindo... A mesma coisa a criança que tá lá quebrando tudo na sala, eu digo assim, tendo um movimento desafiador, a gente tem que entender que ele está passando por um sofrimento psíquico, agora não basta falar isso ao professor, a gente tem que buscar ajuda com outros profissionais. Não é com a escola, é com a saúde. Mas eu tenho que entender isso, se eu não entender isso eu não faço um movimento diferente no grupo, eu marginalizo essa criança na sala de aula, eu acho que esse é o grande desafio da inclusão. É entender, uma coisa é entender a situação, não é falar assim “Tá fácil”. Não é isso, entender não é dizer que tá fácil. Entender é me colocar no lugar desse sujeito, é compreender que tá em sofrimento e que o sofrimento acaba criando situações de impulsividade em relação ao grupo, mas se o grupo compreende, eu mobilizo o grupo a compreender de outro jeito a situação. (...) Eu acho que é um processo que envolve o grupo como todo. O professor é o mediador. A equipe pedagógica é o mediador. Então se eu entro na sala de aula, eu entro pra fazer com que o grupo pense sobre o que está acontecendo com esse sujeito. Não tem como você ficar só no sujeito, qual é o compromisso do grupo agora com essa situação? Tem que trabalhar isso, então eu acho que é um conjunto de coisas. A gente vai... (Pedagoga Juliana, escola A).

No início eu fiquei bem assim... frustrada. Pensei “O que é que eu vou fazer com essa criança agora?”. Mas agora eu fiz assim um balanço de tudo, eu tive avanços com ele. Não foi o que eu esperava, e com a turma toda. Que era uma turma complicada, é ainda, são bem agitados. Mas assim em relação ao Francisco, pelo jeito da turma, ele teve um grande avanço. Eu me sinto realizada. Não foi aquele trabalho que eu queria que fosse. Lógico que eu queria que o Francisco tivesse o nome dele e até as palavras lendo. Ele é assim, às vezes ele pode estar lendo, só que eu ainda não consegui ver isso ainda nele, ele é uma criança muito inteligente. Então eu me sinto realizada. Só que esse realizada é assim, tem dias que eu saio daqui muito feliz com ele, só que tem dias já que não é aquelas coisas. (Profª Ana, escola B).

Parece possível supor, a partir da visão dos sujeitos desta pesquisa, que a inclusão da criança autista, por mais difícil que se possa apresentar, acaba trazendo certa satisfação às professoras que se dispõem a realizar esse trabalho. Elas consideram os avanços obtidos pelos alunos e se regozijam por contribuírem com

eles, apesar da inexistência de satisfação permanente em relação ao seu trabalho, o que se sabe ser inatingível.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a pesquisa, chega o momento de tecer as reflexões acerca do trabalho realizado. Tendo como tema central a inclusão escolar do aluno autista, considera-se que, por si só, essa escolha já traz responsabilidades e efeitos nem sempre antecipados pelo pesquisador. Se a pesquisa com seres humanos já exige muito cuidado, o que dizer de uma pesquisa que envolve a inclusão escolar de crianças autistas?! Percebe-se que, quando se pretende realizar um estudo desse gênero, algumas instituições fecham suas portas, como se os resultados do trabalho talvez fossem expor algo que não se desejasse ser mostrado, como é o caso das fragilidades que ainda assolam a educação de crianças em processo de inclusão. Ora, quando se define um objeto de estudo para uma pesquisa, os dados são imprevisíveis, podendo ser positivos ou negativos. Os entraves que se apresentaram em alguns momentos nesta pesquisa acabaram por exigir uma direção distinta do previsto, sem que, no entanto, se desviasse do foco do estudo.

Se há um incômodo a respeito da inclusão de crianças autistas, um importante passo seria admitir que alguns impasses poderiam ser revistos. Sugere-se, primeiramente, resgatar o conceito da palavra Pedagogia¹⁸:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de **doutrinas, princípios e métodos** de educação e **instrução** que tendem a um objetivo prático. 3. O **estudo dos ideais da educação**, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (**processos e técnicas**) mais **eficientes para efetivar estes ideais**. 4. Profissão ou prática de ensinar.

Se for considerado o conceito indicado acima, seria possível compreender as ressalvas que Freud fez ao afirmar que educar, governar e psicanalisar são atos impossíveis, e concordar veemente com a obra de Catherine de Millot, *Freud Antipedagogo*, autora tomada como referência no que diz respeito às impossibilidades de articulação entre os dois campos: o da psicanálise e o da educação. Os termos em destaque realmente destoam dos princípios psicanalíticos, e se considerarmos os estudos contemporâneos sobre Psicanálise e Educação, esse conceito seria ainda mais inadequado.

¹⁸ Ferreira, A. B. de. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977. (grifo nosso)

Passados mais de 30 anos da publicação do livro de Millot, psicanalistas e educadores conseguem enxergar aproximações entre esses dois campos, entretanto, consideram que pensar em doutrinas, métodos, técnicas e instruções não é eficiente, pois eles estão vinculados a um ideal de educação. A proposta é desconstruir esse conceito de Pedagogia e tomá-la pelo avesso, como propõe Voltolini, em seu livro “Educação e Psicanálise” (2011).

Kupfer, ao afirmar que em alguns casos a Educação e Psicanálise podem *andar de mãos dadas*, se refere à necessidade de pensar em uma orientação psicanalítica no campo da educação de crianças com transtornos graves.

Há hoje propostas no campo da Educação Especial que são o resultado de uma urgência, de uma demanda que se impôs para os que tratam de crianças com transtornos graves. Ou seja, tais propostas vieram de encontros interdisciplinares ditados pela clínica, pela criança que chega até os profissionais da área precisando de uma ação urgente e conjunta. Por conta dessa urgência, foi necessário cunhar práticas que atendessem a essas necessidades, sem, naturalmente, apagar diferenças, buscar sínteses ou integrações impossíveis. (1999, p. 19).

Assim, não se trata de abandonar os saberes da Pedagogia, propõe-se uma nova proposta de enxergar a educação, orientando os professores sobre a possibilidade de educar de maneira singular, responsabilizando-se pelas marcas inscritas em seus alunos (SALGADO, 2012) mais do que pela excelência das notas em testes e provas. Pode-se inferir que agora os psicanalistas estão recebendo em seus consultórios as crianças autistas encaminhadas pelas instituições escolares e, se são encaminhadas para um atendimento terapêutico, é porque elas apresentam alguma atitude a qual os professores julgam não poder responder e acreditam que possam ser resolvidas nas clínicas.

Uma grande surpresa no resultado desta pesquisa consistiu na aceitação dos professores em trabalhar com as crianças autistas. Por mais que apontem para as dificuldades nesse processo, as professoras mostraram que após um ano de trabalho com essas crianças, há aspectos positivos a serem considerados. Por mais que essa aceitação tenha a ver com a imposição da legislação, a experiência que vivenciaram demonstra que pensar na educação de um aluno autista não é *bicho-de-sete-cabeças*. Pode-se talvez pensar, a partir daí, num começo de mudanças nos paradigmas da educação.

A partir do momento em que os alunos de inclusão já estão nas salas de aula, é preciso pensar, então, no que fazer com eles. Para que se forma um professor se não for para que ele possa transmitir conhecimentos? Conforme salientaram as autoras Kupfer e Petri (2000), há autistas com os mais variados níveis de funcionamento intelectual, possivelmente algumas crianças autistas passem pelas escolas sem que lhes sejam atribuídas qualquer dificuldade, principalmente enquanto as escolas continuarem a preocupar-se em demasia com respostas cognitivas que o aluno possa dar. Foi possível observar diferenças dessa natureza durante o desenvolvimento da pesquisa.

Pelo que parece, o aluno da professora Solange, da escola C, não apresenta dificuldades em acompanhar as atividades que ela propõe a todos os alunos. Entretanto, verificou-se que nas escolas A e B, a situação que se apresenta é oposta. Observando o trabalho realizado pelas professoras Camila e Ana, verificou-se que elas procuram adaptar os materiais e as formas de trabalhar com essas crianças. Com Francisco, a professora realiza tentativas de trabalho individual, insiste em que ele faça as tarefas, que são as mesmas dos demais alunos. Francisco escreve o próprio nome e reconhece letras. Nos escritos de Kupfer, a aposta de um professor em ensinar seu aluno autista a ler e escrever pode fazer com que esse aluno passe por um reordenamento simbólico.

Trata-se de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico. Trata-se de lhe fornecer instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, apostando que esses instrumentos lhe serão de valia quer para o seu reordenamento simbólico, quer para poderem dizer-se em sua angústia. (KUPFER, 2001, p. 105).

A professora Camila precisa de outras estratégias para desenvolver atividades com Marcos, já que ele dificilmente para o tempo necessário para que ela realize alguma intervenção mais demorada com ele. Entretanto, foi possível perceber que ela faz tentativas bem interessantes de contato com ele e consegue obter respostas bem significativas como o atendimento a algumas das solicitações dela, tais como colocar o tênis, guardar materiais e respeitar as regras.

Os dados apontaram que não foram necessárias mudanças na estrutura física da escola ou na aquisição de material educativo diferenciado para atender aos alunos autistas em suas necessidades, e também permitiram pensar que a formação

especializada não é condição necessária para que o professor possa atuar com essa criança, desmistificando a aposta de que professores com maior conhecimento técnico-científico tem melhores condições de atuar com um autista. Cabe lembrar que as professoras regentes - Camila, Ana e Solange – não possuem nenhuma formação na área de educação especial ou de inclusão.

Nos casos de crianças com comprometimentos mais graves, provenientes da falha em sua constituição subjetiva, é importante que o professor desconsidere o excesso das normas e cobranças próprias do ensino idealizado pelas propostas pedagógicas e passe a pensar em como agir em relação a seu aluno, considerando as suas particularidades. Isso não quer dizer, no entanto, dedicar-se exclusivamente a essa criança durante todo o período em que ela permanece em sala, pois há outros alunos a serem considerados. Observou-se que na escola A, o atendimento individualizado é feito por professores de apoio ou acompanhantes terapêuticos, quando necessário, e o professor regente não é o único que trabalha com o aluno autista. Também é possível pensar que se uma criança está em processo de inclusão, ela precisa adaptar-se à rotina de sala de aula, tem que se haver com as normas e regras, apresentar autonomia necessária para agir em nome próprio e passar por conflitos comuns dentro do ambiente escolar. Se o professor pensar que precisa supervisionar e direcionar cada ação desse aluno em tempo integral, estará desconsiderando o sujeito nessa criança, que tem como possibilidade de se apresentar justamente quando há falta.

Parece ser necessário que o professor possa dizer algo dessa criança, observe-a com olhares mais atentos, perceba sinais que possam sugerir uma intervenção a ser realizada, aproximando-a cada vez mais da condição de aluno, sem desconsiderar que, para a criança autista, esse processo também apresenta dificuldades.

O educador atravessado pela Psicanálise verá diante de si uma criança para quem o conflito psíquico é inevitável e o mal-estar inerente à condição humana. Saberá, ainda, que o percurso da criança-sujeito é uma infundável confrontação com esse conflito, o que o leva a refazer inúmeras vezes e de modos diferentes a sua relação com ele. Também levará em conta o fato de que a criança-sujeito acabará por “tropeçar” inúmeras vezes ao realizar esses confrontos. (KUPER; GAVIOLI, 2011, p. 274)

Outra questão que foi possível pensar a partir dos dados da pesquisa é que o professor precisa de apoio em relação ao seu trabalho com a criança autista.

Julga-se importante que a escola se responsabilize junto com o professor pela educação da criança autista em processo de inclusão. Viu-se que este foi um diferencial existente na escola A. As próprias entrevistas e as observações demonstraram que todos, professores, funcionários e alunos da escola são responsáveis pela inclusão de Marcos, respeitando-se os papéis que cabem a cada um desenvolver nesse ambiente. As decisões tomadas em relação à educação desse aluno autista são definidas em grupo e compartilhadas com todos, tecendo-se uma rede de apoio mútuo. As profissionais dessa instituição consideram as limitações de Marcos, sabem que ele não condiz com a ideia de aluno ideal, mas conseguem visualizar possibilidades para ele partindo das suposições do que ele é capaz de fazer. Na fala dos profissionais entrevistados nesta escola, fica evidente que eles precisaram lidar com o fracasso constante durante o ano de trabalho com Marcos, entretanto, conseguiram listar vários acertos. Para além dessas considerações, a escola se coloca numa posição de entendimento de que a inclusão escolar desse aluno se apresentará como um desafio constante.

Os dados desta pesquisa parecem mostrar que essas escolas estão caminhando para uma visão diferenciada de educação escolar inclusiva, em que no processo de ensino, estão considerando o sujeito, em seu aluno. O negativismo, muito presente em outros estudos dessa natureza, não apareceu nas falas desses professores, podendo ser verificado que essas profissionais se sentem responsáveis por essas crianças e procuram atendê-las da melhor forma possível. Algumas das ações observadas nessas escolas que possam favorecer uma educação voltada para o sujeito são:

- Preocupação com o bem estar do aluno;
- Inserção ou tentativa de inserção do aluno nas atividades comuns a todos, incluindo passeios e festividades;
- Uso de materiais e estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação;
- Estímulo de contato do aluno autista com colegas e professora;
- Inserção da criança na linguagem de todos os modos;
- Auxílio ao aluno autista no entendimento e compreensão das regras de convívio;
- Sensibilização aos colegas, pais, funcionários da escola e comunidade escolar para a diferença;

- Tentativa de leitura dos sinais não-verbais do aluno autista;
- Uso de experiências vivenciadas pela criança para tentar ajudá-lo a transpor barreiras;
- Identificação de possibilidades de aprendizagem;
- Proposta de interlocução entre a escola, família e outros profissionais que atendem o autista;
- A instituição escolar como responsável pelo aluno, e não somente o professor.

Para além dos impasses, os professores dessas escolas, com poucas exceções, parecem enxergar seu trabalho por outro viés, o das possibilidades. Parecem estar menos angustiados quanto às suas “obrigatoriedades pedagógicas” em relação a esses alunos autistas, aceitando que podem contribuir de alguma maneira com eles, independente de os avanços que apresentarem serem de ordem cognitiva, social, de estruturação psíquica ou outro. Além disso, uma proposta que pode ser pensada pelas instituições que encontram dificuldades no trabalho com a criança autista é oferecer espaços de escuta aos professores, para que estes possam falar sobre sua prática, pois *a palavra pode mover montanhas!*

Esta pesquisa, mesmo que limitada a um pequeno número de participantes, o que pode indicar uma realidade local, parece trazer informações importantes sobre um novo pensar a respeito da inclusão escolar de crianças autistas. Acredita-se que se o professor estiver atravessado pelo saber psicanalítico, poderá conhecer as vicissitudes do processo de subjetivação de seu aluno autista, e recorrer aos psicanalistas somente quando se esgotarem as possibilidades no interior do laço educativo. (KUPER; GAVIOLI, 2011, p. 278). A esses alunos parece que basta um olhar de quem quer ver, basta o professor implicar-se com seu aluno para que o ato educativo surta o efeito de produzir marcas ‘subjetivantes’.

Se a escola tem como função humanizar, pode-se inferir que a inclusão escolar faz com que isso seja possível. A partir dos dados obtidos, concorda-se com Colli, quando este autor evidencia o benefício que a inclusão traz para todos os envolvidos:

O professor deixa de se orientar por um ideal de homogeneidade e passa a olhar cada aluno de uma maneira que leve em consideração as suas diferenças. Deixa de se ver, apenas, como transmissor de conteúdos

pedagógicos e passa a se ver como educador. O conhecimento escolar passa a ser ferramenta para que o aluno possa se estruturar como sujeito e não como instrumentos de adaptação a um padrão suposto de normalidade social. O colega, vivenciando a diferença, tem a possibilidade, com a ajuda do professor, de subjetivá-la, passando a se saber e a respeitar mais o outro, diminuindo, dessa forma, o seu preconceito. (COLLI, 2005, p. 31).

Porque há a compreensão de que a inclusão escolar de crianças autistas é um fenômeno social complexo e porque se reconhece a importância da escola para conferir marcas simbólicas a esse aluno, não houve a intenção, nessa pesquisa, de fazer críticas de qualquer natureza. Pelo contrário, pretende-se que o resultado do estudo possa contribuir para as reflexões e as correspondentes ações no sentido de aberturas de incessantes possibilidades para a inclusão de crianças autistas nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3, 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 95-106.

AMÂNCIO, V.; COLLI, F. A. G. Continuando a travessia pela ponte. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, v. V, n. 9, p. 69-81.2000.

ARAÚJO, C. A. S. de. A perspectiva winnicottiana sobre o autismo no caso de Vitor. **Psychê**. São Paulo: Ano VIII, nº 13, jan-jun/2004, p. 43-60.

AUTISMO. In: ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 43.

AVILA, L. A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, vol. III, nº 1, 2000, p. 11-20.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.127 – 144.

BASTOS, M. B. O feminino e a professora: impasses vividos na inclusão escolar. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3, 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 153-158.

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da Clínica**, 2007, Vol. XII, nº 22, 48-67.

_____. Mais além do autismo: A psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119, abr./jun. 2010.

BETHELHEIN, B. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BLANCO, R. A atenção á diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas Especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 20/2/2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 10/06/2012.

BRIDI, F. R. DE S.; FORTES, C. C.; FILHO, C. A. B. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 63-71. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> . Acesso em: 25/01/2112.

COLLI, A. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias inclusão escolar; a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CUNHA, P.; FILHO, J. F. B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília : Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

FERNANDES, C. M. O analista e o autista. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**. Curitiba, n. 22, p. 53-66. 2011.

FUZIY, M. H.; MARIOTTO, R. M. M. Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro. **Psicologia argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, jul./set. 2010.

FILLOUX, J.C. Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 1, 1999, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 1999, p. 9-41.

HOHENDORFF, C. M. V. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 16, p. 52-60, jul. 1999. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 25/01/2012.

JERUSALINSKY, Alfredo. A escolarização de crianças psicóticas. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância**. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º semestre, 1997, p. 72-95.

_____. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

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

JERUSALINSKY, A.; PÁEZ, S. M. C. de. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, v. V, n. 9, p. 118-123. 2000.

KAMERS, M. Do universal da maternagem ao singular da função materna: reflexões acerca da função primordial. In: **Pulsional – Revista de Psicanálise**. Ano XVII, n. 180, p. 38-45, dez. 2004

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997. 18º Edição.

KUPFER, M. C. M. A infância entre o tratamento e a educação. In: **V Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental**, 2000, Campinas, SP. Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental – A psicopatologia no Séc. XXI: Novas Fronteiras, Novos Desafios – Programas e Resumos. Campinas, SP: Laboratório de Psicopatologia Fundamental – UNICAMP, 2000. V. 1, p. 30-30.

_____. A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 1, 1999, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 1999, p. 96-103.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1989.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 16, p 14-26, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 25/01/2012.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M. et. AL. **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-27.

KUPFER, M. C. M.; FARIA, C.; KEIKO, C. O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no Autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, 2007.

KUPFER, M. C. M.; GAVIOLI, C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C. de; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 263-282.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?”. In: **Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, v. V, n. 9, p. 109-117. 2000.

LAJONQUIÈRE. L. de. A infância, a escola e os adultos. In: **Anais do 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. 2004. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12/06/2012.

_____. Educação e Infanticídio. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 165-177, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/09.pdf>>. Acesso em 01/02/2012.

_____. **Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 16, p 27-38, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 25/01/2012.

LASNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Álgama, 2004.

_____. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional. In: LASNIK-PENOT, M.C. (Org.) **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Salvador: Álgama. p. 31-48.

_____. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise**. São Paulo: Escuta, 1997.

LIMA, C. M. de. A “relação” psicanálise/educação no tratamento de crianças com impasses na constituição da subjetividade. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3, 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 177- 182.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Pátio - Revista Pedagógica**. Artes Médicas: Porto Alegre, 2008. p. 48-51.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996.

MELÃO, M. S. A escrita e a constituição do sujeito: um caso de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XIII, n. 25, p. 94-117, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 23/03/2012.

MENDONÇA FILHO, J. B. de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. L. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 71 -106.

MINAYO, M. C. de S; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Orgs.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

PECHBERTY, R. Entre o tratamento e a formação: conflitos identificatórios na relação pedagógica. In: ALMEIDA, S. F. C. de; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 45-76.

PORT, I. F. Escolarização e subjetivação de crianças em estruturação psicótica – um trabalho transdisciplinar. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3, 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 159-164.

REGO, F. L. B.; CARVALHO, G. M. M. Aquisição de Linguagem: Uma Contribuição para o Debate Sobre Autismo e Subjetividade. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, n. 26, p. 12-25, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, F. H. O tratamento de crianças psicóticas e autistas entre a psicanálise e a educação: aproximações iniciais. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 3, 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do Lepsi**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 147-152.

_____. Questões sobre a alteridade no autismo infantil. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. XIV, n. 27, p. 150-171. 2009.

SALGADO, A. M. **Impassos e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

STOLZMANN, M. M; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 16, p 39-51, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 25/01/2012.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES. C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, S. F. C. de; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 235-262 .

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELA DE SÍNTESE DOS TERMOS ENCONTRADOS NAS ENTREVISTAS

	Escola A				Escola B	Escola C
	Professora Camila	Professora Sandra	Professora Márcia	Pedagoga Juliana	Professora Ana	Professora Solange
A inclusão de crianças autistas	<ul style="list-style-type: none"> - Interessante - Necessidade de suporte - Válida 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem que ser respeitada - Completamente a favor - Há limitações 	<ul style="list-style-type: none"> - Novidade - Tem dificuldade 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada inclusão é aprendizagem única - Importante - Experiência - Aprender juntos - Vínculo - Não existe receita - Possibilidades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor tem que saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem que ser avaliada, estudada
Habilidades que um professor precisa ter para trabalhar com um aluno autista	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidade - Se doar - Entender as dicas, os sinais - Tentar igualar 	<ul style="list-style-type: none"> - Se colocar no lugar do outro - Ser humano - Habilidades que todo professor precisa ter: criatividade, paciência... 	<ul style="list-style-type: none"> - Bastante paciência - Conhecimento - Observar bastante 	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar - Observar - Trabalha com a pergunta 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação em educação especial - Saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Afetividade - Abertura para a inclusão
As características do aluno autista em sala	<ul style="list-style-type: none"> - Inquieto - Anda pela sala - Curioso - Pouca concentração - Dias em que está irritado e dias em que está tranquilo 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento variável - Criança como as outras - Carinhoso 	<ul style="list-style-type: none"> - Não fala - Está mais calmo - Meio condicionado - Dispersivo - É diferente - Parece não ouvir 		<ul style="list-style-type: none"> - Calmo - Teimoso - Dorme - Não se interessa - Não aceita o outro - Inteligente - Amoroso 	<ul style="list-style-type: none"> - Não aceita o toque - No início não estabelecia trocas com os colegas

	-Diferente do que leu sobre autistas				- Não é agressivo - Do jeito dele	
Adaptações realizadas ou formas de intervenção para ensinar o aluno autista	<ul style="list-style-type: none"> - Não deixar tratá-lo como bebê - Postura firme - Para a atividade para atendê-lo - Dar brinquedo de encaixe - Trabalho em equipe - Avaliação diferenciada - Tapete - Chegar mais tarde e sair mais cedo - Adaptar o lanche - Isolar a carteira - Caixa de sucata - Materiais concretos - - Organização diferenciada das carteiras - Quadro indicador do banheiro 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação alternativa - Crachá - Contenção com carteiras - Cartaz indicador do banheiro - Avaliação diferenciada - Projeto de trabalho - Auxílio com alimentação - Trabalho com os outros alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança da disposição de carteiras - Insiste para participar com o grupo - Pede auxílio aos alunos para que ajudem o colega 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as outras famílias para o diferente - Vínculo com os profissionais que atendem a criança - Solicitação de avaliação psicoeducacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Crachá - Lugar da carteira, sentar em duplas - Regras - Alfabeto - Jogos - Avaliação: parecer descritivo - Trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de experiências vivenciadas pelo aluno - Organização de situações em sala de aula - - Posicionamento em sala perto da professora
A relação entre a professora e o	- Tem carinho pela	- Provedora	- O aluno gosta da professora		- Normal	- Desejava ser aluno dessa

aluno autista	professora - Afeto - Entende a professora - Percebe diferentes tons de voz	- Afetiva - Como mãe - Com vínculo grande	porque ele faz o que quer - Não gosta de autoridade - O aluno deve adorar			professora - Relação de afeto - Respeito ao tempo dele
A percepção que tem do trabalho que realizou com o aluno autista	- Teve dificuldades e frustrações - Não é a mesma criança de quando entrou	- Trouxe benefícios	- Não foi excelente - Ficou a desejar - Precisa acolher mais ele	- Foi muito bom - Todos ganham: aluno, equipe pedagógica, família, escola e comunidade.	- Complicado sentar com ele, tem os outros alunos	- Experiência boa - Ficam questões - Desafio - Querer fazer melhor
O sentimento em atuar com o aluno autista	- Bem - Muito bem	- Como qualquer professora - Humana - Dias em que se sente frustrada - Dias em que se sente profissional e competente	- Inexperiente - Novidade - Desafio	- Sente estar cumprindo a função da escola - Se sente bem - Mediadora	- Frustrada - Realizada	- Tem vezes que esquece que ele é de inclusão

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski, mestranda em Educação, e Tamara da Silveira Valente, professora orientadora, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora, professora da Rede Municipal da Educação da cidade de _____ a participar de um estudo intitulado “Aspectos da inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito” que irá buscar informações sobre a atual condição da inclusão escolar de crianças autistas.

- a) O objetivo desta pesquisa é observar modos de proceder do professor frente a seu aluno autista incluído nas séries iniciais do ensino fundamental.
- b) Caso a senhora participe da pesquisa, será necessário participar de uma entrevista relacionada ao tema, composta por aproximadamente oito questões pois se trata de entrevista com roteiro semi-estruturado e com duração aproximada de 45 minutos, que será gravada para que seja mantida a fidelidade das respostas; permitir a observação de suas aulas ministradas durante o ensino de uma unidade curricular proposta para seu aluno autista, e permitir a leitura de materiais de registro relacionados a essa criança (planejamentos, relatórios, atividades, etc).
- c) Todos os procedimentos de coleta de dados serão realizados na instituição escolar onde trabalha, em momentos pré-agendados e combinados tanto com a senhora como com a equipe pedagógica do local. As observações e análise documental poderão ocorrer a partir do mês de novembro de 2012, se estendendo conforme a programação de suas aulas. Serão observadas as aulas necessárias para o acompanhamento de ensino e avaliação de um conteúdo escolar programado para a turma.
- d) Se houver algum desconforto em relação à participação na entrevista ou à observação de suas aulas o fato pode ser relatado à pesquisadora para que sejam tomadas medidas que possam evitar situações incômodas. A pesquisadora não realizará nenhuma intervenção direta no processo de ensino durante as aulas.
- e) A participação nessa pesquisa não oferece riscos à sua integridade física ou psicológica e está organizada conforme as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre a ética na pesquisa com seres humanos.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: verificar aspectos da situação atual da inclusão escolar de alunos autistas e tentar identificar ações que promovam a inclusão escolar dessas crianças, do mesmo modo pretende-se que a escuta relativa a sua prática pedagógica com essa criança contribua para seu maior entendimento do tema e que o resultado da pesquisa contribua para o avanço científico na área.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- g) A pesquisadora Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski, pedagoga e mestranda em educação, responsável por este estudo, poderá ser contatada em horário comercial pelo telefone 88874507 ou pelo e-mail pacote@terra.com.br. A pesquisadora e a orientadora também poderão ser atendê-la, com horário previamente agendado, no Ed. D. Pedro I, Rua General Carneiro, nº 460, 1º andar; para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter ou fornecer informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Solicita-se que, caso haja desistência, a mesma seja comunicada à responsável pelo estudo.
- i) Se qualquer informação relacionada ao estudo for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, o conteúdo será desgravado ou destruído.
- j) A senhora não terá despesas durante a realização da pesquisa e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Local e data _____

Assinatura do Pesquisador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski, mestranda em Educação, e Tamara da Silveira Valente, professora orientadora, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho (a), aluno (a) matriculado (a) em instituição pública da Rede Municipal de _____ a participar de um estudo intitulado “Aspectos da inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito”, que irá buscar informações sobre a atual condição da inclusão escolar de crianças autistas.

- a) O objetivo desta pesquisa é observar modos de proceder do professor frente a seu aluno autista incluído nas séries iniciais do ensino fundamental.
- b) Caso seu filho (a) participe da pesquisa, serão observadas as atitudes do professor regente em relação a ele (a) durante as aulas e será solicitada, se houver, a leitura da avaliação diagnóstica psicoeducacional de seu (a) filho (a).
- c) Todos os procedimentos de coleta de dados serão realizados na instituição escolar onde a criança estuda, em momentos pré-agendados e combinados com a professora e a equipe pedagógica do local. As observações serão realizadas no ambiente de sala de aula, sem que a pesquisadora interfira diretamente no encaminhamento regular das atividades de ensino das quais seu (a) filho (a) participa.
- d) Não se pretende que essa pesquisa cause algum desconforto à seu (a) filho (a), entretanto, se houver algum incômodo em relação a observação, o fato pode ser relatado à pesquisadora para que sejam tomadas as medidas que possam coibir o desconforto.
- e) A participação nessa pesquisa não oferece riscos à integridade física ou psicológica da criança, pois está organizada conforme as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre a ética na pesquisa com seres humanos. O procedimento utilizado tampouco oferece riscos à sua dignidade.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: verificar aspectos da situação atual da inclusão escolar de alunos autistas e tentar identificar ações que promovam a inclusão escolar dessas crianças. Considerando que o sujeito da pesquisa é a professora de seu (a) filho (a) e que ela será o foco desse estudo, pretende-se que os benefícios da pesquisa sejam alcançados tendo seu (a) filho (a) contribuído para o avanço científico na área.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
 Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- g) A pesquisadora Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski, pedagoga e mestranda em educação, responsável por este estudo, poderá ser contatada em horário comercial pelo telefone 88874507 ou pelo e-mail pacote@terra.com.br. A pesquisadora e a orientadora também poderão ser atendê-la, com horário previamente agendado, no Ed. D. Pedro I, Rua General Carneiro, nº 460, 1º andar; para esclarecer eventuais dúvidas que a

senhora possa ter ou fornecer informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- h) A participação de seu (a) filho (a) neste estudo é voluntária e se a senhora não quiser mais que faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Nessa caso, solicita-se que o fato seja comunicado à pesquisadora acima referida.
- i) Se qualquer informação relacionada ao estudo for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade de seu (a) filho (a) seja preservada e seja mantida a confidencialidade.
- j) Você não terá despesas durante a realização da pesquisa e não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu filho.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu (a) filho (a), e sim, um código.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu (a) filho (a) participar. Eu entendi que sou livre para interromper a participação dele (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente que meu (a) filho (a) participe deste estudo.

(Assinatura do responsável legal)

Local e data

Assinatura do Pesquisador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aspectos da inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito

Pesquisador: Karin Priscila Gonçalves Franco Pucovski

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 08041312.4.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 141.782

Data da Relatoria: 07/11/2012

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa pretende retratar a interação de professores que trabalham com alunos autistas, a partir da observação da prática, análise de documentos e entrevista com o professor, partindo dos pressupostos da inclusão escolar, compreendendo o processo ensino-aprendizagem como mediador da inclusão escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer modos de proceder do professor frente a seu aluno autista com vistas a detectar falas e ações cuja análise levem no sentido de que esse professor está atuando em função de uma educação voltada para o aluno-sujeito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta como risco algum possível desconforto do professor durante a observação da sua prática com o aluno. Afirma, no entanto, que medidas para tentar minimizar este desconforto serão tomadas, caso ocorram.

Apresenta como benefícios da pesquisa a possibilidade de contribuir para o incremento dos aspectos da inclusão escolar de crianças autistas, bem como a contribuição científica para a área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta é relativa a uma temática atual e importante para a construção de caminhos que levem à melhoria da inclusão escolar de crianças autistas.

O projeto é apresentado com clareza, com procedimentos metodológicos bem definidos e condizentes com a temática proposta.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2ª andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o solicitado pelo CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Carta do coparticipante anexada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

É obrigatório trazer ao CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi aprovado, para assinatura e rubrica. O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS). Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

CURITIBA, 08 de Novembro de 2012

Assinador por:
Claudia Seely Rocco
(Coordenador)

Aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisa do Setor de Ciências
da Saúde/UFPR.
Em, 08 / 11 / 2012

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO C – AVALIAÇÃO ADAPTADA (ALUNO MARCOS – ESCOLA A)

Eixos.	Boletim Descritivo – 1º ano/3º Bimestre
Aspectos cognitivos (aprendizagem)	☺☺☺☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
Aspectos psicomotores	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
	☺
☺	
☺	
☺	
☺	

Desenvolvimento da linguagem verbal.
 Desenvolvimento da linguagem expressiva, não verbal.
 Expressa seus desejos, ideias e opiniões.
 Manipula e observa materiais impressos com curiosidade.
 Reconhece o seu nome quando chamado.
 Reconhece a sua imagem no espelho.
 Compreende ordens simples: guardar brinquedos, repor objetos nos lugares de rotina.
 Faz tentativas espontâneas. (rabisca, encaixe de objetos, ritmo vocal e corporal)
 Acha soluções para problemas. (utiliza o outro para atender as suas necessidades ou outras formas de comunicação).
 Compreende o significado do sim e do não nas relações educativas.
 Reconhece o seu espaço na sala de aula.
 Exerce autonomia para manusear talheres.
 Controle esfinteriano.
 Bebe água em copo sem canudo e com autonomia.
 Mastiga os alimentos com facilidade.
 Permanece sentado sempre que necessário.
 Explora o ambiente com curiosidade.
 Brinca de faz de conta.
 Compreende o esquema corporal.
 Conduzidas higiénicas: lavar as mãos.
 Corre com equilíbrio.
 Pula nos dois pés.
 Ritmos: bate palmas, pés, chacoalha e usa objetos.
 Demonstra autonomia na rotina escolar.
 Interage com os colegas nos diferentes momentos educativos; não usa da agressividade.
 Interessa-se pelo outro; faz relações. Brinca com outras crianças.
 Conserva e compartilha pertences comuns a todos da escola.
 Aceita, respeita e interage com as regras construídas.
 Permanece em sala de aula no período escolar.
 Interage nos diferentes ambientes da escola. (biblioteca, sala de vídeo, quadra, Sala de Recurso).
 Aceita e interage com mudança na rotina em sala de aula.