



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DEIBIA SOUSA RODRIGUES TEIXEIRA

Lucas, PRESENTE!

Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse
o prescrito nas Políticas Públicas

Brasília – DF

2019

DEIBIA SOUSA RODRIGUES TEIXEIRA

Lucas, PRESENTE!

Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse
o prescrito nas Políticas Públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito final à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra.: Viviane Neves Legnani

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação

Brasília – DF

2019

T26211 TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues.

Lucas, PRESENTE! Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas Políticas Públicas/ Deibia Sousa Rodrigues Teixeira. – 2019.

134f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra.: Viviane Neves Legnani.

Dissertação – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF, 2019.

1. Ética do sujeito. 2. Inclusão escolar. 3. Psicanálise. 4. Transtorno do espectro do autismo. I. Legnani, Viviane Neves. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – UnB/FE

Prof^a. Dr^a. Sandra Francesca Conte de Almeida
Centro Universitário de Brasília - UniCeub

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília – UnB/FE

Prof^a. Dr^a. Sinara Pollom Zardo
Suplente - Universidade de Brasília – UnB/FE

Ao meu amado esposo Willians Leonardo (Vida), meu companheiro, meu amigo, meu porto seguro e grande amor da minha vida... por seu apoio, carinho, cuidado e paciência, pelo incentivo constante no decorrer da minha caminhada rumo à realização dos meus ideais. Aos meus filhos, Gabrielle e Gabriel Augusto, pela compreensão nos momentos de ausência. Agradeço a vocês, pelo amor incondicional que envolve a nossa família, por serem o motivo da minha alegria e orgulho, por estarem sempre comigo e por me fazerem melhor a cada dia. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom magnífico da vida, por sua infinita misericórdia, por permanecer sempre ao meu lado, por ter me concedido ânimo e sabedoria, mesmo nos momentos mais difíceis, por Seu cuidado e amor incondicional. Por ter conduzido meus passos até a conclusão deste trabalho. A Ele toda honra, glória e louvor!

Aos meus pais, em especial minha mãezinha, por insistir em me ensinar que devo lutar sempre por meus objetivos mesmo que estes pareçam extremamente distantes. Por ser exemplo de garra, força, resiliência e resistência frente as “im-possibilidades” da vida.

As minhas amadas irmãs Leoneide e Mariana, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando os meus sonhos e apoiando as minhas “loucuras acadêmicas”. Por me presentear com meus sobrinhos amados, Gustavo, Rafaella, Emanuelle e a pequena Sara, filhos gerados no coração, que trazem leveza, paz aos meus dias e enchem a minha vida de amor e alegria. Aos meus cunhados Bruno Roberto e José Wallison, por serem os irmãos que não tive, por cuidarem das minhas irmãs e dos meus sobrinhos com tanto amor e dedicação. A vocês, toda a minha admiração.

Aos meus filhos Gabrielle e Gabriel Augusto, meu esposo Willians Leonardo, meus tios, tias, primos e amigos pelo apoio, compreensão, ajuda, incentivo, e em especial, por todo o amor dedicado a mim no decorrer desta caminhada.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Inclusão, Amanda Araújo, Tatiana Sturdart, Ismênia Coelho, Flávia Beleza, Murilo e Edgard, pelos momentos de descontração e alegria, pelas trocas de experiências e incentivos. Agradeço especialmente a minha querida amiga Izabella Lorrayne por todas as demonstrações de carinho, companheirismo, cumplicidade, solidariedade e amizade incondicional.

A querida Prof^ª. Dr^ª. Cristina M. Madeira Coelho pelo incentivo, pelo carinho, pelo abraço e o sorriso de sempre. Por todo o conhecimento compartilhado de forma admirável e por me guiar nos primeiros passos desde a especialização. Por todas as contribuições teóricas e práticas as quais foram de grande importância para a minha constituição como pesquisadora e profissional.

A Prof^ª. Dr^ª. Sandra Francesca pela doçura de suas palavras, pelas importantes contribuições e reflexões acerca da teoria psicanalítica, pela presença, apoio, incentivo e por demonstrações de carinho apreço.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-Unb que me apresentaram novos olhares, sugerindo leituras e questões para cogitações e análises e constantes.

A minha estimada Orientadora Prof^a. Dr^a Viviane Neves Legnani, pela acolhida, por toda dedicação, carinho e paciência. Por todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado, pela convivência agradável no dia-a-dia. Por me apresentar o fantástico universo da teoria psicanalítica. Por não poupar esforços ao contribuir para a conclusão desta pesquisa, por acreditar na minha capacidade de elaboração, e pelo incentivo à reflexão constante a respeito da complexidade humana e sobre a imprevisibilidade da vida.

A todos o meu muito obrigada!

Melhor é o fim das coisas do que o princípio delas...

Eclesiastes 7:8

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com TEA deve visar o bem-estar e o cumprimento de um direito humano inquestionável: o de conviver, de participar e de interagir na sociedade de forma igualitária. Assim, apresentamos como objetivo geral dessa pesquisa a ilustração do que pode ser a ética da Psicanálise no campo educativo por meio do processo de inclusão de uma criança autista. Tem-se como objetivos específicos: refletir sobre as consequências de uma inclusão escolar pautada no discurso de homogeneização do sujeito; analisar a relação entre a psicanálise, a educação e a inclusão; reconhecer o caráter transitório da classe especial no processo de inclusão escolar de uma criança com TEA; refletir sobre a importância do coletivo institucional para a inclusão escolar bem-sucedida de uma criança com TEA. Do ponto de vista metodológico a construção das informações fez-se com uma abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de se considerar a singularidade e a voz dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, foi realizado um Estudo de Caso de um aluno diagnosticado como TEA com 12 anos de idade inserido em uma Classe Especial em uma escola pública do Distrito Federal. O trabalho foi fundamentado na perspectiva da teoria psicanalítica. Esse aporte teórico norteou a reflexão referente a possibilidade de aproximação dos campos da psicanálise e educação inclusiva, mais especificamente no que se refere à importância do campo da ética do sujeito no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. A construção e análise dos dados demonstrou que independentemente do formato em que inclusão escolar se apresente dentro do contexto educacional, em classes especiais ou em turmas regulares, a criança com TEA somente poderá ser beneficiada se for vista como um sujeito que possui um lugar na escola. A escola, por sua vez, apenas se tornará, verdadeiramente inclusiva, à medida em que se deixar atravessar por reflexões baseadas no campo da ética do sujeito, na alteridade, responsabilidade e respeito às diferenças, direitos, limitações e possibilidade de cada sujeito que compõem o dia-a-dia da escola.

Palavras-chaves: Ética do sujeito. Inclusão escolar. Psicanálise. Transtorno do espectro do autismo.

ABSTRACT

The school inclusion of children with ASD should aim at the well-being and fulfillment of an unquestionable human right: to live, participate and interact in society in an equal manner. Thus, we present as general objective of this research the illustration of what can be the ethics of psychoanalysis in the educational field through the process of inclusion of an autistic child. Its specific objectives are: to reflect on the consequences of a school inclusion based on the subject's homogenization discourse; analyze the relationship between psychoanalysis, education and inclusion; recognize the transitional character of the special class in the school inclusion process of a child with ASD; reflect on the importance of the institutional collective for the successful school inclusion of a child with ASD. From the methodological point of view, the construction of the information was made with a qualitative approach, considering the need to consider the uniqueness and the voice of the research participants. Thus, we conducted a Case Study of a student diagnosed with ASD 12 years old inserted in a Special Class in a public school in the Federal District. The work was based on the perspective of psychoanalytic theory. This theoretical support guided the reflection regarding the possibility of approaching the fields of psychoanalysis and inclusive education, more specifically regarding the importance of the field of subject ethics in the process of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. The construction and analysis of the data showed that regardless of the format in which school inclusion is presented within the educational context, in special classes or in regular classes, a child with ASD can only benefit if viewed as a subject who has a place in school. The school, in turn, will only become truly inclusive as it allows itself to be crossed by reflections based on the field of subject ethics, on otherness, responsibility and respect for the differences, rights, limitations and possibility of each subject the day to day of school.

Keywords: Ethics of the subject. School inclusion. Psychoanalysis. Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA, UMA INTRODUÇÃO	13
1 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ESPECTRO DO AUTISMO: O “SUBLIMINAR” DAS POLITICAS PÚBLICAS	20
1.1 A Educação especial no Brasil: a perspectiva legal da inclusão	22
1.2 A Inclusão de estudantes com transtorno global do desenvolvimento/espectro do autismo na rede pública de ensino do Distrito Federal	30
1.3 Educação especial em uma perspectiva inclusiva: incluir para normatizar?	38
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS	44
2.1 A Psicanálise e a constituição do sujeito autista	44
2.2 Crianças com transtorno do espectro do autismo e o mal-estar na educação: um “estranho” entre nós	54
2.3 Ressentimento: o afeto que sustenta o mal-estar na educação	61
3 PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E O CAMPO DA ÉTICA DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	63
3.1 A importância do outro - professor - no processo de inclusão escolar da criança com TEA: Transmissão ou treino?	66
3.2 Inclusão: A escola como espaço de circulação da infância e porta de entrada para o mundo – O advento do sujeito	70
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: PENSANDO A PESQUISA, TRAÇANDO PERCURSOS E PRODUZINDO CONHECIMENTOS	74
4.1 Cenário da pesquisa	76
4.2 Participantes da pesquisa	77
4.3 Instrumentos de construção de informações	77
4.4 Tratamento das informações	78
4.5 Considerações éticas	79

5 ESTUDO DE CASO	80
5.1 Histórico do caso	80
5.2 Inclusão escolar de uma criança com TEA: uma nova realidade e diversas possibilidades	83
5.2.1 Lucas, o sujeito das possibilidades	85
5.3 A concepção da escola como lugar social da criança: a aposta no sujeito.....	87
5.4 Para além do prescrito na lei: a inclusão escolar e o campo da ética do sujeito....	93
5.5 É exatamente disso que estamos falando: educar e tratar, eis que surge um sujeito	105
5.5.1 Entre brinquedos e brincadeiras: experiências e descobertas	105
5.6 Acasos e relatos: um sujeito por traz do diagnóstico	108
5.6.1 Quem conta um conto, aumenta um ponto... ouvindo e recontando histórias.....	112
5.6.2 Um herói!!! Relâmpago Mc Queen salva o dia mais uma vez.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE ESPECIAL	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS.....	133
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	134

PARA INÍCIO DE CONVERSA, UMA INTRODUÇÃO

As questões sociais que envolvem o cotidiano da pessoa com deficiência, sempre estiveram muito presentes na minha vida desde a infância. Filha de pai com deficiência mental leve, presenciei, desde muito cedo, diversas situações de preconceito e exclusão social vivenciadas por ele e, conseqüentemente, por toda a minha família.

Passamos por muitas dificuldades. Por ser uma pessoa com deficiência, meu pai não conseguia emprego formal, passou boa parte da sua vida fazendo trabalhos autônomos. Fez de tudo um pouco: trabalhou como “carroceiro”, catador de materiais recicláveis e ajudante de pedreiro.

Com três filhas pequenas para criar, juntos, meu pai e minha mãe, não mediam esforços para garantir o mínimo necessário para o sustento da nossa família: moradia e alimentação. Minhas irmãs e eu aprendemos muito cedo que a vida pode ser extremamente cruel para aqueles que não se enquadram aos padrões estabelecidos socialmente aos sujeitos. Não raras vezes, presenciamos pessoas aconselhando a nossa mãe a abandonar o nosso pai, o qual geralmente era visto como inútil, como um peso, como um objeto que poderia ser descartado por não atender a demanda social endereçado a ele.

Apesar de toda dificuldade, ao longo do tempo, meus pais conseguiram se adequar e criar estratégias para facilitar a nossa vida. Minha mãe passou a trabalhar fora enquanto meu pai ficava em casa cuidando da casa e das filhas. Não era muito comum para a época essa configuração familiar, e como filhas, continuamos a passar por experiências desagradáveis, afinal, qual a criança que gosta de presenciar situações onde o pai é criticado, humilhado e sofrer todos os tipos de preconceitos possíveis? Assim, tivemos que aprender a nos defender e a defender a integridade do nosso pai da crueldade humana muito cedo.

A convivência com um pai com deficiência, nos tornou, de certa forma, mais fortes e, ao mesmo tempo, mais humanas. Aprendemos a respeitar todas as pessoas de forma igualitária, aprendemos a “incrível arte” de nos colocarmos no lugar do outro, de perceber que, independentemente das características ou limitações que o outro possa apresentar, todos tem o direito de encontrar o seu lugar no mundo e de ser visto e considerado como sujeito que pensa, sente, sofre, se alegra, deseja e que demanda.

Acredito que, mesmo de forma inconsciente, essas situações serviram de combustível para que nos desenvolvêssemos e buscássemos formas de compartilharmos todo nosso “conhecimento”, adquirido na prática, na convivência, sobre a importância do respeito as diferenças e da inclusão de pessoas com deficiências em todas as esferas sociais. O caminho

encontrado, foi sem dúvida, o campo da educação. Persistimos, resistimos e conseguimos, apesar de todas as adversidades, continuar o nosso percurso escolar até à universidade.

Hoje, somos três professoras graduadas, atuamos efetivamente na educação básica buscando caminhos e estratégias que venham a contribuir com o avanço e com a discussão que permeia a efetivação de uma educação que, de forma significativa, promova a inclusão, não só da pessoa com deficiência, mas de todas os sujeitos que apresentam algum tipo de limitação, seja ela física, psíquica ou de ordem socioeconômica.

Logo após a conclusão da Escola Normal, iniciei a minha trajetória profissional atuando como professora em instituições de Educação Infantil, onde vivenciei, na prática, as dificuldades e as alegrias de uma sala de aula. Amava o ambiente escolar e, mesmo com pouca experiência, me dedicava ao máximo para proporcionar aos meus alunos experiências pedagógicas que respeitassem e considerassem as características individuais de cada um, com o intuito de ajudá-los na compreensão do mundo ao redor.

No ano de 2000, fui convidada a compor o quadro de funcionários de uma Instituição Filantrópica chamada Casa Azul, a qual era voltada para o atendimento de crianças carentes e em situações de risco, por meio de projetos que eram desenvolvidos abordando as diversas áreas do conhecimento, desde as expressões artísticas como a música, a dança, o teatro, passando pelo o desenvolvimento das habilidades esportivas, sem deixar de se preocupar com os conteúdos escolares formais, viabilizados por meio das aulas de reforço escolar.

A Instituição em questão atuava como complementação pedagógica e atendia alunos na faixa etária entre 06 e 16 anos, que estudavam em escolas públicas regulares em um período do dia e participavam das atividades escolares oferecidas na Instituição no contra turno.

Os sujeitos atendidos por aquela Instituição apresentavam as mais variadas limitações, desde deficiências físicas, mentais e intelectuais, até problemas relacionados a negligência familiar e a vulnerabilidade social. A maioria deles sofriam com a privação de elementos básicos para um desenvolvimento saudável, tais como alimentação, vestuário, assistência médica e saneamento básico. Conviviam diariamente com o fantasma do preconceito, da exclusão escolar e social por suas condições e limitações físicas, psíquicas e socioeconômicas. A maioria daquelas crianças encontravam-se em defasagem idade-série e eram consideradas incapazes de aprender e, por isso, estavam à margem, invisíveis no âmbito da educação formal.

Aquela situação me levou a buscar cada vez mais estratégias pedagógicas que ajudassem aquelas crianças a superar os obstáculos que as impediam de desenvolver suas capacidades cognitivas e intelectuais. Ali aprendi o significado de educar, cuidar, orientar e mediar a descoberta de conhecimentos. Aprendi que não basta planejar uma aula perfeita e

aplicá-la, é necessário ter sensibilidade, ver o aluno como um ser único, individual, respeitando as características de cada um, suas possibilidades e limitações, sua realidade e sua história de vida.

Naquela Instituição aprendi também a me alegrar com pequenos avanços individuais ou coletivos. Precisei chorar muitas vezes, precisei superar a dor de pequenas perdas e a tristeza mediante algumas tragédias sociais, fatos que, infelizmente, assolavam aquela comunidade tão carente e desprovida de cuidados básicos.

Descobri que, para ensinar, é necessário muito mais do que a capacidade de transmissão de conhecimentos vazios e sem significados, é preciso disposição, busca, amor e compromisso. É preciso, acima de tudo, tornar-se um verdadeiro educador.

Em 2001, assumi o cargo efetivo de professora da Secretaria de Educação do DF e fui lotada em uma escola localizada na Zona Rural São Sebastião, Região Administrativa do DF. Mais uma vez vivenciei situações de descaso público em relação ao acesso das crianças moradoras das zonas rurais às escolas. Faltavam professores, transporte e também condições humanas e materiais para atender a diversidade de alunos dentro do âmbito educacional.

Passei a compor o quadro de professores da rede pública de ensino do DF, em uma época em que a inclusão escolar de crianças com deficiência em turmas regulares começava a ser legalmente exigida. A realidade da inclusão escolar das crianças com deficiência nas escolas públicas do DF me chamou bastante atenção. A impressão que eu tinha, ao participar dos cursos de formação continuada, era que a inclusão dessas crianças atendia apenas a uma determinação legal, pouco importando o bem-estar e o desenvolvimento global desses sujeitos.

Em 2003, iniciei minha graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, onde pude sistematizar meus conhecimentos práticos por meio da pesquisa e da aprendizagem teórica disponibilizada pela Instituição de nível superior. Foram três anos de buscas, pesquisas e aprendizagens que nortearam a minha prática pedagógica e me fizeram rever e aperfeiçoar meus conceitos a respeito da prática docente. Foi nesta época em que comecei a pensar a respeito da complexidade da questão da inclusão/exclusão da diversidade humana dentro do contexto escolar.

Concluí a graduação no final de 2006. Em 2007, iniciei a Pós-Graduação - Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, onde desenvolvi um estudo sistemático a respeito dos entraves no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, assim como as possibilidades de aprendizagem dessas crianças logo no início de sua escolarização. Esta experiência me proporcionou um crescimento profissional e acadêmico muito significativo e me despertou o desejo e a

necessidade de atuar numa esfera mais ampla da educação com o intuito de compartilhar os conhecimentos adquiridos com um grupo maior, tanto de profissionais da educação, quanto de alunos.

Diante disso, no final do ano de 2007, participei de pleito para escolha de diretores e vice-diretores das escolas públicas do DF. Assumimos a direção de uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, localizada em de Ceilândia-DF, em janeiro de 2008.

A Instituição em questão atendia cerca de 800 alunos com idades entre 04 e 10 anos, inseridos nas modalidades de Ed. Infantil - 04 e 05 anos e Séries Iniciais do ensino Fundamental - 1º ao 5º ano. Atuei como gestora desta Instituição pelo período de janeiro de 2008 a dezembro de 2013.

Em 2010, ingressei em uma especialização – *Latu Sensu* em Gestão Escolar – oferecida pela Universidade de Brasília – UnB, momento no qual tive a oportunidade de estudar e analisar o vasto acervo de documentos, leis, pareceres e currículos que regem a educação no Brasil, além de conhecer um pouco mais sobre a história da educação especial e, por consequência, a legislação voltada para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive no que se refere à inclusão escolar.

Em 2013, participei de um novo processo seletivo para ingressar em mais uma pós-graduação, desta vez, uma Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade de Brasília – UNB. A participação em discussões baseadas em estudos e pesquisas acadêmicas em relação a inclusão de crianças com deficiência na escola, me fez continuar aprofundando meus conhecimentos sobre a temática.

Fato é que, as minhas experiências pessoais e profissionais sempre me trouxeram uma inquietação extrema, o que fez com que escolhesse como tema para meu trabalho de conclusão de curso, ao final dessa especialização, a temática da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo por considerar que, em meio a tantas reflexões, a inclusão das crianças com TEA, era o que mais apresentava contradições e angústia dentro do âmbito da educação formal.

A pesquisa realizada na época, mostrou-nos uma realidade ainda mais inquietante. A constatação de que essas crianças, em pleno século XXI, ainda conviviam com ideias preconceituosas, mitos e equívocos em reação a sua condição de criança com TEA, revelou a necessidade de, mais uma vez, buscar respostas para as dúvidas que ocupavam a minha mente.

Era necessário então, refletir sobre possibilidades de se realizar uma inclusão escolar diferente, uma inclusão que, além do cumprimento dos aspectos legais, se atentasse para o próprio sujeito, ou seja, que não focasse apenas nos déficits impostos pelo diagnóstico, mas

para as possibilidades de cada criança em especial. Foi quando, ao participar de uma disciplina, como aluna especial, oferecida pela Faculdade de Educação da UnB, aproximei-me da teoria psicanalítica.

A disciplina Psicanálise e inclusão, ministrada pela professora Viviane Neves Legnani, no ano de 2016, abriu um novo horizonte, um arcabouço teórico que me fez enxergar novas possibilidades, novas formas de pensamento, e principalmente, a importância de se assumir uma posição baseada no campo da ética do sujeito ao se debruçar sobre a temática da inclusão escolar. Foi, a partir desse momento, que decidi alçar voos mais altos no que concerne à pesquisa científica e iniciar, agora a nível de mestrado mais essa pesquisa, tendo como aporte bibliográfico a teoria psicanalítica.

Ao iniciar a organização do estudo, optamos por dividir a pesquisa em questão em dois momentos específicos. No primeiro momento traçamos e elencamos todos os assuntos necessários para entendermos o contexto da educação especial no Brasil até os dias atuais, após o levantamento do percurso histórico e legal, nos dirigimos ao levantamento bibliográfico da teoria psicanalítica. Por meio dessa teoria refletiu-se acerca da constituição do sujeito com TEA, da relação Psicanálise e Educação e da inclusão escolar desses sujeitos.

O segundo momento do estudo se deu em campo, por meio de observações, entrevistas e relatos que nos permitiu construir informações relevantes sobre a experiência de inclusão escolar, a qual nos dispomos a investigar para posterior discussão e análises baseadas em autores de orientação psicanalítica.

Em relação ao título do trabalho, esclareço que embora a expressão “Lucas, PRESENTE!!!”, implique no chamamento do nome próprio de alguém, que em vida, travou uma luta pela garantia de direitos socialmente significativos, voltados na maioria dos casos, para as “minorias”, no caso de Lucas a expressão se faz adequada mesmo tratando-se de uma criança de 12 anos de idade e que goza de perfeita saúde.

O título do trabalho tem o intuito de personificar a luta de Lucas e de várias outras crianças com TEA ou qualquer outra deficiência ou limitação que necessitam, mesmo que inconscientemente, travar lutas diárias pelo direito de ocuparem seus lugares de sujeitos na maioria das instituições educacionais do país que ainda se fundamentam por ideários de controle e homogeneização de comportamentos, apesar de todas as garantias de inclusão escolar e social, como um todo, preconizadas legalmente em nosso país.

No caso de Lucas, por se tratar de uma criança com TEA, além da luta que enfrenta no campo político e social da inclusão escolar, esse sujeito trava, constantemente uma luta consigo mesmo, tendo em vista que a sua própria condição humana em relação as suas limitações, o

colocam em uma situação de desafio constante em busca de superar suas dificuldades em interagir e expressar suas limitações, possibilidades, desejos e insatisfações.

A crença sobre a relevância dessa pesquisa ganha forma e sustentação a partir do momento em que compartilha da premissa e convicção de que, além de um dever meramente social, a inclusão escolar de crianças com TEA deve visar o bem-estar e o cumprimento de um direito humano e inquestionável: o de conviver, de participar e de interagir na sociedade de forma igualitária.

Assim, apresentaremos como objetivo geral dessa pesquisa: refletir sobre a importância da ética da Psicanálise no campo educativo no processo de inclusão de uma criança autista.

Tem-se como objetivos específicos: a) refletir sobre as consequências de uma inclusão escolar pautada no discurso de homogeneização do sujeito; b) analisar a relação entre a psicanálise, a educação e a inclusão; c) reconhecer o caráter transitório da classe especial no processo de inclusão escolar de uma criança com TEA; d) refletir sobre a importância do coletivo institucional para a inclusão escolar bem-sucedida de uma criança com TEA. Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, sistematizamos a pesquisa seguindo o percurso apresentado a seguir.

No primeiro capítulo, propomos uma discussão sobre a trajetória legal do Ensino Especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil e as ideias hegemônicas e da inclusão a qualquer custo, disseminadas por trás do discurso inclusivo presente na sociedade atual.

No segundo capítulo, buscamos entender como se dá a constituição do sujeito autista de acordo com a teoria psicanalítica. Apresentamos também os impasses que envolvem o processo de inclusão escolar de crianças com TEA no sistema regular de ensino, assim como os sentimentos de mal-estar generalizado que se instalaram no contexto educacional a partir da dificuldade em lidar com a diversidade presente nesses espaços.

No terceiro capítulo, levantamos também uma discussão sobre as possíveis contribuições advindas da aproximação entre os campos da Psicanálise e da Educação para um processo de inclusão escolar de crianças com TEA, baseando-se no discurso da ética do sujeito. Abordaremos a importância do professor e da escola, como espaço de circulação da infância e porta de entrada para o mundo, no processo de inclusão, ensino, aprendizagem e para o advir do sujeito com TEA.

No quarto capítulo, demonstramos de forma sucinta, o percurso metodológico que percorremos no desenvolvimento da pesquisa: o sujeito, os participantes, o contexto educacional onde foi realizado o estudo, os instrumentos utilizados na construção das

informações e, por fim, as considerações éticas que acompanharam o percurso da pesquisa como um todo.

No quinto e último capítulo, apresentamos e analisamos, sob a luz da teoria psicanalítica, as informações construídas por meio das entrevistas, relatos e observações, que auxiliaram de forma ímpar na construção e no alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Nas considerações finais, buscamos retomar as principais discussões realizadas no decorrer da investigação, identificando alcances e limitações da pesquisa, reafirmando o reconhecimento do não esgotamento das reflexões acerca da inclusão escolar das crianças com TEA, assim como a não pretensão de transformar esse estudo em um método psicanalítico a ser aplicado na escola como fórmula pronta e acabada para a solução de todos os problemas, mazelas e impasses que permeiam a temática da inclusão escolar de sujeitos com deficiência ou qualquer outra limitação.

1 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ESPECTRO DO AUTISMO: O “SUBLIMINAR” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Aquele louco falava verdades. Na rua, já noite, dizia:

- Daqui uns dias irão inventar sapatos voadores

Para não pisarem no mesmo chão que eu piso.

O louco sabia da potência do preconceito. Resolvi dar-lhe um abraço.

Aquela verdade, disfarçada de delírio, clamava por respeito.

Eduardo Lucas Andrade

Pensar, falar e discutir a inclusão escolar de pessoas com TGD/TEA ou com qualquer outra deficiência ou limitação, requer uma revisitação à história aos contextos sociais políticos e filosóficos, assim como analisar os ideais de igualdade que nortearam o percurso da educação inclusiva até os dias atuais a fim de buscar subsídios que orientem a discussão e o entendimento da realidade a qual nos propomos investigar.

A trajetória da Educação Especial no Brasil e no mundo foi e continua sendo marcada por uma diversidade de perspectivas em relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência. Por muito tempo as visões, quase sempre equivocadas, sobre essas pessoas contribuíram para a perseguição e exclusão social desses sujeitos.

Tunes (2010) relata que a visão mítica e sobrenatural em relação à pessoa com deficiência predominava na cultura dos povos antigos, os quais acreditavam que as deficiências estavam diretamente relacionadas a fatores como punições divinas, possessões demoníacas e obras de bruxaria. As pessoas com deficiência eram concebidas como sinônimos de estorvo e de má sorte para a comunidade e, por isso, tinham que ser exterminadas.

Com a ascensão do cristianismo, as práticas de extermínio das pessoas com deficiência foram abandonadas, reconhecendo-se, desde então, a necessidade de acolhimento e cuidado dessas pessoas sob o viés da caridade religiosa. Por serem consideradas incapazes de conviver em sociedade, essas pessoas eram isoladas geralmente em mosteiros e instituições de caridade.

As visões sobre as pessoas com deficiência passaram por diversas modificações com o passar do tempo. As transformações socioculturais, o reconhecimento dos valores humanos e os avanços no campo das ciências levaram ao reconhecimento social da necessidade de práticas voltadas mais especificamente para essas pessoas.

O século XIX foi marcado por muitas transformações econômicas, políticas e culturais no mundo de um modo geral, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, após a Revolução Industrial.

Carvalho (2013) ressalta que, com o aparecimento de uma nova organização mercantilista em relação ao trabalho e a urgência de investimento em uma educação técnica especializada – capaz de preparar cidadãos aptos a atender as exigências do mercado de trabalho – as pessoas com deficiência passaram a ser caracterizadas pela visão médica aliada a visão educacional, todavia continuaram segregadas em instituições como hospícios, conventos ou escolas especiais, conforme a gravidade da deficiência apresentada por cada sujeito.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um aumento considerável do número de pessoas com deficiências físicas e problemas emocionais, resultado de ferimentos e traumas sofridos pelos soldados nas batalhas, o que trouxe à tona, a necessidade de um olhar mais específico para essas pessoas, incentivando o avanço nas pesquisas científicas voltadas às práticas de reabilitação social e inserção destes sujeitos no mercado de trabalho (CARVALHO, 2013).

Em contrapartida, Laplane (2006) pondera que essas ações médicas, assistencialistas e educacionais, observadas no final do século XIX e início do XX, serviram apenas como máscara para o verdadeiro objetivo político da época, que era segregar e controlar as pessoas com deficiência, tendo em vista que esses sujeitos, em convívio social, poderiam romper com a ordem e atrapalhar o progresso de uma sociedade que primava pela hierarquia socioeconômica e que se fundamentava basicamente em um pensamento meritocrático.

Todavia, o fato é que, considerando-se todos os eventos e transformações sociais ocorridas mundialmente com o passar das décadas, foi somente em meados do século XX que os primeiros movimentos sociais organizados começaram a surgir na Europa e nos Estados Unidos com o objetivo de defender, implementar e garantir direitos para as minorias, dentre eles, o direito à inserção escolar e social de pessoas com deficiência.

Patto (2017), ressalta que, no Brasil, as primeiras ações que levaram à inserção social de pessoas com deficiência a nível educacional, aconteceram no período imperial, quando é fundado, em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos e, um pouco mais tarde, Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856.

O ato de incluir crianças que apresentam algum tipo de diferença, seja ela de ordem psíquica, física, étnica ou socioeconômica na escola, representa no contexto social atual, uma forma de corrigir ou reparar injustiças sociais. Portanto, a inclusão escolar é considerada hoje

uma conduta social extremamente necessária para uma sociedade democrática que prega à igualdade de direito a todos os cidadãos.

1.1 A Educação especial no Brasil: a perspectiva legal da inclusão

A história da Educação Especial no Brasil, assim como expõe Mazzota (2002), iniciou-se no século XX, inspirada nas experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos, diferenciava-se das práticas desenvolvidas nesses países uma vez que não apresentava, inicialmente, a oferta de um atendimento educacional, voltando-se apenas ao assistencialismo com vistas a proporcionar o bem-estar da pessoa com deficiência.

Em meio ao acervo de documentos, leis, e pareceres nacionais e internacionais, voltados ao atendimento e garantia dos direitos da pessoa com deficiência e da sua inserção social, Zardo (2012) afirma que a normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca-se como uma das sistematizações políticas de maior importância no que se refere ao princípio da universalidade e ao reforço da dignidade humana, e argumenta que:

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, simboliza um passo importante na promoção da igualdade de direitos, tendo como princípio a valorização dos sujeitos a partir do critério fundamental de pertencimento à condição humana. No campo de estudo voltado aos direitos das pessoas com deficiência, esse referencial contribui para o rompimento com o paradigma da institucionalização perpetuado na sociedade moderna e passa a servir como referencial para a promoção da inclusão social (ZARDO, 2012, p. 70).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos “passa a constituir fonte inspiradora das legislações internacionais e fundamentação para sustentar a educação como elemento constituinte do processo de democratização da sociedade” (ZARDO, 2012, p. 45-46).

Este documento foi um dos primeiros a preconizar o direito à instrução a todas as pessoas de forma gratuita e obrigatória, tendo como objetivo principal favorecer o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais, assim como promover a igualdade de direitos, a compreensão e a tolerância entre os povos de forma a contribuir com a harmonia entre as nações.

No Brasil, além da normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Zardo (2012) destaca também a importância da atuação dos movimentos sociais das pessoas com deficiência que, de forma modesta, foram se ampliando na primeira metade do século XX.

A morosidade do Estado em estabelecer ações que promovessem benefícios para as pessoas com deficiência, fizeram com que os movimentos e as famílias se organizassem e criassem ações concretas, dentre essas atividades destacaram-se a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (ZARDO, 2012, p. 65).

É necessário frisar que, de acordo com a autora citada acima, as lutas e reivindicações dos movimentos em favor da inclusão social da pessoa com deficiência e suas conseqüentes conquistas, impactaram diretamente na formulação das políticas da educação especial e de todo sistema de educação no país.

As discussões acerca dos direitos humanos, da democratização da educação e o empenho do movimento social das pessoas com deficiência, proporcionaram a implementação da educação especial como modalidade de ensino, tendo como função primordial, a disponibilização e organização de recursos específicos, assim como a oferta de atendimento especializado aos alunos com deficiência (ZARDO, 2012, p. 21).

Como resultado, os desafios do processo de inclusão social dos sujeitos com deficiência assumem relevância no cenário educacional brasileiro. No entanto, foi somente no final do século XX que a questão da educação como direito de todos foi debatida de uma forma mais sistematizada.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que em acordo com as orientações contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assegura os direitos sociais e individuais dos cidadãos, prevendo, inclusive, a instituição de um Estado democrático. A Carta Magna traz em seu art.3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s.p).

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205), propondo então a democratização da educação no Brasil.

O artigo 208, inciso I, do mesmo documento, estabelece ainda a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante a oferta do atendimento educacional especializado como dever do Estado preferencialmente, na rede regular de ensino.

Sem dúvidas, as garantias de igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros, estabelecidas na Constituição Federal (1988), foram um importante passo no caminho para a inserção social e escolar de pessoas com algum tipo de deficiência ou qualquer outra peculiaridade. Foi a partir de seu texto que as demais leis e documentos nacionais em defesa dos direitos da criança foram desenvolvidos e implementados.

Até a promulgação da CF 1988, de acordo com Mendes (2006), nenhuma política pública de acesso universal à educação, se efetiva de fato, permanecendo então, a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência.

No ano de 1990 é promulgada a Lei nº 8.069/90 - O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a qual trata da garantia da proteção integral à criança e ao adolescente, reafirma os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (art. 3º) e protege as crianças e os adolescentes contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 5º).

O artigo 55 do ECA, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

O art. 11, parágrafos 1º e 2º, estabelece, respectivamente, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado”; e “incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação”

O ECA representa um documento de extrema relevância no combate às violações de direitos humanos no País, sendo que sua implementação constitui um desafio atual tanto no que se refere ao direito à educação, quanto à proteção dos direitos humanos em sua amplitude.

A década de 1990 ficou marcada pela elaboração de diversos documentos e, além da promulgação do ECA, destacam-se a criação da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) os quais passam também a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil (ZARDO, 2006).

Como descrito no MEC/SEESP (2007), a Declaração Mundial de Educação para Todos foi elaborada na Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento dispunha de dez artigos, os quais visava prioritariamente “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, estabelecendo assim, compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa, assim como “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”.

Os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Zardo (2012) explica que a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), acabou por desdobrar-se em uma outra ação de extrema importância para a formulação e aperfeiçoamento das políticas públicas para a garantia dos direitos das pessoas com

deficiência. Em 1994 foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, a qual obteve como resultado a Declaração de Salamanca (1994).

É importante salientar que, em meio a toda legislação que regulamentam a formulação das políticas públicas de educação no Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) consagrou-se como marco responsável por avanços significativos nas discussões sobre a inserção escolar de sujeitos com as mais variadas peculiaridades ao estabelecer que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 17-18).

De acordo com Drago (2014), a Declaração de Salamanca (1994) regulamentou um conjunto de princípios norteadores de uma educação baseada na inclusão e na equidade social, entre os quais destacam-se: o direito à educação independentemente das diferenças individuais e a ampla abrangência das necessidades especiais, incluindo neste grupo, todas as crianças que apresentam alguma dificuldade no cotidiano escolar. O documento determina ainda, que a escola deve adaptar-se ao estudante e às suas dificuldades, ofertando um ensino pautado em metodologias diversificadas e realizados em espaços comuns a todas as crianças.

Seguindo a mesma linha de pensamento, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, a qual preconiza a garantia e a responsabilidade governamental em oferecer matrícula, de preferência na rede regular de ensino, e atendimento especializado, ofertando aos estudantes currículos, métodos e recursos específicos para o atendimento das suas singularidades e necessidades.

Zardo (2012) ressalta que a Lei e Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, traz um capítulo específico sobre a educação especial: o capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60 e descreve que:

O art. 58 da referida lei conceitua a educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Os desmembramentos desse artigo sugerem que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular; que o atendimento educacional especializado será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a participação desses alunos nas classes comuns do ensino regular em função de suas condições específicas; e que a oferta da educação especial é dever do Estado e deverá ter início na Educação Infantil.

Já o art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades dos estudantes da educação especial, bem como prevê a terminalidade específica e a aceleração de estudos, professores com especialização para o atendimento educacional especializado, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos

benefícios dos programas sociais disponíveis. Já o art. 60 determina que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. (ZARDO, 2012, p. 78)

Contudo, ao analisarmos criticamente o que rege esses documentos em relação ao atendimento da diversidade humana nas escolas, percebemos que, a princípio, os sistemas de ensino no Brasil acabaram por primar ou priorizar a inserção escolar e o atendimento “especializado” de estudantes com deficiências efetivamente comprovadas pela medicina, ignorando assim outros tipos de necessidades individuais. Além disso, a forma como a política que garante uma “*educação para todos*” foi estabelecida, apresentou pontos controversos ao proposto legalmente, pois, ao invés de incluir, acabou por separar o atendimento em educação escolar “regular” e educação escolar “especial”, como confirma o texto contido no documento a seguir:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

Por muitos anos, acreditou-se que a educação especial, organizada de forma paralela à educação regular, favoreceria o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, o que resultou em práticas de segregação devido à valorização excessiva dos aspectos relacionados à deficiência, em detrimento da dimensão pedagógica do estudante. Essa organização institucionalizada suscitou discussões e controvérsias em relação à coerência da educação especial e seus fundamentos legais.

Com o intuito de promover uma nova forma de atendimento mais equitativo e coerente com a legislação vigente, em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tinha como objetivo apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo assim o direito de acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade a todos os estudantes.

Dando continuidade aos esforços no que se refere a implementação e aperfeiçoamento das políticas públicas de acesso, permanência e qualidade na educação nacional, o Ministério da Educação (MEC) lançou, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas que, de acordo com Zardo (2012), apresentou-se como um

conjunto de programas, fundamentado de acordo com uma visão sistêmica de educação, que detinha como objetivo primordial, a superação das concepções fragmentadas e das discrepâncias entre níveis, etapas e modalidades de ensino que contribuíram com o processo de exclusão e desigualdade de oportunidades presentes nos sistemas de ensino do País.

Zardo (2012) ressalta ainda que o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é promulgado com intuito de promover a efetivação do PDE. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 estabelece:

Art. 1º que este compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. No que se refere aos alunos da educação especial, é estabelecido no art. 2º, IX: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Zardo, 2012, p. 85)

Quanto à inclusão dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino, o Plano de Ações Articuladas (PAR) propostas por este decreto, indicava a necessidade de ações que assegurassem a “implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores de escolas públicas para o atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade” (ZARDO, 2012, p. 86).

Em 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa perspectiva a educação especial tornou-se uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. É considerado um marco na história da educação especial brasileira por apresentar em seu texto um objetivo claro e mais detalhado da forma como a educação especial, numa perspectiva inclusiva, deve necessariamente se organizar:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com essa política, a educação especial deve fazer parte da proposta pedagógica da instituição de ensino e, como objetivo primordial, eliminar barreiras e garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência em escolas e turmas regulares, tornando as

classes e escolas especiais para atendimento de casos extremamente necessários, definidos a partir de estudos e investigações multidisciplinares.

Fato é que, mesmo com essa perspectiva inclusiva da educação especial em vigor desde o ano de 2008, as famílias de estudantes enquadrados na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD'S), como no caso dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, encontravam dificuldades em exercer o direito de matricular seus filhos em instituições de ensino regular.

É importante destacar que até o ano de 2012, o Transtorno do Espectro do Autismo não era considerado uma “deficiência” e sim um transtorno de ordem psíquica. Assim, as pessoas diagnosticadas com o TEA não se beneficiavam, na maioria dos casos, da legislação voltada para as pessoas com deficiências, a menos que, juntamente com o TEA apresentassem alguma comorbidade de ordem mental, visual, auditiva ou física.

Por ser considerado um transtorno psíquico de difícil diagnóstico e com características de difícil compreensão e controle, crianças diagnosticadas com TEA eram consideradas, na maioria das vezes, como casos de extrema necessidade de atendimento especializado a ser oferecido em classes ou escolas especiais, prevalecendo mais uma vez a força do diagnóstico sobre as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

Contudo, por meio da organização de movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com TEA, conseguiu-se uma conquista muito importante para a política de inclusão educacional brasileira: a publicação da Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana - que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Lei Berenice Piana dispõe em seu artigo 2º que, a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. O documento garante também a inclusão desses sujeitos em turmas regulares da educação básica em escolas públicas e privadas e, em casos de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado.

Em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13. 146/2015), considerada a mais atual conquista na luta em favor da inclusão social e da cidadania das pessoas com deficiências. De acordo com o artigo 1º, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O Artigo 2º da mesma Lei define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao que se refere ao direito à educação, a LBI ressalta em seu artigo 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O artigo 28 prevê, entre outros direitos, a garantia de condições ao que se refere ao acesso, permanência, participação e aprendizagem, assim como a implementação de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, garantindo assim o pleno acesso dos estudantes com deficiência ao currículo de forma equitativa. Permitir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; implementar programas de formação inicial e continuada de professores; assegurar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, oferecer profissionais de apoio escolar.

Outro ponto a ser considerado como relevante na LBI encontra-se registrado no artigo 30, o qual que:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Toda a legislação que se refere a educação especial e a política de inclusão escolar de pessoas com deficiência vigente no País é utilizada como base para a constituição das políticas públicas e para a organização dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, no que se refere ao atendimento dos estudantes com deficiências ou transtornos psíquicos.

Zardo (2012) explica, porém, a necessidade de que as mudanças conceituais sofridas no âmbito da educação especial caminhem em direção ao convencimento sobre a necessidade

dos sistemas de ensino brasileiros ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação em uma dimensão mais ampla da escolarização. Segundo a autora, “a implementação da política de educação inclusiva convida as escolas do sistema regular de ensino a organizarem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade” (ZARDO, 2012, p. 94).

1.2 A Inclusão de estudantes com transtorno global do desenvolvimento/espectro do autismo na rede pública de ensino do Distrito Federal

Apesar do desafio que o processo de inclusão escolar de alunos com TGD/TEA vem apresentando a todos os sistemas de ensino do País, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF em sua legislação, possui documentos baseados em leis e portarias nacionais e internacionais, que objetivam a condução e orientação metodológica e institucional do processo de inclusão desses sujeitos em escolas públicas regulares em todas as modalidades da Educação Básica.

Entre esses documentos destacam-se: o Currículo em Movimento da Educação Especial (2013), a Orientação Pedagógica para Educação Especial (2010) e os documentos que definem as Estratégias de Matrículas nas escolas de Educação Básica e demais Unidades de Ensino que compõem a SEEDF.

Até o DSM-II (1982), o autismo era classificado como um sintoma ou comportamento sintomático relacionado à esquizofrenia e à psicose infantil. Apenas no DSM-III (1987) o autismo é concebido como entidade nosográfica e tornou-se parte de uma categoria diagnóstica intitulada como Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Com a revisão do DSM-IV em 2002, a categoria dos TGD é subdividida em Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger.

A atual versão do documento, denominado DSM-5, foi publicada no ano de 2013 e trouxe mudanças importantes em seu texto, como a exclusão da categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas subdivisões, fazendo com que todos os subtipos passassem a pertencer a uma única categoria, a do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O DSM-5 engloba a diversidade de sintomas elencados nas edições anteriores em apenas dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação/interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

Os critérios contidos no DSM-5 (2013) orientam ainda que, para ser diagnosticado com TEA, a pessoa investigada deve apresentar os sintomas desde a primeira infância, o que para Araújo e Neto (2014), configurou-se numa importante iniciativa no que se refere à banalização dos diagnósticos baseados apenas em comportamentos apresentados por crianças em idade escolar. Importante ressaltar que de acordo com Brentani, et al (2014) os sintomas em crianças com TEA podem variar de sujeito para sujeito, ou seja, alguns podem apresentar sintomas leves enquanto outros tendem a apresentar sintomas mais graves e severos.

Apesar das mudanças de nomenclatura e características e critérios para diagnósticos apontadas no DSM-5 (2013), é importante ressaltar que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ainda apresenta em seus documentos oficiais a nomenclatura TGD/TEA, pois utiliza como base as orientações constantes no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV - (DSM–IV–TR 1998) e no Cadastro Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10 (CID – 10, 1996).

De acordo com o que consta no DSM–IV–TR (1998), os TGDs caracterizam-se pelo grupo de síndromes ou transtornos onde os sujeitos apresentem comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento

De acordo com Merletti (2013), apesar da legislação brasileira preconizar a garantia de educação para todos, a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em escolas regulares, sempre se apresentou como um desafio para as famílias. Essas crianças ao atingirem a idade escolar eram encaminhadas diretamente para escolas especiais sob a alegação de que as escolas regulares não se encontravam preparadas para receber e atender crianças com características tão peculiares e de “difícil” controle.

Com a promulgação da Lei nº 12.764/2012 – que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual dispõe em seu artigo 2º que, a pessoa com esse transtorno passa ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais – a inserção social e escola dessas pessoas passou a ser realmente garantida. A lei em questão apresenta a seguinte definição a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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).

O documento garante também a inclusão desses sujeitos em turmas regulares da educação básica e, em casos de comprovada necessidade, direito a um acompanhante especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96, consolida a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar voltada para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, propõe a adequação curricular como uma estratégia a ser utilizada com vistas ao atendimento das demandas apresentadas em virtude de possíveis dificuldades de aprendizagem, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, sem deixar de considerar, portanto, as especificidades de cada sujeito.

Tendo como referência a LDBN/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica (2013), o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), elaborado pela SEEDF adota estratégias metodológicas que visam atender especificidades de estudantes com TGD/TEA e demais deficiências, apresentando como objetivo primordial estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular indicada.

Todas as unidades de ensino público do Distrito Federal são inclusivas. O estudante com TGD/TEA e demais deficiências contam com a garantia de matrícula e com o direito de aprender os conteúdos curriculares de forma a atender a cada um em sua singularidade. Além disso, o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) enfatiza ainda que o real significado da inclusão se afirma na oportunidade de permanência da criança no ambiente escolar, assim como na sua participação, envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Em relação ao acesso ao currículo pelos estudantes com TGD/TEA, o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), ressalta-se que a metodologia segue procedimentos e programas específicos planejados, observando-se o grau de dificuldade individual, que compreendem a aplicação de conteúdos previstos no currículo funcional até os previstos na LDBN/96.

O Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) sugere algumas ferramentas pedagógicas que, de acordo com o documento, podem favorecer e valorizar de forma significativa as potencialidades dos estudantes com TGD/TEA, são elas: a Comunicação

Aumentativa e Alternativa (CAA); a Integração social; o Método TEACCH1; o Método ABA2; instrumentos de avaliação como o Portage e a Sala de aula com rotina estruturada.

O Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) reforça essas orientações ao citar a Schwartzman (1995, p. 31):

Os objetivos de intervenções educacionais para pessoas autistas serão diferentes, dependendo do grau de comprometimento em diversas áreas de atuação. Trabalhando com prejuízos cognitivos importantes, o investimento do profissional deverá ser direcionado mais especificamente, para o aumento da comunicação e interações sociais, diminuição de alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), maximização de aprendizado e independência em atividades de vida diária.

É expresso ainda apoio às técnicas comportamentais como recursos importantes, pois, de acordo com esse documento, permitem que tarefas complexas possam ser divididas em etapas lógicas favorecendo assim a aprendizagem dos estudantes com TGD/TEA:

Métodos comportamentais também poderão ser utilizados para tentar reduzir comportamentos indesejáveis ou trocá-los por outros mais socialmente aceitáveis. Ignorar comportamentos inadequados e incentivar comportamentos desejáveis pode ser uma forma simples de ajudar o estudante (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 31).

O currículo em questão destaca também a importância dada ao prévio diagnóstico, clínico e a avaliação psicopedagógica adequada, tendo em vista o planejamento e a viabilização das ações e estratégias pedagógicas necessárias para um melhor atendimento às demandas educacionais do estudante com TEA. Além disso, o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), ressalta a importância do estabelecimento de uma rotina estruturada em sala de aula, da estimulação da comunicação e da promoção de habilidades sociais para que se obtenha resultados satisfatórios no trabalho com estudantes autistas.

O Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) dispõe ainda sobre a necessidade de se dispensar uma maior atenção às peculiaridades inerentes aos estudantes autistas a fim de se evitar a discriminação e a segregação destes sujeitos.

Por apresentarem comprometimento comportamental, linguístico e interesses específicos incomuns, os professores apresentam algumas dificuldades no que se refere à sua prática pedagógica o que, segundo o documento, não significa a impossibilidade de se trabalhar com a diferença, e especifica que “o professor deve tornar-se significativo para seu aluno com transtorno, pois, com a vinculação, ampliam-se possibilidades de aprendizagem, como acontece com qualquer estudante” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO – EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, p. 32).

Para que a inclusão escolar de estudantes TGD/TEA seja, de fato construída, devem ser implementadas variadas metodologias de ensino, lançando mão de recursos de adequações curriculares que esse ambiente possa oportunizar.

É imprescindível um olhar atento, observador e criatividade na utilização de estratégias que respeitem limitações, possibilidades e interesses do aluno, considerando o processo educativo como flexível e dinâmico, com ênfase no desenvolvimento de um repertório de linguagem que a torne efetivamente comunicativa e na adequação de comportamentos a níveis socialmente aceitos, antes ou além do trabalho pedagógico propriamente dito. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO – EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, p. 32).

Com o objetivo de promover melhor atendimento aos estudantes que, além do TEA/TGD, apresentam também comorbidades relacionadas a questões orgânicas, déficits permanentes e/ou degenerativos e que demandam um trabalho diferenciado por parte do professor, o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) propõe a utilização do CF - Currículo Funcional e do CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade.

No caso do CF, o objetivo é preparar o estudante para a vida por meio do desenvolvimento de habilidades funcionais, que vão desde as AVDs – Atividades de Vida Diária, como tomar banho e escovar os dentes, até habilidades de leitura e escrita.

De acordo com o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), A CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é utilizado pelo sistema de ensino do DF como instrumento complementar à CID-10 e “propõe uma análise da saúde dos sujeitos a partir das categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades de vida diária e seu ambiente social, podendo ser realizada independentemente da idade” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO – EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, p. 41).

A CIF é geralmente utilizada como complemento do CF, e o Currículo em Movimento – Educação Especial 2013 ressalta que um documento não substitui o outro, mas apenas fornece ações complementares com o intuito de enriquecer as aprendizagens e garantir uma educação de qualidade a todos.

A Orientação Pedagógica para a Educação Especial – OPEE - (2010), preconiza que o pressuposto básico da Educação Especial no DF é o acesso do estudante com TGD/TEA e com outras deficiências, a uma educação de qualidade preferencialmente em escolas inclusivas desde a Educação Infantil a fim de que se beneficie de experiências educacionais que favoreçam sua formação pessoal e social.

Esta OPEE (2010, p. 15) “orienta-se por uma concepção de educação especial que inclui a promoção de recursos e de apoios voltados a propiciar ao educando com necessidades educacionais especiais o alcance de níveis crescentes de escolarização”.

O documento em questão define que a educação inclusiva como processo fundamental para a formação educacional da pessoa com deficiência, tornando-se facilitador de uma educação voltada ao respeito à diversidade e às diferenças e estabelece ainda:

[...] O ensino diferenciado como instrumento voltado a atender às necessidades e às características individuais peculiares a cada educando. Para tanto, medidas e procedimentos são aplicados a fim de que se viabilize o favorecimento de trabalho em grupo e cooperativo, abordagem multidiretiva dos conteúdos, construção criativa do saber, bem como socialização do educando. Com esse fito, reafirma-se o investimento em um projeto curricular que prima por diversificar metodologias e propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva (DISTRITO FEDERAL 2010, p.15-16).

Ressalta também que o processo de inclusão de alunos com deficiências ou TGD/TEA acontece de duas formas distintas no âmbito das escolas públicas do DF: em Classes Comuns ou em Classes Especiais.

A organização das classes comuns inclusivas deve ser garantida pela escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº 9394/96, devendo contar com professores capacitados para a regência de classe e serviços especializados para o atendimento às necessidades especiais do estudante, pois:

A inclusão de estudantes na classe comum do ensino regular requer o bom entendimento e a interação entre o(s) professor(es) capacitado(s) que atua(m) na regência de classe e o(s) professor(es) especializado(s) que atua(m) na instituição educacional (SEEDF, 2010, p. 64).

Classes comuns inclusivas, desse modo, são constituídas por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências, TGD, Altas Habilidades, TDAH/TDA, conforme modulação para cada etapa de ensino.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), a classe especial configura-se como uma sala de aula pertencente à instituição educacional de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada e deve, necessariamente, ser regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou TGD/TEA.

Essas Classes Especiais destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD/TEA, cujas especificações não puderem ser atendidas adequadamente por propostas em turmas regulares da rede de ensino. As Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010, p. 72-73) dispõem ainda sobre as

ações relativas à transição desses alunos de classes especiais de TGD para as classes comuns, como transcrito abaixo:

Ressalta-se que, dentre as atividades curriculares previstas para essa modalidade de ensino, deverá ocorrer a vivência com os estudantes das classes comuns, a fim de tornar a inclusão um processo, uma transição, na medida em que oportuniza ao estudante com TGD a experiência de, gradativamente, frequentar a classe comum. A vivência progressiva propicia a aprendizagem de comportamentos e o desenvolvimento de competências e de habilidades requeridas em classe comum que, muitas vezes, precisam ser orientadas e acompanhadas para os casos de estudantes com TGD. Esse convívio poderá ocorrer, inicialmente, em algumas aulas previamente combinadas com o professor de classe comum, por um período também previamente combinado, sendo ampliado de forma progressiva. Conforme a necessidade, o professor da classe especial acompanhará o(s) estudante(s) nas atividades pedagógicas propostas na classe comum.

A indicação de Técnico em Gestão Educacional (especialidade monitor), segundo mesmo documento, será exclusiva para os estudantes com TGD/TEA, mediante estudo de caso realizado pelos profissionais dos Serviços de Apoio e professores regentes envolvidos no atendimento ao estudante, em virtude da necessidade de apoio para seus desempenhos funcionais em relação às habilidades adaptativas (locomotores, higiene e alimentação).

Outra proposta prevista legalmente é a implantação de salas de recursos em todas as unidades de ensino da rede pública do DF. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pontua que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

O mesmo documento ressalta que o serviço de atendimento especializado desenvolvido nas salas de recursos, deve ser organizado no sentido de apoiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiências matriculados na classe comum, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Por ter caráter suplementar e complementar, deve ser realizado preferencialmente no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição educacional, polo ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

As Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010) enfatizam que a organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal funciona em dois modelos distintos: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Nas Salas de Recursos Generalistas são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com TGD/TEA.

A Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do DF é um documento redigido, ou atualizado anualmente, e publicado por meio de Portaria no Diário Oficial do DF. Nele estão contidas todas as informações sobre a efetivação de matrículas em todas as modalidades da Educação Básica, assim como a modulação para cada turma, como número de alunos por turma, além de normatizar o acesso e a permanência do estudante na Rede Pública de Ensino para cada ano letivo.

A Estratégia de Matrículas na Rede Pública de Ensino do DF (2018) estabelece que as Classes Especiais são consideradas pré-inclusivas, constituídas exclusivamente por estudantes com DI (Deficiência Intelectual), DMU (Deficiências Múltiplas) ou TGD/TEA com modulação específica.

As classes especiais de acordo com este documento têm caráter transitório e, no decorrer do período de permanência nessa classe, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns.

As Instituições de Ensino responsáveis por esses estudantes devem manter atualizadas, de acordo com a prescrição médica dessas crianças, no caso de se tratar de usuário de medicação controlada. Sua reavaliação deverá ser anual e contar com a participação da Equipe Gestora, do (a) Coordenador (a) Pedagógico, do (a) professor (a) regente e dos profissionais do SEAA, SOE e AEE, sendo analisada a sua continuidade na referida classe.

Ainda segundo a Estratégia de Matrículas na Rede Pública de Ensino do DF (2018), os estudantes com TGD/TEA, matriculados em Classe Especial, não poderão ser agrupados com estudantes que apresentem quadros psicóticos diagnosticados ou crianças com transtornos mentais.

Poderão ser agrupadas até duas Classes Especiais de TGD/TEA em um mesmo espaço físico, desde que observada a modulação de apenas dois estudantes por professor regente. Na composição da classe, deve-se observar a proximidade de idade entre os estudantes, não devendo a diferença entre eles ultrapassar 4 (quatro) anos.

O Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) considera que um currículo formulado sob a perspectiva de uma educação inclusiva deve favorecer a viabilização de uma aprendizagem concreta, iniciada a partir do momento em que não seja necessário que o estudante se adapte à dinâmica escolar pré-estabelecida, e sim o contrário. O ritmo, a dinâmica dos espaços escolares é que devem adaptar-se às necessidades do estudante a fim de permitir o desenvolvimento e a real participação de todos de forma igualitária.

1.3 Educação especial em uma perspectiva inclusiva: incluir para normatizar?

Atualmente, a Educação Especial pode ser observada a partir de uma perspectiva da educação inclusiva. Apesar de ter sido alvo de constantes transformações conceituais e políticas, essas práticas ainda são consideradas muito recentes e continuam gerando muitas discussões, dúvidas, certezas e impasses entre todos os envolvidos com a causa.

O processo de inclusão escolar mantém-se, hoje, como alvo de inquietações de pesquisadores, educadores e demais profissionais que buscam estratégias efetivas para os desafios que envolvem o processo de inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência.

As discussões se tornam ainda mais acaloradas quando tratam da obrigatoriedade de inclusão escolar de crianças com TGD/TEA. Em meio à diversidade de diagnósticos, nomenclaturas e peculiaridades, que permeiam as crianças com deficiências, gera-se um sentimento de insegurança, impotência e mal-estar em relação à inclusão. Isso se dá porque existem muitos mitos e preconceitos acerca do comportamento e desenvolvimento dessas crianças que são geralmente recebidas e “rotuladas” no ambiente escolar como agressivas, dispersas e incapazes de relacionar-se com o outro, ou seja, incapazes de aprender e de promover aprendizagem.

Kupfer (2013) alerta que normalmente o atendimento pedagógico realizado nas escolas intenta apenas a adequação das crianças com TGD/TEA ao currículo e ao ambiente escolar e, na maioria das vezes, sob uma abordagem comportamentalista o que, segundo a autora, não é suficiente para possibilitar o sentimento de pertencimento dessa criança à escola.

Como vimos, a Legislação Brasileira é composta por um vasto acervo de documentos, leis e pareceres que objetivam garantir o atendimento e a inserção escolar e social das pessoas com deficiência ou qualquer outra limitação, seja ela de cunho social ou biológica, assim como proporcionar-lhes direitos iguais no que se refere ao acesso a um ensino de qualidade no âmbito da educação formal.

Madeira Coelho (2003) tece uma crítica ao ressaltar que esse conjunto de aspectos legais age como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não garante uma inclusão efetiva tendo em vista que por si só, as leis não se constituem como condições imprescindíveis para que mudanças ocorram. A autora acredita que uma legislação voltada para uma questão tão complexa e socialmente importante, deveria ser construída a partir de um amplo debate social, considerando opiniões e experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos envolvidos na problemática apresentada, ao contrário do que vem marcando os processos histórico da

educação no Brasil, que se apresentam baseados em políticas verticais, com características autoritárias de governos que relutam em considerar a dinâmica da realidade social.

Patto (2013) alerta que a democratização do ensino nos levou a acreditar na falsa ideia de que fazemos parte de uma sociedade liberal que tem como princípio legal garantir igualdade de oportunidades a todos, mas que na realidade, o que predomina é o fato de que os sujeitos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola continuaram em situação de exclusão.

Os padrões homogeneizadores que prevalecem na sociedade contemporânea, segundo Medeiros e Mudado (2010), ignoram as possibilidades das pessoas pertencentes às classes empobrecidas e principalmente das pessoas com deficiência por não se encaixarem nos ideais de desenvolvimento humano estabelecidos pela ideologia social, causando, assim, sua exclusão do contexto no qual deveriam estar inseridos. Nesse sentido, Medeiros e Mudado (2010, p. 26) reforçam que:

Ao ser historicamente instituído na cultura como um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade, o conceito de deficiência tem em seu núcleo o preconceito: a afirmação do Outro como possuidor da deficiência ocorre em referência a um Eu, possuidor da normalidade. A exclusão processa-se, então, no mesmo momento do reconhecimento do Outro deficiente.

Isso porque, como explica Tunes (2010), a noção de deficiência remete à falta, seja ela parcial, transitória ou absoluta, faz referência também a pessoas nas quais observam-se faltas de habilidade, capacidade ou inteligência para realizar determinada atividade, cujo modo esteja, de alguma forma, pré-determinado. Para a autora, a ideia de deficiência se encontra atrelada às expectativas sociais.

Nessa perspectiva, os sujeitos com deficiência e, mais precisamente os que tem diagnóstico de TEA, são reconhecidos pelos diagnósticos médicos que carregam e suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e inserção social tornam-se reduzidas às suas limitações, sendo considerados, a partir disso, pelo sintoma que sua falta representa para a sociedade e não como parte integrante dela. Essa premissa, ao que se refere à educação contemporânea, faz com que as crianças que apresentam peculiaridades cognitivas, comportamentais ou físicas sejam corriqueiramente taxadas como improdutivas mediante os parâmetros de exigências sociais.

Illich (1979), ao tecer uma crítica a respeito da escola institucionalizada, define-a como uma ferramenta utilizada e manipulada por uma sociedade hierarquizada e desigual, que cede às exigências do capitalismo. O autor corrobora com a ideia de que a escola, de um modo geral, busca a padronização e a normatização dos sujeitos, não respeitando sua subjetividade,

singularidade e seu desejo; desencorajando-os na busca pelo conhecimento significativo a ser adquirido por meio de suas relações sociais.

Arendt (2016) reforça esse pensamento ao afirmar que o pragmatismo aplicado à educação culturalmente construído com o passar das décadas, remete ao contexto social capitalista, momento em que são priorizadas as atividades remuneradas do trabalho e, conseqüentemente, o consumismo.

Dessa forma, a escola detém-se na função de preparar a criança para o mundo adulto do trabalho por meio de aprendizagens engessadas e descritivas, voltadas para o alcance de objetivos estabelecidos por documentos que, muitas vezes, não contemplam a subjetividade e a singularidade dos sujeitos em formação.

De acordo com Foucault (1994) a sensação de liberdade, presente em uma sociedade supostamente liberal, como é o caso do modelo social contemporâneo, não passa de uma sensação ilusória e subliminarmente construída. Na verdade, o poder público sempre buscou a normalização dos sujeitos e apresenta a escola como “casa de educação”, uma das instituições sociais utilizadas para promover a vigilância, o adestramento e o controle do comportamento com vistas a inserir nos sistemas sociais, sujeitos aptos para a produção de bens e serviços.

Voltolini (2005) entende que essa busca pela padronização e objetualização dos sujeitos no âmbito de uma sociedade normalizadora é, na verdade, uma estratégia do capitalismo, tendo em vista que, como objetos, os sujeitos podem ser mais facilmente manipulados em direção ao consumo, além tornarem-se submissos aos instrumentos mecânicos que, de acordo com Foucault (1994), tendem a avaliar seus comportamentos e desvios classificando-os em normais ou patológicos.

Sobre essa questão, Voltolini (2011) nos chama a atenção ainda para a ideia disseminada por meio de alguns autores e pela própria legislação, sobre a inclusão escolar como imperativo a ser cumprido a qualquer custo sem que sejam considerados os aspectos relacionados ao desejo do sujeito a ser incluído ou as dificuldades estruturais envolvidas no processo, priorizando apenas a implementação da política pública como uma necessidade social.

Essa prática inclusiva, segundo o autor, visa o controle e a homogeneização das características e comportamentos dos estudantes com o objetivo de torná-los produtivos atendendo assim, as necessidades do Estado. Cifali (2009, p. 159) pontua a partir de seus estudos que:

Na educação, temos uma pesada herança no que concerne à moralidade. Nós estamos habituados aos imperativos categóricos kantianos, ao “tu deves”. Eis a moral do respeito por meio da qual conjugamos as palavras justiça, igualdade, respeito,

tolerância: palavras que compõem nossos valores e que os objetivos escolares não cessam de repetir em seus textos gerais.

A concepção moralista que rege os sistemas educacionais da sociedade contemporânea, revela, de forma intrínseca, o predomínio de uma ideologia individualista neoliberal, ideologia está impregnada também nas políticas voltadas para a inclusão escolar.

Já para Imbert (2003), a moral é o discurso que constituiu, historicamente, o âmago das práticas pedagógicas no contexto da educação formal. O discurso moralista equivale ao paradigma educacional que objetiva a regulação da infância e a constituição de sujeitos moldados pela inscrição de bons hábitos e capacidade de obediência à regras e determinações impostas com vistas à garantia do controle da sociedade como um todo.

Assim, a moral pode ser concebida, então, como um grupo de regras determinadas a partir da necessidade de fabricação de sujeitos socialmente manipuláveis, tendo em vista o atendimento dos interesses do poder público. Uma política educacional baseada em regras inclina-se para a “ordem e disciplina; procede à identificação e à classificação; seu domínio é o do previsível, do simplificado e do controlável” (IMBERT, 2003, p.18).

Uma das características que denuncia o caráter moralista da escola é, sem dúvida, o fato de que apesar de estar fundamentada sob o princípio legal e jurídico da garantia de uma educação acessível a todos, a instituição possuir caráter meritocrático que tende a classificar e ordenar os sujeitos a partir de suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, responsabilizá-los por seus fracassos.

Outra crítica em relação ao processo legalista da inclusão escolar encontra-se na fala de Mazzota e Souza (2000) ao alertarem para incoerência observada entre os fundamentos da educação inclusiva e das políticas de avaliação adotadas em todo território nacional, os quais acabam por desconsiderar a diversidade humana desses estudantes.

Segundo os autores, independentemente de suas peculiaridades e singularidades, esses estudantes são submetidos aos mesmos instrumentos avaliativos que geralmente baseiam-se apenas nas capacidades cognitivas, principalmente na seleção desses sujeitos para o acesso ao nível de ensino superior e ao mercado de trabalho. Essas tendências avaliativas tão conhecidas e valorizadas em nossa sociedade, além de promover uma insana competição entre os ditos normais, contribui também para a manutenção das práticas de exclusão das minorias dentro da dinâmica social.

Não obstante, a legislação que rege os princípios da educação especial em uma perspectiva inclusiva, tende a passar a ideia de que os direitos das pessoas com deficiência estão sendo efetivamente garantidos pelo Poder Público, o que de certa forma, transmite uma

sensação de contentamento social. Esse sentimento inibe uma maior participação pública nas questões que ultrapassam a inclusão legalista em voga atualmente.

É cada dia mais óbvio a necessidade de alargamento dos limites da escola para o atendimento do maior número de estudantes e a psicanálise por sua vez, apresenta-se como contribuição fundamental por considerar e analisar os aspectos subjetivos presentes no processo de inclusão escolar e sua efetiva contribuição para o estudante a ser incluído.

Relatos de superação, quebra de paradigmas e preconceitos relacionados às possibilidades de desenvolvimento cognitivos e sociais das pessoas com algum tipo de deficiência ou qualquer outra limitação, tornam-se cada dia mais evidentes, o que nos leva a refletir sobre a real necessidade de reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos e desejos, e que acima de tudo, vem abdicando de uma posição social meramente simbólica garantida por lei e requerendo seu lugar de sujeito participante na sociedade em geral.

É notório o fato de que conquistas legais por si só, aliado a um processo de inclusão apenas legalista, não garantem o sucesso no processo de inserção de crianças com TEA ou qualquer outra peculiaridade no âmbito educacional, e nem a igualdade de direitos e condições de acesso e permanência em um ambiente que deveria fazer parte da vivência de todas as crianças, tendo em vista o que enfoca Arendt (2016), ao ressaltar que a escola é a porta de inserção da criança no mundo.

Mais que um dever meramente social, é essencial que o processo de inclusão escolar de crianças com TGD/TEA vise, primeiramente, o bem-estar e o cumprimento de um direito humano e inquestionável desses sujeitos: o de conviver, participar e interagir na sociedade, assim como qualquer outro, independentemente da limitação que estes apresentem.

Nessa perspectiva, e com o intuito de se promover uma reflexão sobre as possibilidades de um processo de inclusão escolar que aconteça para além da mera obediência à norma institucional, é que um grupo de teóricos e pesquisadores, tais como Kupfer, Lajounquère, Cifali, Catão, Jerusalinsky, Voltolini, entre outros, vem se dedicando ao estudo das possíveis contribuições que a Psicanálise pode oferecer ao campo educacional, mediante os impasses que permeiam a inserção das crianças com TEA no contexto da educação formal.

Uma das intenções da teoria psicanalítica é ampliar o olhar sobre as possibilidades das crianças com TEA para além do determinismo biológico, visando novas reflexões sobre as práticas pedagógicas e a importância do professor, propondo ter como mote da inclusão a concepção dessas crianças como sujeitos subjetivos e singulares, com possibilidades e também direitos.

Diante disso, faz-se necessário o aprofundamento teórico nas questões relacionadas à constituição subjetiva, suas características, peculiaridades, assim como sobre os desafios enfrentados em relação à garantia de seu lugar de sujeito no âmbito da instituição escolar.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS

Só o amor permite educar: Proíbe ser covarde e autoriza a liberdade sem ser irresponsável.

Só se aprende por transferência.

Educar é não todo possível. Sem amor é impossível.

A educação se arrisca no saber fazer com o desassossego para
Elevá-lo a dignidade de desenvolvimento que considere o social.

A educação visa promover o homem lobo do homem ao
patamar da sublime capacidade de bem amar e bem trabalhar.

Amor gera amor e mais ainda...

Quando o amor não gera amor, finda.

Eduardo Lucas Andrade

2.1 A Psicanálise e a constituição do sujeito autista

De acordo com Kupfer (2013), podemos dizer que os estudos e pesquisas a respeito do autismo possuem um histórico recente, no entanto, alguns autores consideram que crianças autistas sempre existiram na história da humanidade. Um indício apontado seria a existência das lendas irlandesas sobre as crianças-fadas que, na antiguidade, narravam histórias de crianças que tinham suas almas roubadas por duendes, e como consequência, passavam a apresentar características de personalidade e comportamentos semelhantes aos das crianças autistas que conhecemos atualmente.

De acordo com Stelzer (2010, p. 6) a palavra “autismo” deriva do grego “autos” que significa “próprio” ou “para dentro de si mesmo”, e foi utilizada pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra austríaco, Eugen Bleuler, para nomear um grupo de características sintomáticas apresentados por pacientes diagnosticados como esquizofrênicos. Para Bleuler a presença de comportamentos autistas, era um critério a ser observado no processo de diagnóstico da esquizofrenia.

Anos mais tarde, o psiquiatra austríaco Léo Kanner descreveu pela primeira vez em uma de suas publicações intitulada, “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, no ano de 1943, o estudo clínico realizado com onze crianças, o qual consagrou-se como marco na história das pesquisas relacionadas ao autismo precoce infantil.

As crianças investigadas por Kanner apresentavam características como movimentos estereotipados, alterações na fala e linguagem, significativa sensibilidade e intolerância a modificações nos ambientes e rotinas diárias, além de considerável inabilidade em se relacionar com as pessoas e estabelecer vínculos afetivos.

Kupfer (2013) complementa que Kanner, no decorrer de sua investigação, observou ainda que as crianças “possuíam uma excelente capacidade de memorização decorada, reagem

com horror a ruídos fortes e objetos em movimentos, tendiam a repetição, mas eram dotados de boas potencialidades cognitivas” (KUPFER, 2013, p. 47). A excelente capacidade de memorização e potencialidades cognitivas bem estruturadas, além da aparência física saudável, levou o pesquisador a relatar que essas crianças não apresentavam deficiência mental.

Foi descrito também por Kanner que estas mesmas crianças apresentavam distanciamento extremo da realidade em que estavam inseridas desde os primeiros anos de vida, não oferecendo respostas aos estímulos externos, mantendo, assim, peculiar isolamento. O aparecimento precoce desses sintomas levou o pesquisador a cogitar que essas crianças já nasciam autistas.

Em relação aos pais das crianças participantes do estudo, Stelzer (2010) ressalta que, ao analisá-los, Kanner atentou para o alto nível intelectual demonstrado, e pelos interesses peculiares em áreas distintas do conhecimento como pela literatura, artes, ciências e medicina. Algumas mães eram formadas em faculdades, fato incomum para a época. Observou também que esses pais, em especial as mães, expressavam frieza emocional e falta de interesse pelas relações afetivas e humanas de seus filhos.

A partir dessa observação surgiu a expressão “mães-geladeiras”, utilizada para caracterizar o comportamento emocionalmente “frio” dessas mães em relação aos filhos. Posteriormente, o pesquisador passou a considerar que a causa do autismo estava relacionada à frieza emocional e a falta de expressão afetuosa no relacionamento entre mães e bebês após o nascimento.

Kupfer (2013) aponta que os estudos de Kanner sobre o autismo trouxeram visibilidade sobre a patologia apresentada, o que gerou curiosidade e interesse na sociedade da época, fazendo com que o assunto circulasse rapidamente pelos meios de comunicação. Esse fato não impediu, portanto, que as famílias continuassem a esconder suas crianças autistas privando-as do convívio social.

Por outro lado, as especulações de Kanner a partir desse estudo que indicava a “frieza” das mães como a possível causa pela condição autística de seus filhos, gerou entre essas famílias extremo desconforto e mal-estar, o que as levou a se organizarem em associações em prol dos direitos das pessoas com autismo. Diante das pressões sofridas, o psiquiatra resolveu recuar e publicar escritos em defesa dessas mães.

Sobre essa questão, Kupfer (2013) utiliza-se da teoria de Lacan (1949) ao argumentar que a função materna é de fundamental importância para a organização psíquica da criança no que se refere à sua constituição como sujeito. É por meio dessa organização que a criança iniciará o processo de conquista e capacidade de se relacionar com o restante do mundo a sua

volta. É importante destacar que, a noção de função materna em psicanálise, não está exclusivamente atrelada à figura da mãe biológica, assim como explica Iungano e Tosta (2009):

Tradicionalmente a função materna é exercida principalmente pela mãe biológica, mas não necessariamente é ela quem a exerce. Em alguns casos, outras pessoas assumem o exercício desta função. Na verdade, aquela é, em geral, compartilhada pelos membros próximos da família e eventualmente, pelos profissionais e funcionários de instituições. É fundamental, no entanto, que exista uma pessoa que seja a principal cuidadora do bebê, que represente uma referência constante e segura. Essa pessoa deve, além de ser responsável pelos cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação do bebê, nele investir emocionalmente. Isso significa que deve haver vínculo afetivo entre ela e o bebê que cuida (IUNGANO; TOSTA, 2009, p.102).

Apesar das críticas recebidas por Kanner em relação a origem do autismo, Kupfer (2013) pondera sobre a consideração da teoria psicanalítica sobre a importância de se observar o lugar que a função materna ocupa no processo de constituição do autismo no sujeito e ressalva que os psicanalistas lacanianos afirmam que, nessa questão, tanto as mães, quanto Kanner, possuíam razão em suas colocações:

Para esse grupo de especialistas, não são mães reais, com seus sentimentos, sua devoção, sua encarnação em um papel social que exercem bem ou no qual acreditam, que estão na base da eclosão do autismo infantil precoce. São as mães postas em exercício de uma função que desconhecem exercer e que cumpre descrever (KUPFER, 2013, p. 48).

Com o nascimento do bebê, a mãe ou o sujeito que venha a ocupar a função materna, passa a sustentar o lugar da criança por meio da satisfação de suas necessidades biológicas tornando-se assim o Outro primordial na vida daquela criança. De acordo com o exposto por Lacan 1949/1998, “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo onde o sujeito tem que advir” (LACAN, 1949/1998, p.193,194).

Catão (2009) enfatiza que o objetivo de Lacan, ao grafar esse Outro com letra maiúscula, é marcar rigorosamente um lugar que se estabeleça para além da identificação especular com o semelhante, apontando dessa forma, para uma ordem que determine este sujeito. O “Outro”, para Lacan, refere-se ao lugar dos significantes, do inconsciente e da alteridade, não se situa nem fora e nem dentro de um sujeito em si, mas integra o simbólico, a subjetividade cultural na qual a criança encontra-se inserida.

Ainda sobre a importância da função materna, Kupfer destaca que “no exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta” (KUPFER, 2013, p.49).

Assim, imbuído de desejo, esse sujeito que desempenha a função materna supõe no bebê um sujeito que ainda não existe, mas que existirá a partir do endereçamento discursivo do

Outro em relação ao suposto sujeito. É esse Outro quem vai nomear o bebê, dizer quem ele é, inserir significantes importantes para a sua constituição como sujeito. É nessa relação com o Outro que os significantes endereçados à criança vão ganhando sentido.

Não há como negar a importância do papel materno para a constituição do sujeito, tendo em vista que é a partir do convívio com a mãe, ou com quem assume a função materna, que se estabelece a linguagem e, juntamente com ela, os significantes que irão fundar o sujeito. Kupfer (2013) confirma esta premissa ao afirmar que:

Essa tarefa não depende de nenhum ato de volição, mas se faz em um cotidiano construído de pequenos e imperceptíveis conhecimentos recíprocos, dos quais escutar o choro de seu bebê sem que ninguém mais o houvesse escutado é apenas um exemplo banal e já conhecido (KUPFER, 2013, p. 49).

Em consonância com expresso por Kupfer, em relação à constituição subjetiva do sujeito e à importância da função materna nesse processo, Catão (2009) apresenta os quatro eixos fundamentais na relação mãe e filho, os quais retratam as operações de constituição subjetiva. Esses eixos orientam as funções físicas e psicológicas da criança.

O primeiro eixo trata-se da antecipação do sujeito feita por aquele que ocupa a função materna em relação ao bebê, o qual ainda não se encontra constituído como sujeito, ou seja, "a mãe vê no corpo do seu bebê o que ainda não está lá, supõe que ele já está constituído psiquicamente, o que de fato, ainda não aconteceu. Todavia essa antecipação é vital para que a constituição subjetiva se dê" (CATÃO, 2009, p. 74).

O estabelecimento da demanda, segundo Catão (2009), seria outro importante eixo que diz respeito à interpretação do grito do bebê por quem ocupa a função materna, considerando-o como um pedido direcionado a este, que prontamente se posiciona no sentido de atendê-lo, "traduzindo" em palavras as ações da criança, e em ações suas próprias palavras. "Ao operar desse modo ela faz retornar para a criança a mensagem vinda do Outro cuidador" (CATÃO, 2009, p.74).

Para que o bebê possa advir como sujeito desejante, autônomo e singular, é necessário que ele vivencie a experiência de descontinuidade, ou seja, uma alternância da presença-ausência, apontado por Catão (2009), como mais um importante eixo para a constituição subjetiva do sujeito.

De acordo com o eixo alternância da presença-ausência, o Outro cuidador deve responder ao bebê com uma alternância em relação aos aspectos físicos e simbólico, no sentido de fazer com que entre demanda do bebê e a experiência de satisfação, trazida pela ação

específica do cuidador, haja um intervalo para a resposta do bebê. Catão revela ainda que “é no intervalo deixado entre mãe e bebê que um sujeito pode advir” (CATÃO, 2009, p. 75).

O quarto eixo diz respeito à função paterna. A função paterna, segundo Catão (2009) é a interdição produzida por um terceiro, representado geralmente pela figura do pai, no momento em que a mãe, ou um Outro cuidador, coloca a criança em posição de objeto de seu gozo. Quando isso acontece cabe a instalação da função paterna barrar esse gozo.

A função paterna possibilita ainda que a linguagem possa ser utilizada em substituição a presença do Outro, ou seja, "a interdição produzida por essa instância terceira leva a criança a procurar novos modos de satisfação para além do corpo da mãe" (CATÃO, 2009, p.75).

A autora chama atenção também para a necessidade do Outro cuidador, que exerce a função materna, se alterne, exercendo também a função paterna desde o início da vida do bebê, alternando assim a capacidade separadora do pai e a função reguladora da onipotência do Outro materno. Ao citar o Seminário 11 de Lacan (1949), prossegue descrevendo que “a função materna responde pela alienação do *infans* ao campo da linguagem e a função paterna é o operador psíquico da separação” (CATÃO, 2009, p.76). Assim, fica a cargo do Outro, que exerce a função materna, sustentar a alienação e em outro momento possibilitar a separação.

Ainda sobre a importância da função materna para a constituição do sujeito, Catão (2015), embasada nos estudos de Lacan, infere que a mãe faz pelo bebê o que ele ainda não é capaz de fazer, ou seja, representa e dá sentido ao corpo da criança por meio da fala, isso porque a construção psíquica é um processo pelo qual o bebê precisa passar para que venha a se constituir enquanto sujeito. Como explica Freud (1905/2006), o bebê, ao nascer, precisa do Outro para lhe dar um lugar de existência e, para isso, é necessária a linguagem.

É o Outro, o qual exerce a função materna, que realiza as primeiras inscrições no psiquismo do sujeito em constituição. Catão (2015) reforça essa ideia ao citar a fala de Lacan quando este afirmou que “o corpo humano é a matéria orgânica sensível ao dizer”.

Por meio da linguagem a mãe leva o bebê a incorporar os significantes a respeito de seu próprio corpo, retirando-o da posição de coisa e promovendo-o a posição de sujeito, portanto, "a mãe fala por ele e com ele. O bebê chama, é chamado e se faz chamar respondendo à invocação e demonstrando, deste modo, sua implicação no gozo do Outro" (CATÃO, 2015, p.23). O sujeito em constituição é levado pela prosódia da voz, iniciando-se assim o processo de alienação aos significantes fornecidos pelo Outro cuidador.

O corpo do bebê vai se constituindo por meio de marcas impressas pela voz do Outro, marcas essas que influenciarão em suas diferentes funções orgânicas e simbólicas, além de se tornarem extremamente importantes para a organização do funcionamento do seu psiquismo.

Conforme a mãe ou o Outro cuidador nomeia verbalmente as sensações da criança, e endereçando-lhe seus desejos e expectativas, fornece, também, subsídios para organização psíquica dessa criança, fazendo com que tome consciência do seu corpo e adquira habilidades relacionadas a fala, isto é, o Outro que exerce a função materna torna-se responsável pela estruturação da criança.

Catão (2015) ressalta que para que esse sujeito se encontre no mundo simbólico é necessário que se deixe alienar pela linguagem e pelo desejo que lhe é endereçado, ou seja, "não basta que haja gozo materno é preciso uma implicação do bebê" (CATÃO, 2015, p. 23), para que, mais tarde, rejeite e separe-se, de forma simbólica, do Outro para que venha a falar por si mesmo.

Para que o bebê se torne um ser falante, é necessário inscrever-se no significante e renunciar à mãe, pois, ao inserir o bebê no campo da linguagem, o Outro opera a perda do gozo instintual. Conforme Catão (2015), "trata-se de um duplo movimento, a saber: autorização de gozo e perda de gozo, apenas aparentemente paradoxal. A ordem simbólica implantada pela mãe passa a regular a economia do organismo da criança desnaturalizando-a." para advir como sujeito (CATÃO, 2009, p. 93).

Catão (2009) chama atenção para o fato de que a função materna está ligada, de forma muito íntima, à dupla capacidade do Outro cuidador de identificar-se com o bebê ao mesmo tempo em que se dirige a ele como a um outro, ou seja, a dupla capacidade de alienação e separação. Ser considerado por quem assume a função materna como um outro e acolhido em suas diferenças desde o seu nascimento, pelo Outro cuidador é indispensável para a constituição subjetiva do bebê, para que este venha a constituir-se subjetivamente como sujeito.

Outro aspecto essencial para a constituição do sujeito, é a entrada do bebê no Estádio do Espelho que, de acordo com os escritos de Lacan (1949/1998), é o momento da vida em que a criança passa a identificar e reconhecer a imagem total do seu corpo. É considerada uma importante etapa na constituição do sujeito pois diz respeito à percepção do corpo como uma unidade. Essa unificação é resultante de uma construção. O Estádio do Espelho representa também a possibilidade de estruturação do Eu por meio do reconhecimento de sua imagem corporal.

Lacan (1949/1998) revela ainda que:

O estádio do espelho é o encontro do sujeito com aquilo que é propriamente uma realidade e, ao mesmo tempo, não o é, ou seja, com uma imagem virtual, que desempenha um papel decisivo numa certa cristalização do sujeito à qual dou o nome de sua Urbild. Coloco isso em paralelo com a relação que se produz entre a criança e a mãe [...]. A criança conquista aí o ponto de apoio dessa coisa no limite da realidade,

que se apresenta para ela de maneira perceptiva, mas que, por outro lado, podemos chamar de uma imagem, no sentido de que a imagem tem a propriedade de ser um sinal cativante que se isola na realidade, que atrai e captura uma certa libido do sujeito, um certo instinto graças ao qual, com efeito, um certo número de diferenças, de pontos psicanalíticos no mundo, permite ao ser vivo ir organizando mais ou menos suas condutas (LACAN 1949/1998, p. 233).

O Estádio do Espelho constitui-se como fase inaugural da evolução psíquica, na qual a criança subtrai-se ao registro alienante da relação com a mãe. Partindo dessa premissa, Lacan (1949/1998) aponta um determinado tempo para que o bebê reconheça sua própria imagem, fato que se torna possível por meio do olhar que o Outro envia de volta para ao bebê, na relação de convivência do desejo fálico.

Ao se reconhecer como “Eu” no espelho, o bebê percebe-se como um outro diferente do Outro cuidador que exerce a função materna, apesar de ainda depender da sustentação deste Outro. O reconhecimento deste Outro é que permite ao sujeito advir.

Kupfer (2013) chama a atenção para o fato de que, desde muito cedo, é possível se observar no bebê a necessidade da busca pela face materna. Segundo a autora, essa busca revela o início da construção imagética do corpo por meio do desejo ou do olhar do Outro e a consolidação da experiência do Estádio do Espelho pelo sujeito em constituição, concretizando assim, o encontro entre o sujeito que desempenha a função materna e a criança.

O encontro entre o bebê e a mãe coloca-o em estado de permeabilidade biológica ao significante. Como bem expõe Kupfer (1999), trata-se de uma pré-disposição inata para o desenvolvimento dos relacionamentos e da comunicação. Nesse encontro, o bebê não somente passa a reconhecer o Outro, mas reconhece a si mesmo por meio dos significantes que lhes são endereçados.

Nos primeiros anos de vida do bebê, de acordo com Catão (2009), é possível observar e avaliar características que possam apontar algum tipo de déficit no que se refere a constituição do laço com o Outro.

A observação criteriosa do comportamento do bebê desde o seu nascimento, quanto aos atos de reconhecimentos recíprocos entre o ocupante do lugar materno e o sujeito em constituição, assim como atenção as operações referentes aos quatro eixos, apresentados por Catão (2009), como essenciais para a constituição subjetiva, é de extrema importância para o diagnóstico de risco de distúrbios psíquicos como autismo e psicose. Essa importância se dá tendo em vista que quanto maior o tempo de instalação do transtorno, maiores os prejuízos em relação à constituição subjetiva do sujeito.

As considerações de Kupfer (2013), revelam que, no momento em que estes atos de reconhecimentos recíprocos entre o ocupante do lugar materno e o bebê começam a apresentar

falhas, surgem, então, por volta dos seis meses de vida, os primeiros traços autísticos na criança: “o bebê não olha para ninguém e evita especialmente o olhar materno. Podem surgir as primeiras hipotonias: o bebê sentado não fixa a cabeça, que cai para o lado, já que não há por que olhar” (KUPFER, 2013, p.49). O bebê pode apresentar, ainda, hipotonias relacionadas à falta de tônus muscular na região da boca, a qual se apresentará constantemente entreaberta. Esses sintomas iniciais se apresentam devido à ausência de recortes e trocas subjetivas no trabalho materno de fazer nascer o sujeito.

Catão (2015) ressalta que, apesar de serem desconhecidas as razões, observa-se que a criança que receberá o diagnóstico de autismo não corresponde às investidas invocantes do Outro ao seu respeito, assim como constatado na maioria dos bebês. O sujeito a vir a ser considerado autista parece recusar-se a se deixar implicar pelo gozo materno, o que faz fracassar o estabelecimento do laço com o outro logo no início da vida.

Para ceder a fala, o bebê necessita refutar o desejo do Outro, renunciando ao gozo absoluto. Todavia, é exatamente essa perda do gozo que a autista recusa, pois busca continuar ligado ao Outro materno, mantendo-se em gozo permanente.

De acordo com Catão (2009), apesar de estar inserida no campo da linguagem, a criança com autismo não cede à alienação, ao contrário, expressa uma recusa ativa a fazer parte do discurso, ocasionando uma dificuldade ou impossibilidade de estabelecimento do laço com o Outro por meio da fala. É possível supor, segundo a autora, que a organização do funcionamento pulsional tenha início ainda na vida intrauterina, ou seja, “a voz do Outro materno antecede a voz do bebê, cujo ensaios se dão por meio de vocalizações e balbucios. É nela que a criança encontra sustento para o exercício de sua existência como ser falante” (CATÃO, 2009, p. 112).

Catão (2009) infere que, de acordo com Lacan e Freud, a articulação entre linguagem e organismo ou simbólico e real, recebe regulação da pulsão invocante, advindo daí condições necessárias para a existência do sujeito e do corpo. A voz, além de encontrar-se na matriz da primeira forma de funcionamento psíquico, possibilita a inseminação do simbólico no real, tornando-se, dessa forma, prioritária na constituição do sujeito.

É importante destacar que, de acordo com Catão (2009), ainda que a criança com autismo não escute, ela não é surda. O déficit nesse registro pulsional se dá no estabelecimento do laço, ocasionando então, uma falha no que se refere a constituição do funcionamento do significante mínimo. O laço com o Outro, assim como reforça Catão (2009, p. 141) “é condição fundamental para o bebê vir a falar e desejar”.

Destarte, Catão (2009) complementa que:

[...] O autismo apresentaria *uma falha no circuito da invocação* não possibilitando à *função psíquica da voz constituir-se como tal*. A criança autista ouve, mas não escuta. Ela ouve ruídos do real. Um *evitamento seletivo da voz*, seja ele defensivo ou primário, faz com que a voz permaneça como massa sonora, ruído. A criança tapa os ouvidos ao barulho. No autismo, a voz não se constitui como enigma. Disso decorre a proposta de nomeá-la: *voz inconstituída*. (CATÃO, 2009, p. 225)

O sentido da audição no autista é extremamente literal. Ao invés de ouvir a voz, o autista ouve ruídos, barulhos que o adentram, mas que não trazem informação alguma ao seu respeito, seja pela dificuldade do Outro em chama-lo, ou pela recusa pontual e defensiva da própria criança em ouvir, o que faz com que o sujeito não complete o circuito da invocação, permanecendo, assim, em estado de extrema sensibilidade a sons e temendo a barulhos reais.

Em respostas aos opositores da psicanálise ao questionarem sobre um possível exagero da teoria em responsabilizar o relacionamento entre mães e bebês pelo surgimento de uma patologia tão grave, Kupfer (2013, p. 49) responde que essa relação se dá mediante um universo de extrema complexidade, “iniciando-se com o equipamento material com o qual a criança vem ao mundo e termina no entorno em que mãe e bebê encontram-se mergulhados”.

[...] O autismo não seria nem o efeito de uma falha genética, nem o efeito de “interações ambientais” entendidas como o faz a psicologia americana, mas uma consequência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante (KUPFER, 1999, p. 99).

É possível que a mãe, ou qualquer outro que ocupe essa função, se depare com um bebê cuja estruturação psíquica esteja impossibilitada de acontecer, ou seja, completamente inoperante, a ponto de que mesmo que se esforce, não poderá de forma alguma humanizá-lo. Nesse caso, houve a falha na função materna, “não porque a mãe não tivesse condição de exercê-la, mas porque o seu bebê não podia absorvê-la” (KUPFER, 2013, p. 50).

Um psicanalista acredita, porém, que o corpo de m bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro der que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido. Assim, de nada adiantará um organismo absolutamente são se não houver quem o introduza no mundo humano, vale dizer da linguagem (KUPFER, 2013, p. 51).

Assim, a autora acredita que uma criança com sérios problemas neurológicos encontrará dificuldades em para encontrar um piloto que capaz de fazer-lhes advir como sujeito.

Catão (2009) compartilha da ideia exposta por Kupfer ao descrever que talvez, a sintonia mãe-bebê tenha sido impossibilitada de ocorrer, tendo em vista dificuldades de estabelecimento do laço de uma, ou ambas as partes. Não é possível determinar se foi a criança quem primeiro desautorizou a mãe em sua função por não atender seu chamado, fato que

ocasionou a interrupção de todo investimento materno no bebê, ou se foi a mãe que, por variados motivos, não pode investir aquele filho. Um dos motivos desse não investimento libidinal por parte da mãe seria que convencionalmente se denomina “depressão materna”.

Catão (2002) pondera não ser possível afirmar que a depressão é um fator casual do autismo, desse modo, prefere considerá-la como um fator de risco. Laznik (2004) concorda com Catão ao afirmar que síndrome autística não pode ser atribuída à depressão materna, por outro lado, acredita que um luto não realizado é, de forma bastante frequente, um dos fatores que pode a ele estar relacionado ao autismo.

A mãe, envolvida em um trabalho de luto, conforme acredita Catão (2009), não apresentaria condições para constituir o lugar de uma falta em que o filho viesse se alojar. Compreende-se, portanto, a extrema importância do diagnóstico precoce de possíveis quadros de depressão materna, em especial as depressões que passam despercebidas muitas vezes até pela própria mulher.

Diante de um Outro, ocupante da função materna, acometido por uma depressão, o bebê pode também se tornar deprimido e até mesmo expressar a recusa do olhar. Ainda assim, de acordo com Catão (2009), essas manifestações não podem, por si só, determinar um quadro de autismo.

É preciso reforçar então que conforme descreve Catão (2002), o bebê com traços autistas não se deixará enganchar na prosódia da voz do Outro cuidador, mesmo que esta lhe seja ofertada com frequência. Pode até acontecer que este bebê responda ao chamado, porém, não se manterá ligado e não se fará chamar, frustrando assim a demanda endereçada a ele pelo Outro ocupante da função materna.

Jerusalinsky (2015) admite haver um consenso entre os diversos campos de investigação do autismo sobre a existência em sua etiologia, de uma dificuldade ou problema, relativo a linguagem. A presença desse signo, quase como uma invariável, obriga os pesquisadores a “questionar se ele é causa ou consequência do autismo e, logicamente, se isso não formaria parte de uma predisposição constitucional que somada a certas condições do ambiente, acabaria provocando tal quadro psicopatológico” (JERUSALINSKY, 2015, p. 24-25).

O autor corrobora com o pensamento expresso por grande parte dos psicanalistas em relação a etiologia do autismo ao expressar que:

Em todos os casos do autismo registra-se um ponto de falha precoce comum a todos: quebra ou descontinuidade no reconhecimento recíproco entre o filho e sua mãe (ou sua cuidadora), entre a criança menor de três anos e os responsáveis pelos cuidados primários e sua inserção social. Sem determinarmos a causa - sendo que nela pode intervir uma predisposição genética, uma condição neurológica, um obstáculo

sensorial, uma forma qualquer de rompimento das relações primordiais na primeira infância - registramos sim que esse desencontro é chave para a instalação da criança numa posição autística (JERUSALINSKY, 2015, p. 30).

O autor destaca que a criança autista não possui representação do outro e por isso evita qualquer aproximação. Assim, Jerusalinsky (2015) entende que a relação com o outro seja, portanto, o campo fundamental de intervenção da psicanálise.

Sobre a importância das relações sociais como campo primordial de intervenção da psicanálise, Julieta Jerusalinsky (2015) acredita que o organismo não nasce pronto, assim é preciso apostar na infância como um tempo de constituição, tendo em vista que a estrutura da criança ainda não se encontra decidida, nem orgânica e nem psiquicamente.

De acordo com a autora, é justamente nesta etapa da vida que as intervenções psicanalíticas seriam melhores aproveitadas, tendo em vista a presença de uma “abertura a inscrições, pois os modos de obter prazer e desprazer ainda não estão fixados; e, por sua vez, os circuitos pulsionais podem vir a assumir diferentes percursos em função das inscrições que venham a se produzir” (JERUSALINSKY, 2015, p. 81-82).

É nesse sentido que a importância do acesso da criança com TEA ao ambiente escolar se faz notório. A escola como espaço de circulação social da criança tende a oportunizar aos sujeitos autistas a vivência de experiências de interação e construção de laços sociais, favorecendo assim, como expõe Kupfer (2013), uma possível continuidade, ou resgate do processo de constituição subjetiva da criança com TEA.

Por outro lado, apesar do entendimento sobre a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento dessas crianças, Kupfer (2013) revela que o entendimento social sobre a etiologia do autismo ainda se encontra cercado de mitos e preconceitos, fato que de certa forma implica sobre o modo como essa criança é apresentada e sobre o modo como é tratada e aceita socialmente.

O comportamento, assim como o modo peculiar de ver e entender o mundo ao redor do sujeito com TEA, por se distanciar dos modelos de comportamentos socialmente impostos, tendem a causar estranhamento e conseqüentemente, o afastamento e exclusão atitudinal desses sujeitos.

2.2 Crianças com transtorno do espectro do autismo e o mal-estar na educação: um “estranho” entre nós

Muito se tem falado sobre os percalços que a educação formal vem enfrentando no contexto social atual. Violência, desestruturação política do sistema educacional, falta de valorização da função do professor, falta de investimentos financeiros, falta de diálogo entre todos os campos que envolvem e constituem o sistema de educação formal do País, são alguns dos fatores que trazem extrema insatisfação e causam o que chamamos hoje de “mal-estar” na educação, que remete ao texto freudiano sobre o mal-estar na civilização.

Freud (1930) em sua obra intitulada, “Mal-Estar na Civilização”, aponta que o relacionamento/convívio harmonioso com o outro ou, o “amor incondicional” é o que existe de mais difícil para ser alcançado pela humanidade. Ressalta ainda que, o mal-estar, em si, é inerente à condição humana, pois é estruturante e constitui-se como condição própria do sujeito na cultura frente a impotência humana em controlar fenômenos comuns à existência, como por exemplo, a natureza, a fragilidade do corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade. Além disso, o mal-estar decorre da impossibilidade de satisfação plena dos desejos de cada um, pois somente assim o pacto civilizatório pode ser mantido.

Ou seja, para Freud (1930/1996), grande parte do sofrimento da humanidade gira em torno da difícil tarefa de encontrar uma acomodação conveniente, que traga felicidade entre as reivindicações do sujeito e as normas sociais. A interrogação freudiana, portanto, segue na direção de analisar se essa acomodação poderia ser alcançada por mudanças contingenciais nas condições que organizam cada sociedade, em cada época ou se esse conflito seria de natureza irreconciliável. Sua resposta, bastante difundida no campo social, dá relevo ao traço estrutural do mal-estar, uma vez que para Freud, há sem dúvidas, a inevitabilidade do conflito entre sujeito e sociedade, já que esta, se organiza sempre em função de alguma renúncia à satisfação pulsional.

Nas palavras de Freud (1930/1996, p. 137), “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é tão difícil ser feliz nessa civilização”

De acordo com Andrade (2017), a questão do mal-estar explícito por Freud em sua obra, salienta que o mundo é envolto em um real do qual não podemos fugir e, que neste mundo, construímos ideais e ilusões a fim de oferecer refúgio ao nosso próprio desamparo, buscando assim, subsídios para suportar uma ferida narcísica causada pela imprevisibilidade da vida e por sabermos também que não temos controle sequer “de nossa própria casa”, dirá de nossa própria vida e as dos outros. Sendo assim, é imprescindível consideramos que a educação é

campo participante do mal-estar, mas que, de certo modo, busca auxiliar na canalização das pulsões com o intuito de favorecer os laços entre os sujeitos.

Legnani e Almeida (2004) citam o ensaio de Arendt (1972), onde é relatada a crise da educação no contexto norte-americano que, há quase setenta anos, denunciava e discutia a incongruência inscrita na modernidade e que, desde aquela época, afligia o ato educativo das crianças em idade escolar.

Deste ensaio a autora destaca que, com o passar do tempo, o conhecimento especializado em algumas áreas deixou de ter importância dentro do âmbito educacional, ocasionando mal-estar e extrema dificuldade entre os educadores em sustentar o ato educativo no que concerne à transmissão de conhecimentos, passando a responsabilidade de tal ato para “a psicologia com seus “saberes científicos” acerca do desenvolvimento humano e da subjetividade do sujeito, e não mais aos fundamentos internos de cada disciplina, de consubstanciar, ilusoriamente, a didática do ato pedagógico” (LEGNANI; ALMEIDA, 2004, p.112).

Além disso, a sociedade atual vive um momento histórico de rápida circulação de informações e isso exige do professor um esforço maior para acompanhar a dinâmica tecnológica. Esse esforço implica para o educador a manutenção de sua posição de suposto saber frente às amplas necessidades educacionais de seus alunos. É comum também observarmos educadores perdidos em meio a tantas prescrições, recomendações, pressões e obrigações, em cumprir prazos e apresentar resultados satisfatórios em relação à aprendizagem de seus alunos.

Práticas burocráticas institucionais que, geralmente, não consideram as diferentes realidades que compõem um sistema de ensino formal, além de fomentarem a ideia de uma educação com objetivo de homogeneização de saberes e aprendizagens, faz com que os professores sofram por não conseguir sustentar o ato educativo diante da diversidade humana que compõe seu campo profissional.

Não há dúvidas que a escola ainda demonstra lacunas significativas no que diz respeito ao âmbito do atendimento de sujeitos com algum tipo de deficiência ou transtorno/distúrbio mental. O fato é que, ideias de que o desenvolvimento sistêmico do ser humano acontece de forma igual para todos os sujeitos, apresentam-se ainda arraigados nas práticas pedagógicas desenvolvidas na maioria das Instituições de ensino público e privado de nosso país.

Silva e Ferreira (2014) ressalta que a escola, enquanto Instituição Social, continua a perpetuar o papel de institucionalizar o aprendizado e por consequência o desenvolvimento do sujeito com ou sem algum tipo de deficiência. Essa busca pela homogeneização de saberes e

possibilidades, tão difundida pela educação formal, tende a desconsiderar as singularidades de cada sujeito reforçando o entendimento de que todo comportamento que, de alguma forma, fuja dos padrões instituídos socialmente como “normais” sejam entendidos como patológicos.

De acordo com Foucault (1994), os padrões de normalidade e anormalidade desfavorecem os conceitos de diversidade e respeito às diferenças entre sujeitos, o que auxilia no processo de exclusão e marginalização do outro. No momento em que, na escola, são detectadas supostas falhas no desenvolvimento da criança inicia-se, então, uma jornada de investigação sobre as possíveis causas biológicas que estejam no cerne do atraso no desenvolvimento do sujeito.

Entra em ação então, a atuação das diversas especialidades médicas que tomam a responsabilidade de descobrir e estabilizar o fator orgânico que por ventura esteja impedindo o desenvolvimento esperado do sujeito. Para que a tentativa de cura ou normatização do sujeito ocorra, é necessário nomeá-lo e classificá-lo por meio do diagnóstico médico. Os diagnósticos, geralmente, são construídos baseando-se primordialmente em aspectos pré-determinados que sugerem como se dá o desenvolvimento humano, traçando fases e etapas que seriam comuns a “todos” os sujeitos.

Quando uma criança é diagnosticada com algum tipo de deficiência ou transtorno, adquire também o “direito”, legalmente constituído, de participar como igual de todos os espaços sociais, entre eles, as instituições escolares. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas na escola e ter garantido o seu acesso a uma educação equitativa e de qualidade, assim como as demais consideradas “normais”.

De fato, a lei tem sido obedecida quase que em sua totalidade. Em contrapartida, existem diversos impasses no processo de inclusão dessas crianças e um deles está relacionado justamente à questão da supervalorização dos diagnósticos pelos sistemas educacionais que terminam por rotular e subestimar as reais potencialidades desses sujeitos em constituição.

Legnani e Almeida (2004), ao citarem Lajonquière (2001), ressaltam que em relação ao processo de inclusão de crianças com deficiência, o contexto educacional atrelado ao discurso médico acaba por ampliar a ideia do déficit. Sendo assim, as autoras explicam:

Nessa perspectiva, concebe-se o déficit como uma falta a ser apagada e os direcionamentos inclusivos psicopedagógicos enfatizam as atividades programadas capazes de suprimir tais deficiências. Por conseguinte, ao colocar as premissas inclusivas nesses parâmetros, a instituição escolar demanda dos educadores uma postura calcada na caridade. Desse ponto de vista, o aluno estaria em posição inferior em relação aos demais. Sua diferença é constantemente reafirmada e ele não pode ser reconhecido como semelhante, como um sujeito, portanto, não sendo reconhecida sua alteridade. Apenas a diferença, em seu diagnóstico, de sua incapacidade causada pelo

seu quadro congênito, genético ou adquirido é incorporada pela escola (LEGNANI; ALMEIDA, 2004, p.117).

O que se tem observado no decorrer dos últimos anos é a busca incessante por especialistas e suportes tecnológicos para o atendimento de crianças com deficiência ou transtornos psíquicos, por parte dos profissionais de educação, sempre remetendo a crença nas falhas do aparelho estritamente biológico.

Sendo assim, no entendimento da autora, os testes aplicados, as estratégias de educação, reeducação e adaptação aos ambientes sociais e escolares fragmentam o sujeito, ficando cada parte sob a responsabilidade de um especialista que visa apenas buscar soluções para o déficit em si, ou seja, "a dimensão de sujeito da criança com alguma deficiência é parcial ou totalmente ignorada. Sua história, as particularidades de sua vida, seu desejo, não são levadas em conta" (BERNARDINO, 2007, p.52).

Geralmente, as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são recebidas e "rotuladas" no ambiente escolar como agressivas, dispersas e incapazes de relacionar-se com o outro, de aprender ou promover aprendizagem. Na verdade, ainda hoje se acredita no mito em que todos os sujeitos com TEA apresentam os mesmos comportamentos, quando na verdade, os sintomas podem variar de sujeito para sujeito, apresentando desde sintomas leves aos mais graves e severos.

De acordo com Vasques (2007), a dúvida recorrente a respeito das possibilidades de escolarização de crianças com TEA advém de uma série de fatores, dentre eles, as poucas pesquisas e informações sobre a temática, a falta de uma estruturação e organização dos conhecimentos por parte do campo pedagógico da escola, pela predisposição social e escolar de entender a diferença como falha ou defasagem a ser corrigida ou normalizada.

Na concepção de Bernardino (2007) a escola, mesmo denominando-se inclusiva, ainda apresenta dificuldades em estender o conceito de sujeito às crianças com TEA, compreendendo-as como seres que necessitam de uma educação voltada apenas ao treino, na maioria das vezes negam-se a apostar no possível surgimento de um sujeito a partir da antecipação imaginária e do desejo dos envolvidos no processo de inclusão escolar dessas crianças.

Ainda de acordo com autora, a educação formal oferecida as crianças com TEA acaba por reproduzir o ideário que, frequentemente, se instala na mãe ao descobrir a deficiência de um filho e tende a rodeá-lo de cuidados e proteção, situando-o em um lugar de eterna criança, chegando ao ponto de privar a sua entrada no mundo e na cultura, impossibilitando-o de expressar o seu desejo e construir uma história própria.

Assim, a educação voltada apenas ao treinamento para atividades de vida diária, coisifica o aluno com autismo e, como consequência, transforma-o em objeto de cuidados e não em sujeito participante do processo educativo. Partindo dessa relação de dependência estabelecida pela própria escola, o aluno passa, desse modo, a ser concebido como objeto pertencente à instituição educacional.

É importante destacar a observação de Legnani e Almeida (2004) ao analisarem que as funções pedagógicas da maioria das instituições educacionais encontram-se cristalizadas em detrimento desses diagnósticos e, conseqüentemente, aprisionam as instituições em discursos repletos de sentimento de impotência em relação aos diversos problemas apresentados pelos alunos. Tal sentimento experimentado por esses professores acarretam queixas e descontentamento profissional em torno da problemática da inclusão das crianças consideradas diferentes, fazendo com que seja cada dia mais comum o encaminhamento desses sujeitos aos especialistas das áreas médica, psicológica e psicopedagógica.

Collares e Moysés (1996), acreditam que outro fator denunciante do mal-estar que rodeia os educadores da atualidade é a constante busca por teorias psicológicas e métodos revolucionários que, prometem combater com eficácia e rapidez, os problemas instalados no âmbito educacional em todas as modalidades de ensino.

É possível observarmos esse fenômeno imediatista em relação à aquisição de habilidades necessárias para se lidar com as problemáticas educacionais, especialmente quando se trata de crianças com transtornos psíquicos graves, como no caso do Transtorno do Espectro do Autismo.

É inegável que o novo, por si só, é visto e recebido com receio e estranheza, e especificamente no meio pedagógico, é sempre concebido como sinônimo de desafio, mudanças e necessidade de releitura e ressignificação de concepções e conceitos. O processo de inclusão escolar de crianças com TEA ou com qualquer outra limitação se revela também, como mais uma forma de mal-estar presente na Instituição Escolar e na sociedade em geral.

Os professores em meio à angústia que o desafio de incluir representa, demonstram sentimentos de despreparo, queixam-se da falta de formação continuada e de inaptidão física e emocional para trabalhar com sujeitos com deficiência, principalmente, em casos de crianças com TEA. Sentir-se incapaz de lidar com situações referentes a sua profissão, a falta de visibilidade de resultados e a impotência diante do “estranho”, do “incompreensível”, do inexplicável, abre uma ferida na dimensão narcísica do professor, que por sua vez transfere a responsabilidade de seu “suposto fracasso” ao outro. Esse outro pode ser representado pelo

sistema educacional, pelas condições de trabalho, pelas famílias ou até mesmo, pela própria criança, que, a seu ver, não “aprende”.

Acredita-se que a dificuldade encontrada no processo de inclusão de estudantes autistas, encontra-se intimamente ligada ao princípio de “estranheza”. Freud relata em seu texto *O estranho* (1919) que o princípio da estranheza remete à teoria sobre o “narcisismo” e constrói a base dos sentimentos de hostilidade entre as pessoas.

A deficiência pode representar algo que é estranho (unheimlich) – distante, mas ao mesmo tempo muito próximo, referindo-se então a um estranho familiar. Assim Freud (1919) acreditava que: “Pode ser verdade que o estranho seja algo que é secretamente familiar, que foi submetido ao recalçamento e depois voltou, e que tudo aquilo que é estranho satisfaz essa condição” (FREUD, 1919 p.306).

Ao refletir sobre o conceito de estranho apresentado por Freud em seu texto, Bernardino (2007) alia esse conceito à diferença presente na diversidade encontrada entre os seres humanos. O primeiro tipo de diferença é a que, de um modo geral, diz respeito às características particulares, aquelas que nos tornam seres únicos e singulares e que é constitutiva de nossa subjetividade. O outro tipo de diferença seria a que contraria o ideal do corpo causando estranheza tanto para quem apresenta, quanto para quem se depara com ela.

De acordo com Mena (2000):

A negação da diferença pode ser entendida como uma estratégia utilizada para a manutenção do equilíbrio intrapsíquico mediante a eliminação da fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade. Diz-nos Freud que a experiência de estranheza só a alguém quando há algo de semelhante nele, mas deslocado de alguma maneira. O estranho só pode ser experienciado quando ele se diferencia de algo que lhe é familiar. Algumas vezes, esse estranhamento pode causar uma ameaça ao “bem-estar” psíquico e social, pela ameaça de mudança que acarreta: mudança do que pensamos, do que acreditamos, o que somos. E mais: mudança das leis que controlam e regem as sociedades, dos padrões culturais e dos paradigmas (MENA, 2000, p. 120).

Outra leitura que sobre a estranheza está relacionada ao estágio do espelho, proposta por Lacan, onde o “eu” em uma construção arcaica, busca a sua identificação com o semelhante para assimilar-se, identificar-se e, assim, constituir-se a partir da significação que o Outro lhe significa. Caso esse campo de significantes se coloquem para o sujeito de forma opaca, sem que possa ele mesmo, deslizar nesse campo dentro de questões contraditórias haverá uma fixidez que impede qualquer dúvida sobre o eu, pois as dúvidas o remetem à indiferenciação com o outro. O estágio do espelho é um momento constitutivo de diferenciação e depende do Outro para que ao longo da constituição subjetiva do a criança se reconheça no seu “eu” no nome próprio e tenha uma abertura ao diferente.

Em contrapartida, a relação com o dessemelhante impossibilita a identificação instantânea causando, então, uma reação de negação do outro. Essa negação da diferença cria obstáculos que impedem o verdadeiro encontro com o sujeito que apresenta a diferença, esvaziando assim a sua subjetividade e afastando-o do “lugar de desejo de singularidade, de complexidade, reduzindo-o e aprisionando-o no atributo que marca a sua diferença: é o deficiente mental, é o síndrome de Down” (BERNARDINO, 2007, p.59).

Legnani e Almeida (2004) relatam que Freud, em 1914 ao escrever sobre o narcisismo, indica que ao educarem, a preocupação dos pais não gira exclusivamente em torno do bem da criança, tendo em vista que, o filho ocupa o lugar sempre alienante de desejo o qual representa para os pais um objeto de compensação narcísica. Sendo assim, a criança cumpre o papel de ideário imaginário e passa a ter a responsabilidade inconsciente de realizar tudo o que foi projetado inconscientemente sobre ela por seus familiares.

Kupfer et al (2017, p. 19) ressalta que, em contrapartida, “a criança que vem ao mundo nunca corresponde àquela imaginada durante os nove meses de gestação, fato que obriga os pais fazer a adoção do filho real que nasce”. De certa forma, essa relação narcísica entre pais e filhos, pode explicar os sentimentos devastadores de decepção, negação, incapacidade e tristeza experimentados por pais ao descobrirem algum tipo de deficiência, transtorno ou distúrbio em suas crianças. Essa experiência pode levá-los ao sentimento de desamparo e, por consequência, a um mal-estar avassalador diante da situação apresentada.

Levando para o campo da educação contemporânea, Legnani e Almeida (2004) citam Lajonquière (2000), quando este, argumenta que o homem da modernidade também coloca a criança em um lugar de esperança narcísica em relação ao futuro, não podendo assim abrir mão da idealização sobre o educar, temendo que qualquer desvio que desloque a criança desse lugar idealizado, possa comprometer a ilusão de se formar crianças perfeitas e sem faltas.

2.3 Ressentimento: o afeto que sustenta o mal-estar na educação

A diversidade encontrada no interior das instituições escolares, responsáveis por promover a educação formal a todas as crianças, acaba por trazer principalmente aos professores, uma insegurança no que se refere à sua própria profissão, sentimento acompanhado da incompreensão e angústia frente às dificuldades impostas pelo ato de incluir.

Esse mal-estar se instala na maioria das instituições educacionais que atendem crianças com TEA, ou com qualquer dificuldade ou limitação de ordem biológica ou social, e revela

outro “fenômeno” comum aos docentes da escola contemporânea que segundo Khel (2005), Nietzsche chamou de Ressentimento. De acordo com Khel (2005), Nietzsche conceituou o ressentimento como sendo uma constelação de sentimentos como: raiva, mágoa, inveja e desejo de vingança reprimido. Além disso, ressentir-se nada mais é do que atribuir a um outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer ou fracassar, sustentando no sujeito a integridade narcísica.

O “ressentido” se instala no lugar de vítima, suas queixas e acusações dirigidas ao outro funcionam para reassegurar sua inocência e manter sua “passividade”. Ainda, segundo a autora, o ressentimento causa envenenamento psicológico, o que conseqüentemente, acaba por acarretar o adoecimento do corpo e da mente devido ao recalçamento de sentimentos e ressentimentos (KHEL, 2005, p. 19).

O sintoma principal do ressentimento é a repetição da queixa. De acordo com a mesma autora, o ressentido apresenta-se como um sujeito coberto de razões e o ato de repetir a queixa sempre que encontra oportunidade, revela uma forma de defesa da integridade narcísica do *eu*, assim como um meio de gozo em relação às queixas denunciadas. O ressentido reivindica reconhecimento de seu valor, seja na família, no trabalho, ou no vínculo com o outro, evitando pôr à prova o alto conceito que sustenta sobre si mesmo, assim como os altos ideais, aos quais pretende corresponder.

Desta forma, é provável que se consiga identificar algumas, se não todas, dessas características na maioria dos professores, os quais sentem-se insatisfeitos, adoecidos ou até mesmo acomodados em situações que lhes trazem desconforto, como no caso de sua atuação como profissional obrigado a lidar com as intempéries que a inclusão de sujeitos diversos, principalmente de crianças com TEA pode ocasionar.

O objeto de desejo e de prazer de qualquer professor, sem dúvida, encontra-se no aluno sem falta, na criança com desenvolvimento idealizado que corresponde às expectativas do professor, que por sua vez, projetará nele o sucesso e a “completude” narcísica do ato educativo e da sua realização profissional.

Por outro lado, ao deparar-se com a singularidade do aluno com TEA e suas peculiaridades comportamentais, o professor se coloca frente a frente com o estranho, o que frustra o seu próprio “eu” narcísico, levando-o ao desamparo e, muitas vezes, até a recusa do ato educativo por não mais encontrar em seu ofício fonte de prazer e satisfação. O ressentimento o abdicar-se da posição de luta para jogar no outro a própria insatisfação.

3 PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E O CAMPO DA ÉTICA DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

“Ética é a veste que falta aos que excluem discriminando pela diferença.”

Eduardo Lucas Andrade

A relação entre Psicanálise e Educação é problematizada desde os primórdios dos estudos psicanalíticos, trazendo em seu histórico, diversas divergências em relação ao encontro desses dois campos tão distintos. De acordo com Kupfer (2013), o próprio Freud chegou a acreditar nessa possível parceria por considerar o alto valor social da tarefa do professor e a importância da educação para a formação da criança. Além disso, o autor apostava também na ideia de que a educação poderia atuar como uma medida profilática para as neuroses.

Pedroza (2010) ressalta que Freud sempre demonstrou preocupações pertinentes em relação ao campo da educação, tendo em vista que a psicanálise, nascida da prática clínica, tem buscado construir um conjunto teórico fundamentado em uma nova concepção de mundo e de homem como ser histórico, social e cultural, procurando compreender como se dá a inserção desse homem na cultura.

É conveniente destacar que o foco de Freud, ao abordar questões relacionadas à educação, não estava nos conteúdos ensinados pelos professores aos seus alunos, mas na cena que envolvem esses sujeitos, mais especificamente, os aspectos inconscientes apresentados no decorrer da relação professor-aluno. Desta forma, “os sentimentos de admiração e de respeito que antes eram endereçados aos pais e familiares, passam a ser transferidos para o professor, assim como na “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio” (PEDROZA, 2010, p.81).

Freud deixou registrado em sua obra três atos os quais considerava impossíveis, o educar, o psicanalisar e o governar. Segundo o psicanalista, educar, fazer política e psicanalisar nunca se realizam da forma em que se espera, “sempre há algo que não está disponível, que não cessa e nem se consegue apreender e que remete a uma zona de desconforto, na qual o processo não se estrutura de maneira previamente considerada como a mais adequada.” (MRECH E RAHME 2011, p.14)

Sendo assim, atingir o ideal da Educação também seria algo da ordem do impossível, configurando-se, então, a dificuldade estrutural na articulação destes dois campos do conhecimento, tendo em vista que, o campo educativo tem como objetivo a busca de uma previsibilidade e controle, ao passo em que a Psicanálise não visa proporcionar a garantia de uma técnica de controle e previsão da realidade que faça com que se atinja o ideal.

Mrech e Rahme (2011) assinalam que, de acordo com o que Lacan (1969, 1970) expôs no seminário 17, a psicanálise encontra-se sempre na direção contrária ao discurso do mestre, o qual se apresenta impregnado na cultura, fazendo com que as pessoas busquem alcançar as formas padronizadas e obedeçam aos parâmetros e normatizações pré-definidas como tentativa de enquadramento das singularidades às exigências sociais.

Por *discurso do mestre* Lacan (1992) denomina um modo de laço social, eminentemente inconsciente, que enuncia um significante mestre, ou seja, uma nomeação que permite realizar simplificações e formalizações de uma realidade, indicando caminhos de produção de saber. O significante mestre no lugar de agente social também pode ser compreendido na existência dos modelos (de comportamento, de caminhos subjetivos, de modos de relacionamento) calcados em autoridades estabelecidas ou não (COUTINHO; PISETTA, 2014, p. 368).

A psicanálise parte exatamente do que não se enquadra ou se adapta em um modelo ou parâmetro, pois não se propõe como um guia de ação, mas, procura sempre trazer à tona a impossibilidade, a imprevisibilidade, conceitos estes tão presentes nos discursos de Freud, e que passavam distantes de designar posições de recuo, ao contrário, afirmavam a necessidade de avançar.

Apesar de se posicionar totalmente descrente quanto à possibilidade de se fomentar uma “Pedagogia Analítica”, Millot (1995) considera, portanto, que a educação pode inspirar-se na ética analítica no que se refere à desmistificação do ideal e promover uma possível abertura para a realidade do desejo.

Wendling e Coelho (2016) fundamentados no Seminário 7 de Lacan (1988[1959-1960]), argumentam que a ética vista pelo viés psicanalítico “deveria colocar, necessariamente, o desejo como parâmetro, o que faz questionar valores universais como fórmulas para alcançar uma suposta boa vida” (WENDLING; COELHO, 2016, p. 140). Em outras palavras, a ética da Psicanálise recusa o saber sobre o bem absoluto e coletivo, pois parte do princípio de que o significado de “bem”, de “felicidade”, de “perdas” e “ganhos” podem diferenciar-se de um sujeito para o outro de acordo com a singularidade de pensamentos e visão de mundo que cada um contempla para sua existência.

Lacan tem a clara noção de que, seja como for, buscamos a felicidade, de que a demanda feita ao analista é da ordem da felicidade; ele também não nega que a felicidade se tornou um negócio de política sob o lema da satisfação para todos, acompanhado pelo desprezo do poder político pelo desejo (LACAN, 1988[1959-1960]). O problema seria a psicanálise se disponibilizar a fazer concessões a tais ideais de felicidade, associados à eficácia técnica, ao consumo dos bens, e contemporaneamente à injunção de gozar, esquecendo toda a problemática que Freud levanta quanto ao mal-estar (WENDLING E COELHO, 2016, p. 141-142)

Lemer e Voltolini (2015) argumentam que no Seminário 7, Lacan chegou a afirmar que muitos psicanalistas se dedicaram ao estudo da ética e sua ligação com os problemas morais.

Os autores ressaltam que Lacan entendia a moral como experiência que coloca o homem numa relação com sua própria ação e não simplesmente submetida a uma lei articulada, mas de uma direção, de uma tendência e, em suma, de um bem engendrando a um ideal de conduta. Por outro lado, a dimensão ética situa-se para além do imperativo, para além do que pode apresentar-se como um sentimento de obrigação. “Essa visão caracteriza uma das perspectivas da abordagem psicanalítica da ética, segundo a qual a relação do sujeito com a lei extrapola o registro imaginário que compreende as regras morais e o sentimento de obrigação”. (LEMER E VOLTOLINI, 2015, p. 82)

Para Imbert (2003) a ética no ambiente educacional refere-se às suposições fundadoras do discurso a partir da fala e também do desejo inconsciente que recorta a singularidade do sujeito, assim “a ética mostra que a relação não visa o controle do outro, sua de-finição, mas se confronta com o inesgotável, com o *infinito* das pessoas e situações. A ética é o reconhecimento de que a relação é não-sistematizável e escapa à totalidade” (IMBERT, 2003, p.94-95).

Sob o ponto de vista do autor, a introdução da dimensão da ética do sujeito no campo da educação, diz respeito ao reconhecimento da necessidade de se pensar em algo para além do esperado, do desejado, considerar o “inesperado”, o risco adjacente que envolve todos os sujeitos de um modo geral (IMBERT, 2003, p. 95).

Legnani (2004), entende que a ética apresentada pela teoria psicanalítica diz respeito ao campo circundante do sujeito e representa um meio de aceitar e lidar, de forma positiva, com a própria condição humana, que por sua vez, é rodeada de incertezas, limitações e imprevisibilidades.

As questões éticas encontram-se intimamente relacionadas ao princípio da autonomia do sujeito e sua capacidade de escolha e assim, como um sujeito que pensa, ter oportunidades de se expressar em relação aos seus desejos e objetivos, mesmo que de forma subjetiva, cabendo ao outro com o qual se relaciona, o reconhecimento desse sujeito como igual, suscetível a limitações, conflitos e necessidade de ser ouvido em suas necessidades.

Uma inclusão escolar fundamentada nos princípios da ética do sujeito, por representar uma experiência subjetiva, tende a diferenciar-se do discurso moralista, ou preso ao ideal no qual se desenha o processo de inclusão escolar atualmente concebido pela maioria dos sistemas de ensino público e privado do país.

É importante que o processo de inclusão escolar de crianças com TEA seja pensado e proposto para além da dimensão imaginária do pertencer à escola, mas do ser parte integrante

dela apesar de suas limitações e/ou peculiaridades. É necessário que todos os atores pertencentes ao cenário da inclusão escolar desses sujeitos possam ter acesso às reflexões que possibilitem ingressar no campo da ética do sujeito como pressuposto para uma inclusão escolar que ultrapasse as barreiras do politicamente correto proposto pelo discurso moralista em voga na sociedade.

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito, o qual é concebido como a prática por meio da qual o Outro primordial toma parte no íntimo do infans (a criança que ainda não fala), transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca a criança de acordo com o desejo que lhe é endereçado.

A partir dessa abordagem, Kupfer (2013) acredita na possibilidade de uma certa relação entre os campos da Psicanálise e da Educação, na medida em que estão intrinsecamente ligadas no processo de constituição subjetiva do sujeito. Além disso, para a autora, essa articulação demonstra extrema importância na compreensão do processo de constituição de um sujeito, quando o sujeito apresenta problemas de desenvolvimento ou problemas de estruturação. Abre-se, portanto, um diálogo sólido entre Psicanálise e Educação Especial.

3.1 A importância do outro - professor - no processo de inclusão escolar da criança com TEA: Transmissão ou treino?

A educação formal de uma criança envolve uma infinidade de fatores, principalmente quando se tratam de crianças com transtornos psíquicos graves, como é o caso do TEA, mas para a psicanálise o mote deste processo se dá especialmente na relação entre professor e aluno.

Kupfer (2010) ressalta que, a exemplo do bebê recém-nascido, a estruturação biológica aliada ao psíquico do sujeito continua se constituindo mediante ao que outro venha a simbolizar. O processo de simbolização vai depender da linguagem endereçada à criança pelo Outro desejante que tomará o lugar de importância em sua cadeia de significantes.

A autora observa, desta forma, a importância de perceber que a transmissão de conhecimentos no âmbito da educação formal vai muito além da simples ideia difundida de que o professor ensina e o aluno aprende. De acordo com a autora, o próprio ato de aprender supõe uma relação com o outro.

Para Lajonquière (2000, p. 63), a educação possui função constitutiva, sendo assim, “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança o usufruto de um lugar e que, todo ato educativo, submete marcas comuns ao humano na medida em que transmitem a história

e filiam a cultura”. Partindo dessa premissa, é interessante ressaltar que o ato de educar permite o ingresso da criança no mundo, momento em que será desenvolvida sua subjetividade e sentimento de pertencimento a este lugar ao estabelecer laços com seus semelhantes.

Por outro lado, o mesmo autor explica que a aproximação aos laços simbólicos na escola vem sendo cada dia mais prejudicada pelo imperativo contemporâneo da lógica do discurso psicopedagógico.

Enquanto o recurso pedagógico é utilizado como meio para sustentar a autoridade e tradição da, e na escola, o professor se utiliza da lógica narcísica para se endereçar aos alunos a fim de suprir, de forma ilusória, as necessidades e expectativas desses sujeitos como se tivessem total controle dos desejos e necessidades de seus alunos. Com o objetivo de agregar os preceitos da tradição e autoridade, o mestre coloca-se na posição maternante de onde sustenta a ilusão de possuir o saber verdadeiro acerca da singularidade subjetiva e, conseqüentemente, o poder de governar os corpos. Sobre essa questão Kupfer (1989, p. 42) esclarece que:

Pelo lado do Mestre, é o outro que detém seu gozo, pois sabe como fazê-lo gozar. Assim, o Senhor – a mãe, o professor, o governante, o pai – depende do Escravo – o filho, o aluno, o súdito. É também reconhecido como discurso do inconsciente, já que o sujeito de que se trata é um ser cindido por obra e efeito dos significantes.

Segundo Pereira (2016), para se atuar visando o bem-estar do aluno, é necessário que o professor possa considerá-lo e enxergá-lo, prioritariamente, como um sujeito de desejos e possibilidades, deslocando-se do lugar de mestre do saber e se colocando como mestre barrado, oferecendo, assim, espaço para que o aluno se apresente e encontre seu lugar na escola. Reconhecendo, portanto, que a educação é uma prática marcada pela incompletude e pela incerteza, que não corresponde somente à aplicação de técnicas e métodos.

A esse respeito Kupfer e Gaviolli (2011) argumentam que:

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 infindável confrontação com esse conflito, o que o leva a fazer inúmeras vezes e de modos diferentes sua relação com ele. Também levará em conta o fato de que a criança-sujeito acabará por “tropeçar” inúmeras vezes ao realizar esses confrontos (KUPFER; GAVIOLLI, 2011, p. 277).

Em suma, a questão mais importante nesta discussão, gira em torno da importância da figura do professor para o posicionamento da criança no lugar de sujeito de desejo que, por sua vez, depende da aposta subjetiva do discurso de um mestre barrado, ou seja, daquele que **sabe que não tem o saber todo**, para despertar o interesse e o desejo pelo saber da criança, da mesma forma em que a ausência dessa aposta, pode, sem dúvidas, prejudicar o processo de aprendizagem desse sujeito escolar. Ferreira (2001) afirma que:

O professor é o objeto da transferência e entra, como seu ser, na economia libidinal do aluno. Isso pode possibilitar tanto que o sujeito produção saber quanto que se fecha essa experiência. Pode levar tanto a uma produção quanto a uma destituição dessa possibilidade, segundo lugar que ocupa para o aluno e segundo também o tratamento que o professor venha a dar ao que desconta dessa e nessa relação (FERREIRA, 2001, p. 142).

Em relação ao atendimento de alunos com TEA, é possível que o professor seja confrontado com o imaginário do não saber em relação às especificidades de seu aluno, assim como do não saber, ou incapacidade de aprendizagem do aluno ao levar em conta as suas limitações e singularidades. Talvez influenciado pelo paradigma do aluno ideal, o professor envolva-se, em um primeiro momento, em um sentimento de fracasso e mal-estar frente ao desafio posto por esse sujeito ao seu ato educativo e sua capacidade profissional.

Fato é que, de acordo com Kupfer (2010), o educador orientado por ideias psicanalíticas abre mão de atividades e metodologias pré-estabelecidas, estáticas e controladas, ao entender que até pode organizar o seu saber, mas em contrapartida, percebe sua impossibilidade de exercer controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Klein (2010) alega que a função primordial do professor de alunos com TEA é buscar tornar possível a socialização desse sujeito no ambiente escolar, adequando à sua prática as especificidades e necessidades do sujeito, tendo em vista o fato que, geralmente, o aluno com TEA é deixado às margens do conhecimento e excluídos das atividades pedagógicas coletivas.

Salgado (2012) explica que a psicanálise sugere ao professor que, mediante a incumbência de educar seu aluno autista, considere a importância de direcionar o ato educativo observando não só o sujeito, mas se se reconhecendo como um sujeito barrado, castrado, pela própria impossibilidade da sua profissão. Ressalta, ainda, a necessidade de o professor revisar suas concepções e conceber uma nova posição diante do ato educativo.

É necessário que o ato educativo dirigido ao sujeito com TEA esteja pautado sob um olhar singularizado do professor e no abandono da ideia de homogeneização dos sujeitos, preconizado pelo sistema educacional atual, com vistas a proporcionar ao aluno o seu encontro como sujeito pertencente ao ambiente escolar.

Pucovski (2013) entende que se o professor, de fato, estiver atravessado pelo saber psicanalítico, poderá identificar as vicissitudes do processo de subjetivação de seu aluno autista ao implicar-se com ele, tendo como objetivo fazer com que o ato educativo surta o efeito de produzir marcas subjetivantes.

Silva (2015) traz a Psicanálise como motivadora do repensar o papel do professor para além da reprodução de uma educação repressora e fortalecedora das neuroses, tendo em vista

que, o saber psicanalítico torna possível o advento de uma postura profissional ética e consciente, capaz de favorecer a transformação de situações conflituosas no cotidiano escolar, investindo não no que falta aos sujeitos, mas nas suas potencialidades.

Quando um professor educa enxergando no aluno um sujeito, estará automaticamente norteado pela ideia de que apesar de seu aluno ser marcado e determinado por inscrições primordiais, sua aprendizagem de forma alguma pode ser concebida como algo predeterminado. Tudo dependerá da forma em que as transferências de conhecimento e saber se darão no decorrer da relação entre professor e aluno e os laços afetivos e sociais que serão estabelecidos no ambiente escolar, tendo em vista o respeito às especificidades, aos desejos e possibilidades do sujeito-aluno.

De acordo com Kupfer (2013, p. 126), é nesse processo que se encontra a importância da psicanálise para o professor e para o aluno, “não na psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito”.

Kupfer (2010) chama a atenção para o fato de que o professor só poderá beneficiar-se daquilo que é transmitido pela psicanálise a partir do momento em que se disponibiliza em escutar o que este campo tem a dizer. Sendo assim, Kupfer (1989) afirma que:

A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana (KUPFER, 1989, p. 97).

Não há dúvidas quanto à complexidade que envolve a relação entre professores e alunos, principalmente quando se trata de alunos com transtornos graves, como no caso do TEA que muitas vezes é, para o professor, sinônimo de desafio por trazer consigo uma gama de sentidos inconscientes que, não raramente, incitam certo desconforto, conflitos e um mal-estar generalizado no âmbito da educação formal.

A Psicanálise não possui a pretensão de elaborar uma nova proposta de educação ou metodologia, mas pode ajudar o professor na compreensão dessa relação com seu aluno no sentido de, lançar sobre este sujeito, um olhar singular que o alcance para além do seu déficit, sua limitação, buscando enxergar principalmente, suas potencialidades, seus desejos e o lugar de sujeito que este ocupa no ambiente educacional.

3.2 Inclusão: A escola como espaço de circulação da infância e porta de entrada para o mundo – O advento do sujeito

Atualmente testemunhamos, em meio aos diversos autores e estudiosos da educação em várias linhas e teorias, a existência de um consenso no entendimento de que a escola se configura, na sociedade contemporânea, como espaço culturalmente destinado à circulação e ao convívio coletivo da infância.

Em contrapartida, a maioria das instituições de ensino se mostram, na verdade, como espaço cada vez menos destinado a “todas” as crianças, uma vez que, as relações sociais no interior desse contexto são guiadas pela premissa da homogeneização e da negação das diferenças produzindo, desta forma, práticas que levam à marginalização e à exclusão escolar.

Mesmo diante de aspectos legais que garante a todos igualdade perante a lei, a realidade nos prova exatamente o contrário, pois somos diferentes, e assim, torna-se necessário que essas diferenças sejam socialmente respeitadas. Mena (2000) revela que o direito que deve ser garantido de fato, a todos nós, é o direito de “ser diferente – livre de qualquer qualificação, se melhor ou pior, mas ser diferente e só – e assumir a diferença é o primeiro passo para acabarmos com o preconceito” (MENA, 2000, p.120).

A ideia de inclusão escolar, disseminada atualmente, propõe a inserção de crianças com transtornos psíquicos em classes comuns, espaços que, geralmente, não possuem as condições pedagógicas e terapêuticas necessárias para o atendimento dessas crianças ou para que socializem com os demais colegas. Essa inclusão ocorre, muitas vezes, apenas visando a necessidade de atendimento as exigências legais que permeiam o contexto educacional brasileiro.

É necessário, portanto, entender que colocar junto, no mesmo espaço físico, não significa incluir, assim como a criação de classes especiais tampouco resolve o problema. O autor esclarece ainda que “por meio da separação do espaço físico, pela divisão das classes em normais e especiais, a escola já pré-instala uma separação simbólica mediada pela classificação: essa é a classe dos normais, essa é a classe dos outros” (MENA, 2000, p.126).

Sobre essa questão Kupfer (2013) reitera que a realidade escolar contemporânea se mostra realmente baseada em padrões de ideal que chegam às bordas da negação dos direitos da criança com deficiência ou algum tipo de transtorno psíquico, chegando ao ponto de que a inclusão escolar, da forma como é socialmente concebida, pode se revelar um verdadeiro fracasso para determinadas crianças.

Assim, a autora ressalta não ser raro encontrar crianças autistas ignoradas, nos cantinhos das salas de aulas, participando de um processo de inclusão que as obrigam a conviver com ideário homogeneizante, que reforça o preconceito e a supervalorização do diagnóstico e do déficit.

Além de ser por definição um espaço público, de circulação social e de convívio coletivo, a escola é, acima de tudo, um espaço de acolhimento das crianças independentemente da deficiência ou limitação que elas apresentam, pois, de acordo com Kupfer et al (2017), ao promover uma inclusão centrada nas possibilidades do sujeito, a escola auxilia também na construção do sentimento de pertencimento da criança à comunidade dos homens e à garantia de encontro de seu lugar no mundo.

Mena (2000, p.125) revela que a inclusão vista por esta ótica, permite que a escola se depare com “um saber que nada sabe de si, e que por isso se modifica continuamente rompendo com os estereótipos de professor que tudo sabe, e de aluno que tudo deve aprender, num tempo e método previamente estipulado”.

De acordo com Sayão e Leão (2000, p.113) “incluir uma criança na escola é, em primeiro lugar, incluí-la em sua própria história escolar como sujeito principal, de modo que ela possa participar ativamente desse processo, tendo direito a opinar, interferir e modificar”. A partir do momento em que a criança frequenta a escola e torna-se um aluno por direito, começa a fazer parte não somente da instituição escolar, mas da sua comunidade e do mundo.

O ambiente educacional que assume verdadeiramente o ato de incluir, respeitando a singularidade e as peculiaridades da criança, preza por garantir que esta, exerça sua posição de aluno no contexto escolar e não como deficiente, diferente ou doente, pois, ainda segundo os mesmos autores, “estar na escola já é uma convocação para ocupar o lugar de aluno. Quando chamamos essa criança de outra coisa, estamos impedindo-a de ocupar esse lugar por excelência da infância” (SOUSA; PINTO, 2017, p.114).

Além de ser o lugar de circulação da infância, é necessário que a escola também possua função escolar, ou seja, de mediação do conhecimento formal, função esta que muitas vezes é ignorada no decorrer do processo de inclusão de alunos com deficiência e mais precisamente quando se trata de crianças com TEA, as quais, geralmente, são concebidas como sujeitos que necessitam apenas de “treinamento” diário para que adquiram habilidades básicas para suas atividades de vida diária.

No entendimento de Sousa e Pinto (2017), no interior da escola não deve existir nenhum tipo de exceção à escolarização, tendo em vista que, todos que ali estão são educadores e devem sentir-se responsáveis pela participação dos alunos com TEA ou qualquer deficiência

nas propostas comuns a todas as crianças, além de se responsabilizarem também pela organização da rotina, socialização e circulação das crianças pela escola, considerando a singularidade e a essência de cada uma.

Kupfer et al (2017), chama a atenção para o fato de que a inclusão escolar favorece o convívio da criança com deficiência com seus semelhantes; fazendo com que esse convívio seja essencial para a criança com TEA ao contribuir para a definição de uma imagem própria e estabelecer um valor narcísico para esta imagem, tendo assim, acesso ao conhecimento sobre si. A mesma autora reforça ainda que:

É nesse semelhante em sua pequena diferença que permite ao sujeito saber mais sobre si mesmo, pelo que ele mostra de estranho familiar: o irmão, o colega, este que está em relação no mesmo plano, convoca o sujeito a encontrar sua posição, enquanto diferente da dele, para aí sim compor uma fraternidade com ele. Assim a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade que aí comparece e permite a cada qual ocupar um lugar próprio (KUPFER, 2017, p. 23).

Kupfer e Gavioli (2011) acreditam que o educar/tratar essas crianças, significa reconstruir, resgatar ou propiciar a constituição do sujeito e de sua subjetividade por meio do contato com tudo que há de educativo na escola. Assim, as autoras acreditam na importância de que as atividades pedagógicas realizadas no interior da escola sejam pensadas de forma a contemplar a participação das crianças com TEA.

Essa união entre os sujeitos envolvidos no processo escolar é extremamente importante, pois incentiva a colaboração coletiva em relação ao atendimento dessas crianças, tendo em vista o consenso da maioria dos estudiosos e profissionais da área de educação, sobre a ideia de que as crianças são da escola e não apenas do professor.

Portanto, é essencial que todas as estratégias utilizadas, visando o desenvolvimento do sujeito com TEA levem em consideração as peculiaridades e as limitações apresentadas por ele, oportunizando-o assim, a superação das barreiras apresentadas em seu processo de inclusão escolar, assim como incentivar o desenvolvimento de seu potencial global.

Ao contrário da construção social de mitos em torno da criança com TEA no que se refere as possibilidades de aprendizagem, os teóricos chamam a atenção para a existência de ilhas de inteligência e qualidades intactas nestas crianças. Kupfer (2000, 2013) reitera que a escola pode ser fundamental para o desenvolvimento e conservação dessas ilhas de inteligência, oferecendo assim, mais do que a possibilidade de aprendizagem, o contato com as leis que regem as relações entre os humanos e o contato com o simbólico, apostando, então, no poder subjetivante do contexto escolar, além de assegurar e sustentar um lugar social para as crianças com TEA.

Como nos lembra Kupfer (2000, 2013), ir para a escola, estar inserido em uma instituição escolar tem um significado que vai muito além da necessidade de se cumprir uma demanda legal pois, mais do que um exercício de cidadania, frequentar a escola possui valor terapêutico para as crianças com TEA, o que contribui para a “retomada e reordenação da estruturação perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão atravessado pela Psicanálise” (KUPFER, 2000, p .96).

Jerusalinsky (1997) corrobora com as ideias expostas por Kupfer ao argumentar que:

[...] A figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, 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).

Kupfer (2000, 2013) ressalta que, apesar de a escola ainda apresentar sérias falhas estruturais e pedagógicas em relação à inclusão, esta continua ocupando a posição de instituição detentora do poder de sustentar a tradição do ensino e de dar relevância ao atestar o status de criança, socialmente reconhecida ao ingressarem na escola.

O mais importante, na questão da inclusão, é reconhecer que todos os seres humanos possuem a capacidade de se transformar, e de transformar o ambiente que os cercam, por meio de relações e interações sociais, que desempenham papel constitutivo do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: PENSANDO A PESQUISA, TRAÇANDO PERCURSOS E PRODUZINDO CONHECIMENTOS

Quando a pulsão de saber bate na porta, ela não deseja entrar,
ela deseja pedir informação para buscar possibilidades
de se satisfazer no universo do conhecer.

Eduardo Lucas de Andrade

Por se tratar de uma pesquisa referente ao âmbito educacional que tratará de um assunto bastante polemizado, como é o caso da inclusão escolar de crianças com TEA, entendemos ser necessário utilizarmos a abordagem da Metodologia Qualitativa, tendo em vista que, de acordo com Gatti (2012, p. 12), “pesquisar educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Consideramos impossível desenvolver uma pesquisa meramente experimental e positivista, com informações mecânicas e mensuráveis em um campo marcado pela diversidade humana e pelas relações interpessoais, como é o caso da escola.

É necessário destacarmos, inclusive, o fato de que uma pesquisa qualitativa deve considerar a singularidade e a voz dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como suas possibilidades de produzir conhecimentos por meio de suas vivências, independentemente de alguma limitação que este sujeito possa apresentar.

Com a intenção de realizar uma análise mais reflexiva acerca do tema investigado, propomos para essa pesquisa, um Estudo de Caso. Segundo André (2005), o Estudo de Caso pode levar à descoberta de novos sentidos, a expansão das experiências e até a confirmação de algum conhecimento previamente estabelecido, além de possibilitar uma visão panorâmica do contexto familiar, assim como da complexidade do contexto escolar, contribuindo, assim, para uma melhor interpretação e entendimento dos fenômenos apresentados no decorrer da pesquisa.

A pesquisa proposta foi embasada na teoria psicanalítica. O que influenciou na escolha da epistemologia em questão, foi o fato de que teoria psicanalítica não direciona o estudo rumo à uma verdade absoluta, mas considera a construção do saber dentro de uma concepção ética que intenta um resgate da singularidade dos sujeitos, ao mesmo tempo em que considera os aspectos subjetivos presentes em todo o contexto que se desenvolve a investigação.

González Rey (2005, p. 15) afirma que o legado epistemológico deixado por Freud remete à uma “forma de produção qualitativa do conhecimento, em que se destaca seu caráter interpretativo, singular e em permanente desenvolvimento assim como o papel do sujeito como produtor do conhecimento”.

Para Safra (2003) a psicanálise presume uma teoria, uma terapêutica e um método, constituindo, assim, um saber derivado do campo científico, em contrapartida, não se considera integrante do mesmo. É importante destacar ainda que a teoria psicanalítica parte do princípio de cada sujeito do inconsciente é singular, o qual não retrata a realidade do outro. O inconsciente supõe então, um saber diferenciado daquele produzido pela ponderação do consciente.

A este respeito, Kupfer (2010) aponta que o sujeito do inconsciente foi descrito por Lacan como um lugar, uma função que denuncia um desejo desconhecido do “EU” ao se revelar à revelia, suporta essa subjetividade, ou seja, "o sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser." (KUPFER, 2010, p. 264)

O fato de não se tratar de pesquisas que utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela oposição sujeito-objeto e controle de variáveis, os trabalhos não apresentam menos rigor em seu desenvolvimento. O rigor apresentado nos trabalhos de base psicanalítica é dado, primordialmente, por meio de um outro modelo de fazer ciência, pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico, e aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica. (SAFRA, 2003, p. 173-174)

De acordo com Safra (2003) a pesquisa em psicanálise é reconhecida como um modo de produção de conhecimento legítimo, que possui em seu histórico inúmeros trabalhos desenvolvidos em diferentes níveis de titulação acadêmica, onde fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação garantem o rigor à pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa caracterizou-se pelo desenvolvimento da pesquisa bibliográfica sobre o campo macro da temática da inclusão escolar, como o percurso histórico, as leis que regem e orientam a implementação das políticas a respeito da temática, assim como os discursos que embasam, de forma geral, o processo de inclusão escolar dentro do âmbito social contemporâneo.

O aporte teórico da Psicanálise norteou a respeito da possibilidade de aproximação dos campos da psicanálise e educação inclusiva, mais especificamente no que se refere à importância do campo da ética do sujeito no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

A partir desse levantamento bibliográfico, partimos para o campo micro da questão da inclusão escolar que se deu na pesquisa de campo propriamente dito, onde foram investigados, por meio de instrumentos específicos como entrevistas semiestruturadas, observações participantes, análise documental e escuta de relatos, as possibilidades de uma inclusão escolar

fundamentada na perspectiva da ética do sujeito e, de que forma, essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento global e constituição subjetiva da criança com TEA.

4.1 Cenário da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição de Ensino pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A escola atende crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e encontra-se situada na zona urbana da Região Administrativa – IX – Ceilândia – DF.

A instituição de ensino possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) bem estruturado e acessível ao público em geral. O documento pode ser acessado através do site da SEEDF. De acordo com o PPP com vigência pelo período 2016/2019, a escola apresenta como missão: “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, favorecendo um ambiente ético e inclusivo, formando cidadãos críticos e participativos, oferecendo oportunidades iguais a todos”

A escola atende aproximadamente 1.150 alunos, onde oferece o 1º ciclo de aprendizagem da Educação Infantil, compreendendo a pré-escola de 04 e 05 anos. E o 2º ciclo (Ensino Fundamental I), que compreende o Bloco I (BIA - 6, 7 e 8 anos) e o Bloco II (4º e 5º anos). Somando um total de 46 turmas no presente ano letivo sendo: 06 turmas de 1º período; 07 turmas de 2º período; 5 turmas de 1º ano; 07 turmas de 2º ano; 08 turmas de 3º ano; 05 turmas de 4º ano; 05 turmas de 5º ano e 03 Classes Especiais (TGD), as quais atendem alunos com Transtorno do Espectro do Autismo com idades entre 7 e 12 anos de idade.

A Instituição escolar em questão possui 46 salas de aula, e outras salas destinadas à: direção, serviço de orientação educacional, sala de recursos, sala de psico-aprendizagem, salas de coordenação, salas dos professores, supervisão administrativa, sala de mecanografia, entre outras. A escola possui também outros espaços pedagógicos como brinquedotecas, salas de vídeo ginásio coberto, campo de futebol, banheiros para alunos e funcionários, cantina e refeitório.

A equipe gestora da instituição é composta por três professoras pós-graduadas com mais de uma graduação cada uma; dois profissionais da carreira assistência, pós-graduados, todos com cursos na área de educação. Em regência de classe, a escola conta com quarenta e seis professores; desses, dezesseis são contratos temporários e a equipe pedagógica é composta

por cinco coordenadores, uma professora na sala de recursos, um orientador, dois pedagogos e uma psicóloga itinerante.

De acordo com dados apresentados no PPP, a comunidade atendida pela escola é bastante carente financeiramente, tendo em vista que grande parte dos alunos são provenientes de um setor com baixos índices socioeconômicos.

4.2 Participantes da pesquisa

O Estudo de Caso foi composto pelos seguintes participantes: a responsável pelo aluno, a professora regente da classe especial, a professora da Sala de Recursos a gestora da instituição, um dos servidores da Carreira Assistência à Educação e pela professora responsável pela sala de leitura da escola.

Em um primeiro momento, na fase de construção das informações, foi realizado contato com a direção da escola, família do aluno da Classe Especial e sujeito da pesquisa; e com os demais participantes do estudo em questão, a fim de solicitar autorização para citá-los na pesquisa. Após a concessão das autorizações, iniciou-se o processo de investigação por meio da observação de situações de interação entre a criança e o ambiente escolar.

4.3 Instrumentos de construção de informações

Outro fator de extrema importância para o desenvolvimento metodológico da Pesquisa Qualitativa consiste na definição dos instrumentos que serão utilizados para a construção e interpretação das informações. González Rey (2012) destaca que na pesquisa qualitativa os instrumentos deverão ser definidos de forma a admitir ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.

Utilizamos, no decorrer da pesquisa de campo, alguns instrumentos de construção de informações como a análise de documentos, mais precisamente dos relatórios descritivo de desempenho semestral do aluno dos anos de 2015 e 2018, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Estratégia de Matrícula da SEEDF do ano de 2018/219, Leis/Pareceres/Portarias federais e do âmbito do Distrito Federal, além dos Currículos em Movimento da Educação Básica – Anos Iniciais/Ensino Especial e Orientações Pedagógicas para o Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e com roteiros pré-definidos com a mãe do aluno, com a professora da classe especial, com a professora da Sala de Recursos, com um dos servidores da Carreira Assistência à Educação. As entrevistas com os funcionários e com a mãe do aluno aconteceram na própria escola, em datas e horários previamente combinados. Todas as entrevistas foram gravadas, priorizando a escuta e o diálogo entre sujeito e pesquisador.

Nas entrevistas os participantes puderam falar da sua percepção sobre a inclusão escolar da criança com TEA e como esse processo é conduzido dentro do contexto escolar em questão, assim como os resultados e avanços alcançados pelo sujeito dessa pesquisa. Buscou-se proporcionar a todos os entrevistados um ambiente favorável e acolhedor, de forma a contribuir para que os sujeitos participantes se sentissem à vontade em falar sobre suas concepções, angústias e expectativas em relação a problemática investigada, com o intuito de realizar uma escuta interpretativa dos processos subjetivos revelados nas falas dos envolvidos na pesquisa em questão.

Ludke e André (1986) entendem que "a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas trocas com o entrevistador" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

A observação participante do cotidiano pedagógico, vivenciado pelo aluno nas diversas situações e espaços de aprendizagem e interação no âmbito da instituição de ensino, com registros em diário de campo, assim como o estudo e análise de documentos tiveram uma importância significativa para a construção das informações node correr do desenvolvimento da pesquisa.

Apresentaremos também, a descrição e a análise de alguns relatos de experiências vivenciadas por alguns participantes, onde relatam situações de interação e socialização entre o aluno e seus pares em contextos e espaços coletivos comuns ao ambiente escolar. Esses relatos contribuíram para reflexões importantes acerca dos desafios enfrentados no decorrer do processo de inclusão de uma criança com TEA, mas também das possibilidades de se promover uma inclusão que escolar que ultrapasse os limites das prescrições legais.

4.4 Tratamento das informações

As informações foram construídas, e analisadas de forma qualitativa por meio da exploração e organização do material produzido através dos registros em diário de campo das observações de situações de interação do sujeito do estudo nos espaços coletivos e na classe especial, da transcrição, na íntegra, de todos os áudios referentes as entrevistas, assim como do paralelo entre os resultados da pesquisa anterior realizada sobre a experiência inclusiva vivenciada pelo aluno em um outro contexto escolar.

Após a construção das informações, iniciou-se a fase de organização das informações construídas no decorrer da pesquisa. As informações foram analisadas de forma qualitativa por meio da exploração do material produzido e, posteriormente, da descrição das interpretações, de modo a confrontá-las com o referencial teórico construído a partir do levantamento bibliográfico.

4.5 Considerações éticas

As questões éticas que envolvem uma pesquisa são seriamente consideradas nessa pesquisa, pois, contemplam as relações humanas de forma a promover uma boa convivência, o respeito aos direitos dos envolvidos no processo de pesquisa e o bem-estar de todos.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - as orientações gerais sobre a pesquisa, assim como a garantia do sigilo sobre as identidades dos sujeitos participantes e da Instituição de Ensino, a fim de preservarmos a integridade física e a imagem pública dos participantes.

Além disso, com o intuito de reafirmar o cuidado ético em relação à pesquisa a ser realizada, houve o comprometimento junto à Instituição de Ensino e demais participantes, o retorno para compartilhamento e devolutiva dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada.

5 ESTUDO DE CASO

Quando o menino aprendeu a amarrar cadarços;
 Sorrindo ele dava firmeza a seus passos.
 Passado certo tempo
 Ele aprendeu a se amarrar em abraços.
 Caminhando na vida hoje ele já sabe:
 Mais importante que um cadarço bem amarrado,
 É um amor que dá asas ao pé.
Eduardo Lucas de Andrade

5.1 Histórico do caso

No ano de 2015, durante a realização de um curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecida pelo MEC em parceria com a UnB aos professores da SEEDF, realizei uma pesquisa, cujo objetivo era promover uma reflexão sobre os desafios que permeiam o processo de inclusão escolar do aluno com TEA.

O Estudo de Caso apresentado na pesquisa descrevia a chegada de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo à uma Classe Especial de TGD de uma Instituição de Ensino situada na R.A IX – Ceilândia-DF. A escola em questão, até então, nunca havia trabalhado com classes especiais de TGD, fato que desencadeou toda uma problemática acerca da chegada dessa criança ao ambiente escolar.

A pesquisa realizada em 2015 evidenciou a dificuldade institucional apresentada pela escola, em entender e atender a singularidade e as especificidades da criança com TEA que acabara de ser incluída no contexto educacional em questão.

Por se tratar de uma experiência nunca antes experimentada pela instituição, os sujeitos envolvidos no processo de inclusão desta criança optaram por iniciar uma busca por estratégias que “beneficiassem” à adaptação do aluno ao ambiente escolar, quando na verdade, deveria ter acontecido o contrário, a escola que deveria ter se adaptado e se preparado para a chegada, acolhimento e atendimento do aluno com TEA no ambiente.

A professora da Classe Especial não conseguia manter o aluno em sala de aula. A criança passava maior parte do período escolar correndo pelos corredores da escola, entrava nas outras salas, escondia-se atrás dos móveis, chorava, se irritava. Não conseguia se fazer entender, tinha um comprometimento extremo em relação à comunicação e interação. O grupo alegava que a agitação do aluno comprometia a rotina pedagógica da instituição educacional como um todo.

A pesquisa constatou ainda que, a maior parte da equipe pedagógica da Instituição, demonstrou certa resistência em discutir e considerar as peculiaridades e a individualidade do

aluno com TEA, exigindo da professora regente e do monitor da classe especial, o controle total do comportamento da criança, comportamento este, que provocou estranhamento, angústia e sentimento de incapacidade na maioria dos envolvidos no processo de inclusão da criança em questão.

Os professores alegaram falta de formação profissional para lidar com a criança com TEA, e que a escola não contava com uma equipe especializada composta por psicólogo, psicopedagogos e monitores escolares para auxiliar no atendimento do aluno. Ressaltaram a falta de recursos humanos, materiais e espaços adequados para atendimento das crianças na escola.

Em uma reunião coletiva para tratar sobre o “problema” da classe especial, foi sugerido pelo grupo a instalação de uma grade de contenção na porta da sala da classe especial, com o objetivo de fazer com que o aluno permanecesse em sala de aula e, assim, pudesse se concentrar nas atividades propostas pela professora.

As dificuldades descritas em relação ao atendimento do aluno com TEA se estenderam por todo o ano letivo de 2015. Identificou-se um mal-estar generalizado em todo o contexto escolar. O aluno dificilmente participava das atividades coletivas da escola, ficava sempre em sua sala, e na hora do recreio estava sempre acompanhado pela professora ou pelo monitor que, não raras vezes, o seguravam pelo braço para que não corresse, sempre sob a alegação de estarem primando por sua segurança e das outras crianças.

As discussões coletivas a respeito do assunto sempre culminavam em discursos de transferências de culpas e responsabilidades entre professores, equipe diretiva, família e SEEDF. Era nítida a concepção de escola como espaço homogeneizante, expresso pelo grupo, e a dificuldade em considerar o diagnóstico em detrimento do próprio sujeito, assim como as relações que o aluno estabelecia dentro do contexto escolar.

A mãe, na época, chegou a relatar que achava que a escola não sabia lidar com as limitações do seu filho, que seu comportamento havia mudado, estava mais agitado e dando muito trabalho para ir à escola e que não conseguia ver avanços em seu desenvolvimento.

A mãe relatava inclusive que era sempre convocada pela escola, onde era orientada a administrar a medicação do aluno corretamente e nos horários que favorecessem a permanência da criança no espaço escolar. Na época, a mãe fora orientada a solicitar ao médico, uma medicação que pudesse ajudar no controle do comportamento da criança, pedido que foi prontamente atendido pelo psiquiatra.

Fica claro, neste ponto do relato, que apesar de todos os avanços políticos e sociais alcançados em relação à educação especial em nosso País, o campo educacional ainda busca de

forma efetiva, o controle do comportamento e da aprendizagem, tendo como principal ferramenta a medicalização. Diante das dificuldades e recusas apresentadas pela escola, em relação ao acolhimento e atendimento das necessidades e singularidades humanas e pedagógicas de Lucas, a mãe resolveu transferir o aluno para outra Instituição Educacional.

No caso da criança com TEA, Kupfer (2013) reitera a difícil tarefa de ensinar o aluno que não se interessa em aprender os conteúdos formalmente estabelecidos pela instituição, que não deseja aprender, aquele em que a falta não se instalou. Em relação ao reflexo desta problemática por parte dos professores, Lemer e Voltolini (2015) observam que:

Do ponto de vista dos efeitos subjetivos para os educadores, destacamos a produção de um discurso queixoso que tem a falta, não como condição estrutural do trabalho, mas como falha a ser corrigida, obstáculo a ser eliminado para que o ideal da inclusão possa ser atingido. Dessa forma, o educador fica refém de uma rede discursiva que o obriga a incluir, que afirma que a inclusão é uma questão de procedimentos e que, se o professor não consegue incluir a todos, é uma falha pessoal ou profissional que pode ser superada. Tal situação gera um sentimento de insuficiência e impotência do professor frente ao ideal da inclusão que o leva a queixar-se, não sem um tanto de razão, ora das políticas públicas, ora das condições estruturais do sistema educacional e ora de sua formação como pedagogo (LEMER; VOLTOLINI, 2015, p. 81).

Na realidade, os professores vivem uma angústia sob a representação da impotência frente às incertezas do seu ato, das pulsões, das certezas diagnósticas e do desinteresse dos discentes. Nesta posição, os professores se sentem paralisados ao ter de lidar com comportamentos e modos estranhos de aprender, gerando, assim, sentimento de incapacidade e de impotência por parte daqueles que são incumbidos de transferir conhecimentos formais (PEREIRA, 2016, p. 202-203).

Pereira (2016) ressalta que a suspeita referente ao insucesso da educação e, por consequência, da inclusão das crianças com TEA ou qualquer deficiência ou limitação, sempre recai sobre a competência do próprio professor: “todas as exigências impossíveis, as demandas, os confrontos, os abandonos, os julgamentos, os julgamentos exteriores, real prova contra seu narcisismo” (PEREIRA, 2016, p. 111).

A educação vista por esta ótica, visa a adequação do aluno ao ambiente escolar e, conseqüentemente, o apagamento do sujeito, a tentativa de homogeneização e adequação de seu comportamento às normas da instituição escolar.

Três anos após o desenvolvimento desta pesquisa, a mãe, por meio de uma conversa informal, declarou que após sua transferência para a nova escola, o aluno começou a demonstrar avanços significativos em relação ao seu desenvolvimento de uma forma geral. Segundo a mãe, ele parecia outra criança, seu comportamento, sua fala e sua interação haviam melhorado muito.

A mãe atribuía todos esses avanços ao trabalho desenvolvido pela escola, pelos professores e demais profissionais da escola atual do filho.

5.2 Inclusão escolar de uma criança com TEA: uma nova realidade e diversas possibilidades

Mediante a realidade apresentada no contexto inclusivo vivenciado pelo aluno em questão e a informação de uma nova perspectiva de inclusão em uma outra instituição educacional, e que além de tudo, apresentava resultados positivos, foi o que imediatamente nos chamou a atenção e despertou-nos o desejo de investigar como se dava o processo de inclusão escolar desse mesmo sujeito, nesse novo contexto educacional, assim como o discurso e a concepção de educação especial que norteiam a proposta pedagógica dessa instituição de ensino.

Além disso seria de extrema importância para a pesquisa atual, analisar as estratégias pedagógicas que contribuíram para os avanços apresentados pelo aluno, em relação ao seu desenvolvimento global, nesta nova experiência de inclusão escolar vivenciada por este sujeito.

O primeiro contato com a escola onde o aluno encontra-se matriculado atualmente, se deu no início do primeiro semestre de 2018, por meio da professora da sala de recursos da escola, a qual me recebeu para uma conversa informal agendada previamente por telefone.

A professora da sala de recursos me falou sobre a trajetória da escola em relação ao atendimento de alunos com TEA e ao trabalho realizado com o intuito de promover a efetiva inclusão escolar desses sujeitos ao ambiente escolar.

Na ocasião, a professora da sala de recursos citou diversos casos de crianças com TEA que iniciaram o processo de inclusão em classes especiais e, que depois de algum tempo de escolarização, passaram a compor as turmas regulares da escola. Alguns estudantes até passaram para os CEFs – Centros de Ensino Fundamental – para turmas de 6º anos, dando continuidade aos seus estudos em turmas regulares e apresentando resultados satisfatórios. Essas informações instigaram ainda mais o desejo de conhecer mais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por essa escola.

Resolvemos, então, continuar com o mesmo sujeito da pesquisa realizada anteriormente no contexto educacional anterior: uma criança do sexo masculino com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), atualmente com 11 anos de idade, aluno de uma das Classes Especiais de TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) da escola, o qual chamarei pelo pseudônimo de Lucas.

Ressalto que, a partir desse ponto do texto, no decorrer da construção, análise e discursão das informações, utilizarei nomes fictícios para identificar o sujeito e demais participantes da pesquisa com o objetivo de preservar a identidade e integridade tanto da criança, quanto dos familiares e dos profissionais que aceitaram participar do estudo.

A Classe Especial de TGD é composta por Lucas e uma outra aluna, que aqui chamarei de Flor de 10 anos de idade, também diagnosticada com TEA. A Classe Especial de TGD, segundo informações da equipe diretiva da escola, segue o calendário e as orientações pedagógicas constantes no Currículo em Movimento – Educação especial (2013) e nas Orientações Pedagógicas para Educação Especial (2010).

Para um melhor entendimento, esclareço que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ainda utiliza as especificações e nomenclaturas de transtornos e deficiências conforme o DSM – IV (2002) e o CID 10 (1998), o que justifica a utilização do termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) nesse momento do texto.

O documento intitulado Orientação Pedagógica – Ensino Especial (2010), vigente atualmente na SEEDF, especifica que os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD são aqueles que possuem diagnósticos de autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme classificação do Ministério da Educação.

Os alunos das Classes Especiais de TGD, realizam as atividades de acolhimento, vivências, recreação, parquinho, sala de vídeo e demais atividades coletivas, juntamente com as demais crianças da escola. A prática relatada obedece à Portaria nº 354 de 01 de novembro de 2018 que define a estratégia de matrícula para o ano de 2019 para todas as modalidades ofertadas pela SEEDF, a qual preconiza que, no decorrer do período de permanência na classe especial, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais estudantes das classes comuns.

O documento citado, orienta ainda que, os alunos das classes especiais deverão passar por reavaliação anual que contará com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais das Equipes de Apoio (SAA, SOE e AEE), com vistas a analisar e avaliar a necessidade de permanência desses alunos nas referidas classes.

De acordo com Sílvia, professora da sala de recursos, e primeira profissional da escola a ser entrevistada, Lucas chegou a escola no início do ano letivo de 2016, matriculado em uma das classes especiais de TGD da escola.

Sílvia relata que Lucas sempre foi uma criança muito doce e amável, que demonstrava gostar de correr e explorar os espaços da escola. Apresentava linguagem ecológica e movimentos estereotipados, demonstrava, ainda, interesse excessivo (fixação) pelo personagem

principal do desenho animado infantil Relâmpago Mc Queen, representado por um carro de corrida de cor vermelha.

A professora Sílvia relembra que no primeiro contato de Lucas com a escola, ele demonstrou um pouco de desconforto, escondia se atrás da mãe com um olhar desconfiado, observava tudo e todos. Aos poucos e com a aproximação da professora, Lucas foi ficando mais confiante e aceitando melhor o novo contexto educacional. No início Lucas demonstrava não gostar de participar do recreio e das outras atividades coletivas realizadas na escola, se negava a fixar o olhar no outro, demonstrava muita dispersão e não se interessava pelas atividades propostas em sala de aula.

Lucas se mostrava muito dependente das outras pessoas, não apresentava autonomia para realizar algumas tarefas como tirar e calçar os sapatos, pegar o lanche sozinho, organizar seus materiais escolares, entre outras atividades. Observou-se também que Lucas demonstrava extrema dificuldade em expressar as suas vontades verbalmente. Apresentava dificuldades também em entender e obedecer a comandos. O aluno apresentava ainda extrema irritação quando não se conseguia fazer entender, ou quando o que ele queria não era atendido, ou era atendido de forma diferente da sua demanda.

Sílvia revela ainda que Lucas demonstrava muita resistência em interagir com as outras crianças, e não se interessava por brincadeiras em grupo, preferia brincar sozinho e sempre com os mesmos brinquedos e/ou objetos distintos. O processo de alfabetização de Lucas, aparentemente, ainda não havia sido iniciado, reconhecia algumas cores e formas, porém não apresentava muito interesse em demonstrar seus conhecimentos pedagógicos.

5.2.1 Lucas, o sujeito das possibilidades

Em entrevista, Vanessa, mãe de Lucas, nos relatou que se casou muito jovem e que descobriu que estava grávida de Lucas na mesma época em que recebia a confirmação médica de que seu filho mais velho, Pietro de dois anos, era uma criança com TEA. A mãe revelou que a notícia da gravidez, juntamente com a descoberta do diagnóstico do filho mais velho, a deixou transtornada, pois, não sabia como faria para cuidar e dar atenção para seu filho especial e para o bebê que estava para chegar.

Quando Lucas nasceu, Vanessa apresentou um quadro de depressão, segundo ela, sua depressão durou bastante tempo, mas que apesar de todas as dificuldades, continuou sua vida cuidando de Pietro e de Lucas. Como não tinha com quem deixar Lucas, ela o levava em todas as atividades e consultas de Pietro.

Vanessa declarou que corria tudo bem quando aos cinco meses de idade, Lucas sofreu o primeiro episódio de crise convulsiva e, desde então, essas crises se tornaram frequentes. Nesta época, os médicos disseram que essas crises poderiam ser de origem hereditária, uma vez que em sua família havia muitos casos de epilepsia.

Segundo a mãe, Lucas cresceu e se desenvolveu normalmente até os dois anos de idade, engatinhou, caminhou, interagiu normalmente, tudo dentro do esperado para as fases do desenvolvimento da criança.

Vanessa relatou que apenas uma coisa lhe chamava a atenção em Lucas, que era o fato do filho com mais de um ano de idade ainda não apresentar nenhum tipo de fala, apenas balbuciava alguns sons isolados. Nesta época, Lucas frequentava a creche, no entanto, ninguém percebeu nenhum problema no desenvolvimento dele.

A mãe de Lucas começou, então, a investigação médica da criança, tendo em vista que Lucas apresentava agitação frequente e aumento nas crises convulsivas, começava também a apresentar comportamentos semelhantes aos comportamentos do irmão mais velho, como andar na pontinha dos pés e girar com muita frequência.

No início, a mãe achava que Lucas apenas imitava o irmão, mas com o tempo, percebeu que Lucas apresentava comportamentos inadequados para sua idade, como a preferência por brincar sozinho, a dificuldade em interagir e olhar nos seus olhos, além de uma certa tendência ao isolamento.

Quando Lucas completou dois anos de idade e, mediante as características apresentadas pelo mesmo em relação ao seu comportamento, a ausência da fala e a presença cada vez mais frequente de movimentos estereotipados, os médicos concluíram que, para surpresa de toda a família, Lucas também era uma criança autista.

Vanessa relatou que apesar dos dois filhos serem autistas, um é totalmente diferente do outro. Segundo a mãe, Lucas sempre foi mais esperto e ativo que Pietro e, por isso, sempre achou que Lucas tinha mais chances de ter um desenvolvimento mais significativo, pois o considera muito inteligente e mais propício à aprendizagem. A mãe atribui essa diferença de desenvolvimento ao estímulo que Lucas recebeu no início da infância.

Mesmo antes da investigação médica, as professoras da estimulação precoce que atendiam Pietro, no Centro de Ensino Especial da região onde residiam, perceberam que havia algo de diferente no desenvolvimento de Lucas e, como ele sempre estava presente nos atendimentos de Pietro, iniciaram atendimento com Lucas mesmo sem a confirmação do diagnóstico de autismo. Portanto, a mãe acredita que o atendimento do filho pelas profissionais

da estimulação precoce, ainda no início de seu desenvolvimento, trouxe grandes benefícios para Lucas.

Vanessa contou que sempre procurou dar a atenção necessária aos filhos e que após a descoberta de que Lucas também era autista, passou a viver exclusivamente em função de suas crianças. Da estimulação precoce, Lucas foi encaminhado diretamente para uma classe especial de uma Instituição de Ensino Regular. A equipe do Centro de Ensino Especial onde Lucas era atendido, a chamou para explicar o processo de inclusão escolar pelo qual Lucas passaria a partir daquele momento.

Segundo a mãe, os profissionais da equipe explicaram que Lucas de início, frequentaria uma classe especial para que pudesse ter um atendimento mais especializado e individual, para que adquirisse habilidades e aprendizagens de forma mais adequada, respeitando, assim, as suas limitações e o seu tempo de aprendizagem e, que conforme ele fosse se desenvolvendo e se habituando com o espaço escolar, com o tempo poderia ser incluído em uma turma regular.

Vanessa acredita que se Lucas, desde o início de sua escolarização, tivesse recebido uma educação adequada, ele poderia hoje estar incluído em uma turma regular. A mãe relata que acha que Lucas não teve “sorte” com as professoras que passaram por sua vida. Ela não critica as professoras e entende que Lucas sempre foi uma criança difícil, agitada, mas que a maioria das docentes não conseguiam lidar com a sua personalidade e que isso prejudicou muito o seu desenvolvimento cognitivo.

5.3 A concepção da escola como lugar social da criança: a aposta no sujeito

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de observar o aluno Lucas em diversas situações e espaços da escola, fato que proporcionou a construção de análises mais específicas a respeito do sujeito e suas relações com o contexto escolar inclusivo, informações estas que, por meio apenas das entrevistas, seriam insuficientes para demonstrar a riqueza de seus detalhes.

Desde o primeiro contato que tivemos com os sujeitos da pesquisa, fomos impactados com o que conseguimos observar. Chegamos a escola no mesmo momento em que a mãe de Lucas também chegava para deixá-lo na aula. Lucas entrou sorridente e parecia-nos muito disposto e feliz por estar na escola.

O que nos chamou mais a atenção foi a forma em que Lucas foi recebido desde a portaria. A escola é grande, e até chegar à sua sala, Lucas precisou caminhar um pouco, passar por alguns espaços e por algumas pessoas também.

Lucas demonstra muita intimidade com o ambiente escolar. Todos que passam por ele, professores, coordenadores, tias e tios da conservação, da cantina e muitos coleguinhas, o cumprimentavam com um “bom dia” afetuoso, ou por um toque de mão “estiloso”, daqueles que as crianças adoram fazer. E, de uma forma muito carinhosa, todos o chamavam pelo seu nome.

Pouco antes de chegar a sua sala, Lucas solta a mão da mãe e vai de encontro a alguém, que o recebe com um abraço muito caloroso. Trata-se da diretora da escola, a tia "Neiva". Ela pergunta como ele está, deseja uma excelente aula e diz que o espera mais tarde na sua sala, como todos os dias. Chegando na sala, a professora, da mesma forma, o recebeu com muito carinho.

Lucas entrou na sala, colocou a mochila no local determinado, cumprimentou a monitora e sua coleguinha de turma com um sorriso, sentou em sua carteira e de lá mesmo despediu-se de sua mãe: *-Tchau mãe!!!* A sua mãe, não satisfeita, cobrou-lhe um beijo, e Lucas levantando-se rapidamente disse: *Eita!!! O beijo da mamãe!* Como se estivesse esquecido algo muito importante. A mãe de Lucas foi embora e deu-se início a mais um dia de atividades e muitas aprendizagens.

Para Kupfer (2013), a escola é uma importante ferramenta terapêutica no tratamento de crianças TEA, pois oferece a mesma, uma nova chance de estabelecimento de laços com os outros. A autora argumenta que “a criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui um lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade” (KUPFER, 2013, p.36).

Jerusalinsky (2010) também destaca o valor terapêutico da escola para as crianças com TEA. Para esta autora, é na escola que acontece a circulação dos objetos e a integração social. Nesse mesmo sentido, Bastos e Kupfer (2010) apostam na capacidade da escola em poder contribuir para a retomada ou para a reorganização da estruturação da criança.

A maioria dos autores que se debruçam sobre a perspectiva psicanalítica a respeito da inclusão escolar, compartilham da ideia de Kupfer (2013) que, por sua vez, acredita que estar na escola e vivenciar espaços pedagógicos comuns, pode significar uma experiência subjetiva importante para a criança.

As atividades de Lucas na escola, seguem uma rotina normal como de qualquer outra criança em sua turma. A aula é dividida por momentos. Assim que chegam a escola, os alunos

têm a acolhida, onde a professora explica o que eles farão no decorrer da aula. As crianças da classe especial participam de todas as atividades coletivas oferecidas pela escola, participam ainda de períodos de vivência em turmas regulares.

A sala de aula de Lucas e Flor é ampla, arejada, bem organizada e possui um mobiliário bem conservado. Possui estantes com bastante material pedagógico, como lápis de cor, giz de cera, folhas coloridas, cola, massinhas de modelar, tudo ao alcance das mãos das crianças. Além da professora, uma educadora social acompanha e ajuda as crianças em suas atividades pedagógicas, entre outras.

A sala possui também uma área externa e privativa muito interessante, com árvores, bancos e até um balanço de pneu. Essas peculiaridades, observadas na sala de aula de Lucas, dão um certo ar de aconchego, conforto e harmonia ao espaço destinado ao trabalho pedagógico dessas crianças.

No primeiro dia de observação, após a chegada das crianças em sala, percebemos uma certa agitação no comportamento de Lucas, que chamava a professora insistentemente, para irem a algum lugar. A professora tentava acalmá-lo e pedia para que ele esperasse um momento. Lucas repetia as mesmas palavras: *-Vamos, papel, McQueen...*

A professora Sônia, muito atenciosamente, nos explicou que Lucas só consegue se acalmar e iniciar as atividades do dia, depois que vão até a sala da diretora imprimir algumas figuras do personagem do filme “Carros” – Desenho animado, pelo qual Lucas demonstra verdadeira adoração:

O Lucas é fissurado no personagem do Relâmpago McQueen do desenho animado Carros. E todos os dias quando chega a escola, a primeira atividade do Lucas é ir até a direção pedir para que alguém da equipe imprima o desenho do personagem para ele. Isso já faz parte da rotina escolar dele. Enquanto ele não consegue esse desenho, ele não sossega, não é possível desenvolver nem uma atividade com ele antes disso. Eu até tenho algumas imagens do personagem na sala, todas bonitinhas plastificadas, mas faço questão de levá-lo todos os dias para fazer novas impressões, é importante pra ele. O problema é que só tem impressora colorida lá na sala da direção. E tem dias que a direção tá aquela agitação, todo mundo concentrado em seus afazeres, muitas vezes resolvendo problemas urgentes, mas mesmo assim, reservam um tempo para dar atenção a necessidade de Lucas.

Sabemos que o sujeito com TEA apresenta uma posição profunda de distanciamento em sua relação com o Outro. De acordo com Calzavara e Silva (2018), isso acontece na medida em que esse Outro impõe a sua presença, essa presença é recebida pelo sujeito com TEA como excessiva, intromissiva e ameaçadora. O sujeito com TEA, então, recorre a um trabalho constante no sentido de barrar o excesso de gozo endereçada a ele pelo Outro.

Calzavara e Silva (2018) ressaltam ainda que os sujeitos com TEA, “apesar de estarem na linguagem, não se encontram divididos pelo enigma do sintoma. Por esse motivo, não

formulam um discurso próprio, repetem o discurso do Outro e não se apropriam deste” (CALZAVARA; SILVA, 2018, p. 81). Ribeiro (2005) acredita que as estereotípias apresentadas no comportamento da criança com TEA, podem ser consideradas como resultados desse trabalho realizado pela criança, na tentativa de barrar a intrusão do Outro.

Calzavara e Silva (2018) observam que é comum ouvir relatos de mães, pais e professores sobre a peculiar relação que crianças com TEA autistas mantêm com objetos específicos, podendo passar horas apenas observando-os. Em relação à discussão em torno da relação objeto-sujeito com TEA, Maleval (2009) argumenta que alguns desses sujeitos relatam sobre a importância que esses objetos exercem no sentido de auxiliar no estabelecimento do relacionamento com o Outro.

Maleval (2009) apresenta, então, uma discussão sobre o significado desse objeto para a criança com TEA e de que forma participam da constituição subjetiva desses sujeitos. Dessa forma, para Maleval, o objeto autístico não deveria ser retirado desse sujeito, tendo em vista a função que este pode exercer na relação entre o sujeito autista e o gozo invasivo do Outro.

Calzavara e Silva (2018), sustentadas no pensamento expresso por Maleval (2009), destacam ainda o fato de que:

Esses objetos são utilizados como mecanismo de auxílio na defesa autística. O que fica evidente nas colocações destes pesquisadores, e de outros tantos que trabalham com o sujeito autista, é que por fazer parte da estrutura psíquica do sujeito e por responder a um modo singular de funcionamento na relação com o outro, este objeto é uma tentativa permanente desses sujeitos em estabelecer e manter uma relação possível com o Outro. Portanto, esses objetos não devem ser retirados destes sujeitos, pelo contrário, deve-se trabalhar com o sujeito autista, a partir das construções que este já realiza com o seu objeto (CALZAVARA; SILVA, 2018, p. 78).

Mediante a forma em que a criança com TEA se coloca em relação ao outro, Calzavara e Silva (2018) acreditam que o objeto, sendo ele um brinquedo ou não, poderá ser utilizado como alternativa para o desenvolvimento do trabalho com essa criança, objeto, sendo ele um brinquedo ou não.

Ancorado na alienação, esse sujeito vai trabalhar a possibilidade de introdução de um objeto em que ele pode relacionar. Um objeto na alienação que representa a possibilidade de o sujeito fazer laço de relação possível com os outros. Nesse caso, sabendo que o objeto se coloca como um instrumento importante que contribui para uma construção particular do sujeito, ele se coloca como necessário na possibilidade do trabalho (CALZAVARA; SILVA, 2018, p. 81).

Grande parte dos clínicos e educadores estão de acordo em considerar que a criança com TEA tem necessidade de apoiar seu pensamento em elementos concretos que lhe permitam organizá-lo progressivamente. Mesmo aqueles que consideram o autismo como um transtorno

invasor do desenvolvimento constatam que eles aprendem mais por meio dos objetos do que das pessoas (CALZAVARA; SILVA, 2018, p. 79).

Atendendo aos pedidos insistentes de Lucas, a professora o acompanha até a sala da diretora, único lugar da escola que tem impressora colorida. Encontramos a sala da diretora fechada, recebemos o recado de que a chave estaria com o supervisor Administrativo em uma salinha no final do corredor. A professora Sônia, então, incumbiu Lucas da tarefa de ir até o supervisor buscar a chave. Lucas imediatamente atendeu à solicitação da professora e seguiu em direção ao local indicado.

Lucas se aproximou da sala. O supervisor estava de costas para a porta, mexendo no computador. Educadamente, Lucas diz: - *Tio, a chave!* O supervisor virou-se, o cumprimentou com um toque em sua mão e disse que estava mesmo esperando por ele. Abriu uma gaveta, pegou um molho de chaves e entregou ao aluno que se virou e correu em direção a sua professora.

A professora abriu a porta da direção, sentaram os dois em frente o computador e iniciaram as buscas pelas imagens do Relâmpago McQueen. Mais ou menos quinze minutos depois retornamos à sala de aula com as três imagens impressas.

A professora aproveita o interesse de Lucas pelas imagens para trabalhar alguns conteúdos como interpretação da cena, cores, letra inicial e final dos nomes das figuras que aparecem na imagem, quantidade de figuras e etc. A prática é desenvolvida por meio de provocações e indagações que fazem com que Lucas se concentre, buscando responder satisfatoriamente as investidas e questionamentos da professora.

A cada resposta correta, incentivos verbais do tipo: *Viu? Eu disse que você conseguiria, você é um menino esperto!* A cada dispersão: - *Ei Lucas, olha aqui para mim, nos meus olhos, vamos voltar à atividade... veja que interessante! Que tal brincarmos de contar? Agora vamos colorir, qual cor você gostaria de usar? Veja só, a Flor já está terminando a atividade dela, parabéns Flor!!! Daqui a pouco iremos ao recreio, mas para isso, precisamos finalizar nossa atividade, você quer ir ao recreio hoje? Veja a cor desse lápis, tema cor do Mc Queen, qual a cor do Mc Queen?*

Desse modo, Lucas desenvolve as atividades juntamente com a sua coleguinha de classe. Em certos momentos, Lucas apresenta certa impaciência e dispersão, mas a todo momento, a professora conversa com ele utilizando um tom de voz firme e, na maioria das vezes, consegue fazer com que Lucas retorne seu interesse para a atividade proposta.

A professora acredita que se não houvesse essa disponibilidade, quase que integral por parte dela, para acompanhar individualmente as crianças em todas as suas atividades,

difícilmente, Lucas e Flor alcançariam ou demonstrariam algum desenvolvimento pedagógico, pois, segundo a mesma, a tendência natural das crianças com TEA é se dispersarem e buscarem o isolamento, ausentando-se então, do contexto, do cenário escolar.

A professora relatou que as atividades realizadas neste dia, demonstravam um dos grandes avanços alcançados por Lucas. Quando o aluno chegou a escola, com 9/10 anos, o processo de alfabetização de Lucas nem sequer havia iniciado e, hoje, Lucas reconhece as letras do alfabeto e faz a relação com a letra inicial de imagens. Reconhece, inclusive, cores e formas geométricas, faz seriação e separação de objetos por cores, tamanhos e grupos (grupo de animais, brinquedos, comidas), faz contagem oral e relação número-quantidade de numerais, pelo menos, até 20.

Lucas ainda demonstra dificuldades no que se refere ao registro escrito, no entanto, continua a ser incentivado a desenvolver habilidades relacionadas a escrita. Atualmente, ele aceita registrar garatujas e nomeá-las.

É notório o fato de que a professora Sônia se coloca sempre em uma posição de suporte para seu aluno Lucas. Ao mesmo tempo que o incentiva, utilizando principalmente o recurso da linguagem oral, atua também como borda, o que faz com que Lucas, apesar de suas limitações, sinta-se seguro em expressar-se e em experimentar novas situações de interação e aprendizagem.

Sabemos que é na relação com o Outro que a criança com TEA pode a vir a se constituir e, no processo de inclusão escolar, o professor ocupa o lugar de outro estratégico, tendo em vista que é ele quem vai apresentar a esse aluno um mundo diferente, fora do contexto familiar. (MRECH, 2015, p. 67).

O professor assume um importante papel nesse processo, pois é ele – o Outro – que acolhe o sujeito com TEA e está em suas mãos possibilitar o lugar de sujeito para esta criança um lugar na linguagem, na palavra, na escola, assim como especifica Mrech (2015):

Ao longo da história da Pedagogia, passou-se de uma vertente pautada em uma pedagogia geral para uma pedagogia diferencial, para uma pedagogia adaptada para cada aluno. É isso que se pede no caso do atendimento do professor em relação à criança autista: que ela seja vista como sujeito, que ele a veja em sua singularidade (MRECH, 2015, p. 67).

É necessário, portanto, que o professor ocupe o seu lugar processo de inclusão e reconheça, na criança com TEA, um sujeito de possibilidades, ou seja, “se uma criança for vista pelo professor, primordialmente, como sendo alguém que é portadora de desejos, de uma história, os caminhos para a aprendizagem estarão incluindo o que é fundante no ser humano: a palavra” (MEIRA, 2001 p.49).

Assali e Amâncio (2005) acreditam, ainda, que um professor e uma escola que conseguem sustentar um olhar singularizado, abdicando da ideia de salas homogêneas, e que reconhecem a existência das diferenças e da impossibilidade de solucionar todos os problemas, poderão vivenciar essa travessia da inclusão escolar com seus alunos, de uma forma mais significativa e menos maçante.

Uma educação para se tornar inclusiva, supõe, entre outros aspectos, que o professor e de mais profissionais do campo educativo renunciem o discurso do mestre, assumindo assim a posição de mestre barrado – aquele que possui o saber não todo e que compreende a impossibilidade de controle total sobre o outro. “Só assim ele se reposiciona, assumindo um lugar que permite notar, na sua sala de aula, as singularidades” (ASSALI; AMÂNCIO, 2005, p. 84).

5.4 Para além do prescrito na lei: a inclusão escolar e o campo da ética do sujeito

Sônia, professora da classe especial de Lucas, é uma pessoa extremamente simpática e comunicativa, demonstra muita dedicação e experiência no desenvolver de seu ofício. Em entrevista, Sônia nos informou que é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 28 anos. Ela possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Administração Escolar.

No decorrer de toda a sua trajetória profissional, sempre buscou refletir sobre a importância de se considerar as limitações das crianças por entender que o professor lida diariamente com vários sujeitos, cada um diferente do outro com limitações e possibilidades diferenciadas, sendo assim afirma que: *“em sala de aula o professor lida com várias cabecinhas pensando diferente uma da outra, e ao mesmo tempo! E precisamos estar atentos a essa verdade e não negligenciar nenhuma delas”*.

Por pensar assim, a professora Sônia buscou desenvolver um trabalho conjunto entre as turmas regulares, das quais era responsável e as classes especiais da escola, pois sentia que tanto as crianças com deficiência, quanto as crianças classificadas como “normais” necessitavam vivenciar essas experiências de convívio, interação e aprendizagem mútua.

Sônia explica que, em 2016, quando Lucas chegou a escola, esse trabalho de vivência já era desenvolvido na escola por ela e pela professora de Lucas na época. Dando continuidade à prática, a professora Sônia recebia periodicamente, os alunos da classe especial de TGD em sua turma regular, onde as atividades desenvolvidas eram compartilhadas com os alunos da classe especial, a saber, Lucas e Flor.

A afinidade entre Sônia e Lucas foi quase que instantânea, a professora lembra que Lucas se sentia muito à vontade com ela, mas que, no início, assim que ele chegou a escola, não aceitava muito a forma que elas trabalhavam, apresentava muita resistência em ficar na turma de Sônia junto com as outras crianças, ficava agitado, queria sair da sala a qualquer custo. Mas que aos poucos, ele foi se acostumando com as outras crianças, foi se aproximando dos colegas, foi ficando mais autônomo e se relacionando melhor com as pessoas:

Foi amor à primeira vista! Lucas e eu sempre nos demos muito bem, eu sei que ele confia em mim, e eu confesso que aproveito dessa afinidade para fazer com que ele experimente novas experiências, novas aprendizagens. A gente aprendeu a conviver um com o outro... quando eu não estou bem ele sabe, quando ele não está bem eu sei, eu sinto.

De acordo com Kupfer (2009), o amor, embora tenha importância fundante para o aluno, não é suficiente para fazer funcionar o campo da educação. No entanto, é justamente no centro dessa relação, que o aprender e o ensinar encontram um estilo no qual o professor e o aluno orientam a transmissão do saber e do conhecimento.

Ornellas (2017) explica que, a ideia de Freud é que entre um professor e um aluno há algo da natureza da transferência, tanto ensinar como aprender são atos do desejo. Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, de acordo com a autora, há um movimento dinâmico envolvendo fios reais, simbólicos e imaginários que são próprios da constituição da subjetividade. A autora destaca que:

É na escola que, professor e aluno, enquanto ocupantes das posições de sujeitos marcados pela falta, necessitam falar e escutar. Marcados pelo registro da castração, professor e alunos mantêm-se em busca do saber sobre o desejo. Isso ocorre concomitantemente com o fenômeno da transferência, fator que propicia à educação cumprir seu papel. Essa busca do saber sobre seu desejo, coloca o professor- sujeito e o aluno-sujeito inseridos na trama do desejo, que quando bem manejado, pode amalgamar os afetos ambivalentes (ORNELLAS, 2015, p. 179).

A professora Sônia ressalta ainda que trabalhou com a turma de Lucas até 2017, quando a professora da classe especial se aposentou. Foi então que no ano seguinte, resolveu assumir a classe especial de Lucas e Flor, pois sentia que precisava dar continuidade ao trabalho com Lucas, pois o aluno apresentava resultados significativos em seu desenvolvimento cognitivo e, principalmente, social.

Sônia nos relatou que decidir assumir a Classe Especial de Lucas não foi tarefa simples devido à sua pouca experiência com o trabalho com classes especiais. A princípio sentiu-se incapaz, teve medo de não conseguir lidar diretamente com as especificidades de Lucas e de Flor. Mesmo já conhecendo os alunos há dois anos, sentiu medo de fracassar, pois não tinha nenhuma formação na área de autismo, mas mesmo assim, decidiu aceitar o desafio.

No início eu estava muito angustiada porque para mim, eu teria que trabalhar conteúdo, entende? E se os meninos não conseguissem aprender? Eu achava que tinha que ter aquela resposta que eu sempre tive dos meus alunos das turmas regulares, eu cheguei a chorar no primeiro conselho de classe, estava me achando inútil. Na verdade, eu tinha medo de me frustrar, de me sentir fracassada se os meninos não rendessem, ou não apresentassem resultados, porque eu sempre me considerei uma boa professora... com o passar do tempo relaxei, resolvi fazer o meu trabalho sem colocar minhas expectativas em relação à aprendizagem do Lucas. Resolvi seguir o meu instinto e deixar que Lucas me guiasse, que ele me dissesse o que e como ele desejava aprender. E daí o tempo foi passando, Lucas e eu fomos ficando mais próximos, aos poucos fui conseguindo fazer com que ele se aproximasse mais das outras crianças. Foi aprendendo a brincar e estabelecer pequenos diálogos comigo e com os outros.

Em relação à posição de exigência pessoal por parte do professor, Pereira (2016) ressalta que a Psicanálise entende ser impossível que o ato de educar garanta um desempenho sempre satisfatório e elevado. Nesse sentido, a noção de competência é incerta para ser posta com razão incontestável, o fracasso do ato educativo é sempre constitutivo e toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de evitar o erro e o insucesso (PEREIRA, 2016, p. 202).

A fala de Sônia demonstra claramente que, como afirma Braga (2005), um dos grandes desafios dos professores no trabalho com a inclusão é aprender a lidar com as suas próprias frustrações e a respeitar que, não necessariamente, o seu aluno tenha que corresponder às suas expectativas. Além disso a autora ressalta ainda que o professor precisa se permitir ser um pouco menos exigente consigo mesmo e que não precisa corresponder certas expectativas impostas pelo próprio ego.

A professora Sônia explica que reconhece que a questão da inclusão escolar no Brasil, apesar de ter avançado muito, ainda encontra muitos entraves e obstáculos na sua implementação, principalmente, ao que se refere as crianças com TEA. Para ela, essas dificuldades se revelam no momento em que essas crianças são matriculadas e passam a compor o cenário educacional.

Um ponto em que Sônia revelou ter encontrado dificuldade ao assumir a classe especial, foi no momento de buscar parcerias com outros professores no sentido de implementar o processo de inclusão de Lucas a partir dos períodos de vivências nas turmas regulares da escola. De acordo com a professora, a maioria dos professores sentiam-se incomodados com a presença das crianças com TEA em suas turmas.

As desculpas para essa negativa eram as mais variadas possíveis, uns diziam que as crianças com TEA atrapalhavam o andamento das aulas e o rendimento das crianças ditas “normais”, outros alegavam não possuir formação adequada para trabalhar com os meninos da

classe especial, outros diziam não ter estrutura psicológica, ou paciência para lidar com o comportamento das crianças com TEA em suas salas de aula.

Para Sônia, apesar da prática da vivência ser orientada pelos documentos oficiais da SEEDF, para se tornar uma realidade no processo de inclusão escolar, é necessário a anuência e aceitação dessas crianças pelos professores das turmas regulares.

A professora ressalta que não é sempre que isso acontece e diz não entender a postura de alguns colegas em relação à inclusão escolar, pois, para ela, a diversidade em sala de aula é um fato, a única diferença é que os alunos das turmas regulares não carregam o peso de um relatório médico indicando um diagnóstico de autismo ou outra deficiência.

Sônia argumenta ainda, que a inclusão deve acontecer para além do politicamente correto, e não só para dizer que está cumprindo a lei. Incluir para a professora é uma questão de empatia, de se colocar no lugar do outro:

Nós ouvimos o tempo todo que o aluno é nosso, o aluno é da escola, mas quando você quer inserir esse aluno em outra sala para fazer a vivência, aí ninguém quer atender... como assim, se o aluno é nosso? Mas tem colega que não aceita.

A professora expõe ainda que nunca encontrou problemas em receber crianças autistas em suas turmas regulares. Segundo seu entendimento, participar de atividades coletivas da escola, conviver com outras crianças e em outros espaços pedagógicos é um direito de todos os alunos, independentemente das limitações ou possibilidades que estes apresentem.

Ao se referir à legislação vigente, a qual preconiza os direitos da criança com deficiência a uma inclusão escolar que garanta o seu acesso e a sua permanência na escola, Sônia ressalta que o sucesso da inclusão de crianças com TEA não depende exclusivamente de leis, pareceres e orientações curriculares, pois a legislação tende a uniformizar o processo de inclusão, além de estabelecer práticas comuns a todas as crianças, independentemente de suas características individuais e das necessidades institucionais. A partir desse pensamento, desabafa:

Na teoria é muito bonito, mas quem vive aqui dentro da escola é que sofre, falta muita coisa, inclusive recursos humanos para propiciar uma inclusão de qualidade para essas crianças. Quem dá a cara a tapa e se vira para dar conta desse processo somos nós que estamos aqui dentro, lidando diretamente com as crianças, é a gente que segura as pontas, mesmo diante das dificuldades. É muito fácil cumprir a lei, colocar uma criança com TEA dentro de uma turma regular com 20 crianças sem o suporte necessário, tanto material quanto humano. Essa inclusão feita de qualquer jeito não representa avanços em relação aos direitos da pessoa com deficiência, quando não atrapalha mais do que ajuda, principalmente no caso das crianças com autismo.

De acordo com Bastos (2015), a expressão “inclusão escolar” passou a funcionar como imperativo da ordem política e social em nome de princípios legais democráticos que

preconizam a educação para todos. Mas, em contrapartida, o que se observa atualmente nos sistemas educacionais é que a proposição legal, por si só, não garante que as crianças com deficiência possam usufruir de um processo de inclusão que atendam suas necessidades e suas singularidades no formato em que é implantado pela pedagogia vigente.

A fala da professora Sônia revela, de certa forma, mais uma importante vertente do processo da inclusão da criança com TEA, a qual nos leva a refletir sobre a complexidade de uma inclusão pautada simplesmente no que preconiza as leis e pensamentos filosóficos a respeito dessa temática. A questão de uma inclusão feita a qualquer custo, a fim de positivar a ideia do “politicamente correto”, é geralmente, a fonte de desprazer que torna cada vez mais fatídica, o processo de inclusão de crianças com características tão específicas, como no caso das crianças com TEA.

Importante observar que Kupfer (2013), ao tecer uma crítica a respeito da ideia de alguns teóricos que apostam no ideário da inclusão a qualquer custo, reitera a importância do professor no processo da inclusão escolar de crianças com TEA. A autora acredita que, nesse caso, o professor, além de sua função pedagógica, precisa sustentar sua função de produzir enlace.

Portanto, para que uma criança com TEA seja acolhida e incluída na escola, é necessário que os professores também sejam incluídos nesse processo, sejam ouvidos e que sua experiência e sua fala sejam, de fato, levadas em consideração.

É necessário compreender que a inclusão escolar está para além do direito e do cumprimento da lei que preconiza que todas as crianças estejam na escola. Kupfer (2013) argumenta que a escola deve ser pensada e concebida como o lugar subjetivante de crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação.

O que a professora Sônia revela, a partir de sua fala, parte da premissa de para o processo de inclusão das crianças com TEA seja, de fato significativo, é necessário um esforço muito maior por parte de todos, professores, gestores e familiares. É necessário que haja envolvimento e que cada um assuma sua cota de responsabilidade em relação a essas crianças, pois a inclusão social desses sujeitos se inicia na escola e deveria ser interesse de todos.

Sônia, remetendo-se a sua vasta experiência profissional no campo da educação, expõe a sua opinião e a sua posição em relação a inclusão escolar das crianças com TEA:

A todo tempo a gente ouve: tem que incluir! Mas se por acaso a professora da turma lá, não quiser, não vai haver inclusão. Então, qual o objetivo disso? Incluir só por incluir? O que garante a inclusão desses meninos é a forma em que eles são vistos no interior da escola. Se são concebidos como pessoas capazes de evoluir apesar das dificuldades, eles com certeza evoluirão. Mas se são concebidos como incapazes,

serão deixados no canto e não apresentarão evolução alguma. Repito, é uma questão de se colocar no lugar do outro, de querer que o seu aluno cresça, se desenvolva, aprenda, e dar oportunidades para isso. Na verdade, o que percebo é que a maioria dos colegas de profissão estão mais interessados em apresentar resultados aos seus superiores, e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir de ideais de turmas e alunos "perfeitos", ignorando aqueles que fogem aos padrões determinados socialmente e pedagogicamente com o passar do tempo.

Ao analisar a prática pedagógica desenvolvida na maioria das escolas, Imbert (2003) argumenta que a escola atual necessita de uma ressignificação, principalmente no que se refere ao atendimento da diversidade no âmbito da educação formal. De acordo com o autor, as práticas pedagógicas desenvolvidas na maioria das instituições educacionais visam apenas a constituição de sujeitos-objetos submetidos as mais variadas regras impostas institucionalmente, as quais demandam "um fazer" controlado, que acontece em tempos e espaços predeterminados, e que tendem ao esquecimento da capacidade de autocriação e autonomia do sujeito escolar" (IMBERT, 2003, p. 15).

Imbert (2003) ressalta que a prática por si só, tende a desconsiderar a singularidade dos sujeitos, pois atende a pressuposto moral que intenta ao cumprimento de prescrições legais em tempos, espaços e objetivos previamente determinados. Assim, o mesmo autor argumenta sobre a necessidade de se transformar a prática propriamente dita por uma práxis que atenda e acolha a diversidade humana que compõe o campo educativo.

Imbert (2003), faz uma distinção entre prática pedagógica e práxis pedagógica apoiado e extraída na distinção entre a *poiésis* e a práxis extraída de Aristóteles.

A poiésis realiza-se em uma obra (érgon) exterior ao agente. Neste caso, a atividade cessa quando sua finalidade é alcançada: quando a casa está terminada, deixa-se de construir; quando se conseguiu o "emagrecimento", deixa-se de emagrecer, quando se aprendeu a lição, deixa-se de "aprender". Esses fazeres dependem da ação transitiva e fabricadora; representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação; aqui, estamos em presença de uma atividade imperfeita, de um "movimento" e não de um "ato" (enérgeia) propriamente dito. (IMBERT, 2003, p. 20)

Diferentemente da prática (*poiésis*), Imbert (2003) destaca que o objetivo da práxis é a autonomia do sujeito. Trata-se de um "processo indeterminado" que tem início, mas pode tomar rumos imprevisíveis, assumindo uma perspectiva de "um fazer criador de realidades e de sentidos novos" (IMBERT, 2003, p. 18). Por isso, tal processo destina-se para o "imprevisto, para o não-dedutível, para a criação, para a irrupção do novo" (IMBERT, 2003, p. 20). Ainda de acordo com o mesmo autor:

A práxis é um ato (enérgeia). Identificando inteiramente com o agente, o ato não se esgota em uma produção; assim, diz Aristóteles, a "visão" está no sujeito que vê, a "contemplação" no homem que contempla, a "vida" na alma. Essas ações não acabam, mas duram enquanto o sujeito viver. (IMBERT, 2003, p.30)

Para o Imbert (2003), a práxis é a consolidação de um projeto de autonomia, que implica em trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apoia, tratando-se, portanto, da real necessidade de re-historicizar a instituição. O autor explica que:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (IMBERT, 2003, p. 74).

Apesar de todos os esforços feitos pela instituição escolar em que atua a professora Sônia, no intuito de promover uma inclusão escolar que faça sentido e que beneficie, não somente o desenvolvimento global das crianças com TEA, mas, todos os envolvidos nesse processo, a professora revela que ainda há muitas barreiras de natureza atitudinal, mas também burocráticas.

No decorrer da entrevista, a professora nos relatou que a SEEDF utiliza, basicamente, três documentos legais que orientam a prática pedagógica junto a crianças com TEA, são eles, o Currículo em movimento – Educação Especial (2013), as Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010) e a Estratégia de Matrícula da SEEDF.

Sônia explicou que esses documentos sugerem que, com os alunos das classes especiais de TGD, se utilizem métodos baseados em teorias cognitivo comportamentais e que se insira os fundamentos do currículo funcional no atendimento das peculiaridades do aluno com TEA em sua rotina pedagógica. Segundo a professora, nem sempre é possível aplicar esses métodos pois, se baseiam no treino para aquisição de aptidões e que, no caso específico de Lucas, esse método não costuma funcionar:

Lucas é um menino muito esperto, ele tem personalidade. Para que ele desenvolva alguma atividade proposta, essa atividade tem que fazer sentido pra ele, ele tem que se interessar por ela. Pode ser que esses métodos possam até funcionar com outras crianças com o mesmo diagnóstico de Lucas, mas o que a gente tem que entender é que o que funciona com uma criança autista, pode não funcionar com outra. Cada criança autista tem um jeito diferente de se desenvolver, de pensar e de se relacionar com o ambiente escolar, e isso precisa ser considerado por quem media a aprendizagem da criança com autismo. As pessoas, dentro do próprio meio educacional, acreditam que toda criança com autismo, principalmente as que estão em classes especial, precisam aprender somente as coisas do currículo funcional, tipo, amarrar cadarço, parar de balançar as mãos, de gritar ou de bater a cabeça na parede quando estão em crise, isso faz parte, mas não é tudo...

O Currículo em Movimento – Educação Especial (2013) considera que as técnicas cognitivo-comportamentais são um valioso recurso auxiliar para a sala de aula e podem ser utilizadas com o intuito de facilitar o aprendizado para o aluno com TGD. De acordo com Rodrigues e Spencer (2015), os métodos educacionais fundamentados na teoria

comportamental buscam o treino do sujeito, a partir da sugestão e repetição de comportamentos adequados sob instruções previamente colocadas.

Ainda segundo Rodrigues e Spencer (2015), as técnicas educacionais, baseadas em teorias comportamentais, têm como objetivo principal intervir sobre os comportamentos avaliados como inapropriados a fim de modificá-los, eliminando, dessa forma, os comportamentos indesejáveis, como por exemplo, as estereotípias no caso do aluno com TEA.

Entre os métodos baseados em teorias cognitivo-comportamentalistas, indicados pelo Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), como ferramenta no trabalho com os alunos com TEA estão o Método TEACCH, Método ABA, a técnica da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), e a Integração social.

Bernardino (2007), em contrapartida, entende que as terapias cognitivo-comportamentais buscam adestrar a criança ao convívio social, adequando-as, não considerando o seu estilo de aprender e o seu desejo.

Para Maleval (2011), a concepção psicanalítica indica que as características, ou comportamentos que o sujeito autista apresenta não são consideradas falhas a serem suprimidas ou eliminadas, e sim respostas expressas por ele. Dessa forma, as intervenções devem partir exatamente da observação dos sintomas e comportamentos apresentados, propiciando, por meio do trato com essa criança, um contexto em que novas respostas possam surgir.

O Currículo Funcional, o qual a professora faz referência em sua fala, é sugerido no Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), como mais uma ferramenta a ser utilizada em consonância com as demais orientações curriculares, na rotina pedagógica dos alunos com TEA.

O Currículo Funcional prevê a inserção sistemática de atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades adaptativas, tais como a consciência de si, cuidados pessoais e de vida diária, treinamento multissensorial, exercício da independência, relacionamento interpessoal na rotina pedagógica do aluno com TEA. Tal currículo caracteriza-se como um documento que especifica, de forma detalhada, a sequência de comportamentos que uma criança deve adquirir para obter proficiência em várias áreas do desenvolvimento.

Ainda em relação às propostas constantes no currículo e em outros documentos que orientam a prática pedagógica do professor em relação ao atendimento do aluno com TEA, Sônia ressalta que por mais que ela faça seus planejamentos, busque recursos e atividades para serem utilizados em suas aulas com Lucas, nem sempre ele consegue executá-las com sucesso. Na maioria das vezes, a professora revela que precisa modificar e flexibilizar seus planejamentos para que a demanda de seus alunos seja atendida:

O uso de métodos ou metodologias distintas em sala de aula, seja ela regular ou especial, é sempre muito complicado, porquê cada criança, cada aluno, é um ser diferente, único, singular. Cada cabecinha pensa e se desenvolve de um jeito diferente. Pra você ter uma noção, eu nunca consigo trabalhar com o Lucas e com a Flor da mesma forma, assim, cada criança com autismo também é diferente um do outro e aprendem e se desenvolve também de formas diferentes. Todas as minhas aulas e atividades desenvolvidas com eles são preparadas com antecedência, todas com objetivos, tudo certinho, mas tem dias que não consigo fazer da forma que foi planejado, preciso ter um planejamento flexível para conseguir atender a demanda diária dos meus alunos. Assim são os métodos, não dá para você engessar... eu preciso ouvir o meu aluno, e aproveitar os seus interesses para desenvolver as atividades pedagógicas com ele. Nós é que temos que fazer com que suas necessidades pedagógicas sejam atendidas, e não querer que ele se enquadre no que já está proposto pelo currículo, ou pelo que se costuma fazer na escola, o currículo não tem que ser flexível só no papel, mas também na vida real.

Sônia acredita que para que a criança autista aprenda é necessário que a professora conheça o seu aluno, seus interesses, suas limitações e principalmente as suas possibilidades. Para Sônia, estar na escola é essencial para que a criança com autismo se desenvolva, mas que é necessário também que a criança seja respeitada, não só como aluno, mas também como pessoa.

O pensamento expresso pela professora de Lucas em relação aos métodos sugeridos para ao atendimento e escolarização de crianças com TEA coaduna diretamente com os argumentos e reflexões de Radel (2015). De acordo com a autora, cada cultura pensa, concebe e trata o sofrimento mental de uma forma específica. Mas, em contrapartida, pondera que o modo em como cada sujeito corporifica o sintoma social e administra o seu próprio sintoma é único e intransferível. Radel (2015) afirma ainda que:

As terapias cognitivos-comportamentais contrariam esta lógica e agem de forma indiferenciada e generalista. Neste quadro, o caso a caso, ou seja, olhar o sujeito na condição de único, singular possuidor de uma história, de um desejo, é precípuo. Na escola não deveríamos estar jamais diante de um sindrômico ou hiperativo, categorizado aprioristicamente, mas diante de Pedro ou de Maria que apresentam um sintoma, uma forma singular de ser e estar no mundo e de se haver com a sua própria dor, que o diferencia dos demais (RADEL, 2015, p. 102).

Para Maleval (2011), o reconhecimento da criança como sujeito, envolve primeiramente a identificação de suas potencialidades e também de suas limitações, além de buscar soluções para suas angústias e dificuldades a partir da escuta e em conjunto com ela. Considerar o saber das crianças com TEA, implica considerar também a sua singularidade, a sua forma particular de conceber o mundo em sua volta. Assim, “são os sujeitos concernidos pelo autismo que podem nos ensinar mais, pois possuem um precioso saber sobre eles mesmos” (MALEVAL, 2011, p. 30).

Com a Psicanálise, o sofrimento psíquico e a loucura deixaram de ser registrados unicamente na dimensão do erro e da falha, criando-se condições para escutar o discurso, sintoma, como uma forma particular de o sujeito dizer sua verdade. Mais do que um tipo de interação com os outros e com os objetos, falar de psicose e autismo infantil remete a uma determinada posição subjetiva. Com isso, o quadro coeso e contínuo de “sinais” preestabelecidos, oferecido pelos sistemas classificatórios, desdobra-se em diferentes imagens que surge associadas a outros tantos aspectos. Os sintomas são (re) tramados, assumindo diferentes significações a partir da narrativa de cada sujeito (VASQUES, 2007, p. 7).

Importante ressaltar, ainda, que a fala da professora vai de encontro com à questão exposta por Sousa e Pinto (2017), ao salientarem que para o aluno com TEA, o saber não está relacionado à busca pelo conhecimento formal. Existe, desse modo, a necessidade de a escola desenvolver uma virada estrutural, no sentido de buscar novos princípios, novas práticas que a levem a instituição a se tornar um espaço onde se acolham diferentes necessidades e peculiaridades, ou seja, um ambiente de convívio e de respeito às diversidades.

Nesse sentido, propomos que a educação inclusiva, para além da propagação de sua tendência democrática e igualitária, considere a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente que carrega certa indeterminação quanto à execução das práticas pedagógicas. Para além do reducionismo da técnica, as práticas inclusivas alinhadas a esse discurso oferecem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem para que o sujeito possa ‘bem- -dizer-se’ a partir de sua singularidade (LERNER; VOLTOLINI, 2015, p. 89).

Mrech (2011) explica que uma educação verdadeiramente inclusiva deve buscar e oportunizar a criança com deficiência para que esse sujeito atinja o máximo de sua potencialidade junto aos colegas ditos “normais” garantido, assim, o direito à singularidade e a sua atuação como sujeito de direitos e possibilidades no âmbito da educação formal. Ainda de acordo com essa autora, o paradigma da inclusão escolar deve manter-se diretamente atrelado à prática pedagógica e à uma pedagogia da diversidade, da diferença e não da normalidade, da homogeneidade e da padronização.

É necessário, portanto, que a proposta de escolarização das instituições educacionais abandone o discurso de homogeneização do sujeito, pautado pelo engessamento de práticas orientadas pela ideia e que os sujeitos se desenvolvem de maneira igual, seguindo paradigmas pré-estabelecidos. É preciso que sejam colocadas em prática atividades onde a voz e a vontade do sujeito com TEA, ou quaisquer outras limitações, sejam levados em consideração, onde suas demandas sejam atendidas e onde o ensino lhes façam sentido.

É importante lembrar que a escola em questão tem registrado, em sua trajetória, diversos casos de alunos com diagnóstico de TEA que iniciaram sua escolarização em classes especiais e que, atualmente, dão continuidade ao processo de escolarização em turmas regulares. Diante disso Sônia expressa a seguinte opinião:

Apesar de tudo, das dificuldades que ainda se apresentam em relação a inclusão escolar, eu atribuo o sucesso escolar desses alunos, a forma em que o processo de inclusão é encaminhado, tanto pelos professores das classes especiais, quanto aos demais envolvidos, como a direção, a sala de recursos entre outros. Aqui, se percorre um caminho, temos muitos problemas sim, as vezes é difícil ajustar as etapas, mas, trabalhamos, na medida do possível, em conjunto, para que a Classe especial seja, de fato, uma fase de transição dentro do processo de inclusão das crianças com TEA. Procuramos respeitar as peculiaridades e o tempo de cada um deles. E o fato é que tem dado certo, as crianças têm alcançado resultados muito satisfatórios, e a inclusão escolar vem acontecendo em nossa escola.

Sônia acredita que a criança com TEA ou com outras deficiências precisa ser tratada dentro do ambiente escolar como qualquer outra criança pois, apesar de suas limitações e características diferenciadas, possui o direito de conviver e de se sentir pertencente ao ambiente educacional. A professora entende, ainda, que a escola deve buscar formas e estratégias que facilitem e garantam a permanência dessas crianças na instituição:

E eu não estou falando apenas das crianças com diagnóstico de TEA não. Estou falando de todas as crianças, todas as crianças devem ser incluídas no contexto escolar. Sabemos de casos de crianças que são excluídas porque demoram um pouco mais para aprender a ler, porque tem uma personalidade um pouco mais forte, questionadora, por não terem condições de virem a escola limpinhos e cheirosinhos... então, eu acho que o problema de inclusão ou exclusão escolar, não está só na questão dos meninos que tem diagnóstico de autismo, a questão vai muito mais além...

De acordo com Sônia, independentemente da limitação ou deficiência que a criança apresente, o lugar dela sempre será na escola, tendo oportunidade de aprender e de conviver com os colegas. Trata-se, de acordo com a docente, de um direito que não pode ser negado a nenhuma criança:

Aqui não é uma escola perfeita, mais é muito melhor do que muitas que a gente sabe que tem por aí, os meninos com TEA são respeitados como alunos da escola, eu como professora deles, faço questão de inseri-los em todas as atividades da escola, é um direito deles. Eles conhecem todo mundo na escola, e todo mundo da escola os conhecem. Eles não são os “alunos da Classe especial” da tia Sônia, eles não são os “alunos autistas”. Aqui eles são chamados cada um pelo seu nome, eles são alunos da escola assim como qualquer outro, e eu cobro que seja assim... Todos os dias é uma luta, mas todos os dias alcançamos conquistas também.

Para Kupfer (2013), a escola deve configurar-se como um lugar de abertura para o sujeito, lugar de exercício da diferença. Para a autora, quando isso for realmente alcançado, não haverá mais crianças com necessidades especiais. Em uma leitura propriamente psicanalítica, a autora destaca que toda a criança, em algum momento de sua trajetória, necessitou ou necessitará, de algum modo, de um atendimento escolar diferenciado, e por isso, o professor deve ser especialista na criança e suas singularidades. Aquilo que se deve propor para a criança

com deficiência, de acordo com Kupfer (2013), deve ser proposto para qualquer outra criança, pois a inclusão escolar deve abranger todas elas, cada uma com suas peculiaridades.

O fragmento da entrevista de Vanessa mãe de Lucas, descrito abaixo, demonstra claramente o exposto por Kupfer (2013), ao falar da importância, tanto pedagógica quanto terapêutica da escola para a criança com TEA:

Depois que Lucas veio para essa escola, esse menino desenvolveu de um tanto, que eu fiquei abismada! A fala dele, a maneira de ele tratar as pessoas, ele está mais desenvolvido, ele interage, ele brinca com as outras crianças. E assim, a aceitação da escola em si, em relação a ele, em relação a presença dele, é incrível, todo mundo trata ele com carinho, desde o porteiro até a diretora da escola. Eu acho que isso contribuiu bastante para o desenvolvimento dele. Aqui ele não é tratado como uma criança especial, aqui ele é tratado como uma criança normal, como qualquer outra.

Para Sônia, o processo de inclusão de crianças com TEA alcança uma questão que vai muito além do desenvolvimento individual e educacional desses sujeitos, alcançando e beneficiando todo o campo social em um movimento de dentro para fora da escola:

A vivência das crianças das classes especiais nas turmas regulares não favorece somente a criança com TEA, mas favorece também as demais crianças e suas famílias que a prendem a respeitar e a conviver com as diferenças dos outros. As crianças que tem contato com os alunos da classe especial conseguem desenvolver mais facilmente a solidariedade, conseguem entender as crianças da classe especial possuem limitações diferentes das que as outras possam apresentar. As demais crianças passam a conviver e a respeitar as limitações dessas crianças, substituem o medo pela amizade e não tem atitudes discriminatórias com os mesmos.

Colli (2005) observa que a experiência inclusiva tende a beneficiar não somente a criança com TEA, mas todos os envolvidos nesse processo. O professor é levado a deixar de se orientar por um ideal de homogeneidade, passando a olhar cada aluno de uma maneira diferenciada, levando em consideração as suas diferenças. O conhecimento escolar passa a ser uma ferramenta para que o aluno possa se estruturar como sujeito e não como objeto passível de adaptação a um suposto padrão de normalidade social e os colegas, vivenciando a diferença, tem a oportunidade, com a ajuda do professor, de subjetivá-la, passando a respeitar mais o outro, diminuindo assim pensamento e comportamentos preconceituosos.

Eu sempre quis que o Lucas viesse estudar aqui, é a escola mais próxima da minha casa, mas eu não sei porque, nunca consegui transferir ele para cá antes. Eu acredito que se ele tivesse começado a vida escolar dele aqui nessa escola, o Lucas hoje já estivesse incluído em uma turma regular, porque aqui, eles trabalham para isso, eles trabalham para que o Lucas consiga, com o tempo, conviver com mais crianças em uma turma normal.

A partir dessa premissa, Kupfer (2013) acredita que para que o processo de inclusão da criança com TEA possa ser, de fato, significativo, as possibilidades precisam ser ampliadas, os procedimentos relativos às várias dimensões do ambiente escolar, devem ser, sobremaneira,

mais flexíveis. De acordo com a autora, o movimento de incluir crianças com TEA na escola regular deve considerar as condições subjetivas de cada uma.

Para Kupfer (2013), a inclusão escolar de crianças com TEA vai além de um direito constitucionalmente garantido, não sendo somente uma questão de direitos e deveres, mas faz parte de seu tratamento terapêutico.

5.5 É exatamente disso que estamos falando: educar e tratar, eis que surge um sujeito

No decorrer de toda pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar a participação de Lucas em diversas situações de aprendizagem por meio de atividades realizadas em vários espaços da escola. Apesar da riqueza de informações construídas durante o período em que fizemos parte do cotidiano escolar da criança em questão, nos atemos a apresentar apenas os fatos, relatos e observações que melhor contribuiriam, ao nosso ver, para o alcance dos objetivos expressos no ínterim dessa pesquisa.

Assim, optamos por apresentar alguns episódios que demonstram de forma mais específica, a trajetória percorrida por Lucas no âmbito desse contexto educacional, onde o aluno encontrou a oportunidade de dar continuidade ao seu processo de escolarização, participando de atividades de inclusão escolar que vem promovendo uma reflexão e uma mudança de postura na maioria dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar em questão.

5.5.1 Entre brinquedos e brincadeiras: experiências e descobertas

Apesar da resistência apresentada por Lucas em sair da sala, que fora relatada pela professora, observei que, ao chegar ao pátio, Lucas se solta. Dá algumas voltas no pátio, observa o espaço e em seguida, se aproxima de grupos de crianças e as chama para brincar.

Nesta ocasião, Lucas levou um brinquedo que faz bolinha de sabão para brincar no recreio e chamou algumas crianças para brincar com ele. Só que o brinquedo estava com pouco sabão e as bolinhas não estavam saindo como ele queria. Lucas foi até o bebedouro e colocou mais água no recipiente, o que não resolveu o problema pois precisava também de mais sabão.

Ofereci ajuda a ele, ele me entregou o brinquedo. Fui até a salinha das auxiliares e pedi um pouquinho de sabão líquido. Lucas sempre comigo, observando tudo o que eu fazia. Coloquei o sabão, completei o recipiente com água e agitei-o para preparar a mistura. Testei o brinquedo, meio desajeitada, mas saíram algumas bolinhas. Lucas sorriu, retirou o brinquedo da minha mão, e correu para brincar com seus coleguinhas.

Conforme fazia as bolinhas, mais crianças foram se aproximando e participando da brincadeira de estourar as bolinas de sabão. Eu fiquei ali participando também da brincadeira. Em um determinado momento, Lucas me entrega o brinquedo para que eu fizesse as bolinhas e ele pudesse também estourar as bolinhas.

Outro fato que me chamou muita atenção no espaço do recreio foi o cuidado que Lucas demonstrava com as demais crianças. Sempre que esbarrava em uma delas, pedia desculpas. Quando alguma delas caía ou chorava, ele sempre era o primeiro a se aproximar, ajudar a levantar ou perguntar se havia machucado. Lucas demonstrou gostar de brincar, mas também de cuidar e proteger as crianças menores. Um outro momento em que pudemos observar o aluno em situação de brincadeira e socialização foi no parquinho da escola, atividade que sempre gera em Lucas muita alegria e satisfação.

Certo dia, logo após o recreio, a professora solicita que as crianças se preparem para ir ao parquinho. Lucas se levanta do lugar, se senta próximo à porta, começa a tirar o tênis e a meia. Pega as meias e coloca dentro do tênis, pega o tênis e os guarda no local indicado pela professora.

Quando chegamos ao parquinho, as demais crianças já se encontram lá. O parquinho é um espaço grande e com muitos brinquedos. Lucas corre em direção ao escorrega, entra na fila e aguarda a sua vez de escorregar. Ao chegar à sua vez recua e olha para a monitora, que se aproxima, o ajuda a subir e segura a mão dele enquanto escorrega. Segundo a professora, Lucas tem medo de escorregar sozinho e sempre solicita ajuda nesse brinquedo.

Antes ele nem arriscava subir no brinquedo, eu notava que ele tinha vontade de escorregar, mas não tinha coragem, fomos incentivando-o a subir. Quando finalmente conseguiu subir, queria escorregar de barriga para baixo. Continuamos a mostrar a ele a forma correta de utilizar o brinquedo para não se machucar. Hoje ele desce certinho, mas sempre pede para segurarmos na mão dele.

Ao escorregar volta para a fila, mas dessa vez, insiste em ajudar as outras crianças a subir no brinquedo, e também oferece a mão para as crianças na hora de escorregar. A maioria das crianças escorregam, mesmo sem terem medo, segurando na mão de Lucas.

Brinca de dependurar, corre para o balanço, ajuda as outras crianças dando impulso no balanço, enquanto um dos balanços fica vago para ele poder balançar também. As outras crianças empurram o balanço de Lucas e, assim, vão se ajudando mutuamente.

Lucas agora se dirige ao gira, gira. Chama a atenção da professora para que ela olhe o que ele está fazendo. Nesse momento ele gira com força o brinquedo repleto de crianças. As crianças se divertem e pedem para que Lucas gire o brinquedo novamente. A professora pede

para que ele tenha cuidado, que não gire com muita força. Ele ri e se diverte com as demais crianças.

Ele se junta a um grupo de crianças que estão sentadas brincando de “casinha”, com algumas bonecas e brinquedos que imitam utensílios de cozinha. Uma das meninas entrega uma colher e uma bacia e diz que ele terá que fazer um bolo para sua “filhinha”. Lucas, imediatamente, pega os utensílios e entra na brincadeira, mexe para lá, mexe para cá e anuncia que o bolo está pronto.

Algum tempo depois, Sônia os chama para voltar à sala, Lucas obedece e na volta para a sala, passa no banheiro, lava as mãos e retira a areia dos pés com a ajuda da monitora. Chega a sala, pega o tênis, calça a meia e os sapatos e ao comando da professora, arruma suas coisas, preparando-se para ir embora.

Sabemos que a brincadeira faz parte da vida do sujeito desde os primórdios da sua existência. Winnicott (1975) desenvolveu sua teoria do brincar, considerando justamente a premissa de que brincadeira é primária, e não produto da sublimação dos instintos. Para este autor, a brincadeira é uma forma básica de viver, universal que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais.

Rodolfo (1990), revela que o universo do brincar é essencial para a criança no que se refere à construção de seus significantes. O autor expõe que a brincadeira é a forma mais eficaz para avaliar o desenvolvimento simbólico de uma criança, prática que é capaz de fornecer informações sobre o seu estado e suas possibilidades. O autor argumenta ainda que o brincar e a fala caminham juntos e favorecem a passagem do real para o simbólico e são fundamentais para a constituição subjetiva da criança constituindo lugares fundamentais para a entrada do sujeito na linguagem.

Rodolfo (1990) considera que o brincar assume uma função essencial no sentido de que a criança vai se curando por si mesma à medida que o seu brincar vai se ressignificando, o que corrobora com o expresso por Jerusalinsky (2010, p. 49) ao afirmar que “uma criança suporta, em seu brincar, o que o dizer ainda não pode falar”.

Além disso, Toledo (2005) acredita que o brincar pode funcionar como um estabelecimento de um enlace com outras crianças. Estar no coletivo, inaugura um ritmo e uma alternância naquilo que representa um contínuo, que ordena as pulsões do corpo e estabelece uma circulação social, a qual funciona como disparador de certa organização subjetiva.

Analisando as informações construídas no decorrer da pesquisa pudemos perceber que, ao oportunizar a Lucas experiências de convívio coletivo com as demais crianças em espaços de interação e brincadeiras, favoreceu-se ao aluno um salto significativo em seu

desenvolvimento formal, principalmente ao que se refere a autonomia, socialização e linguagem, expressando dessa forma, o que indica a teoria psicanalítica em relação à importância da inclusão do sujeito autista para a retomada de sua constituição subjetiva.

De acordo com Kupfer (2013), o encontro de uma criança com outras crianças no interior do âmbito educacional pode produzir mais efeitos do que muitas horas de contato com adultos. A escola ou os grupos dos quais as crianças venham fazer parte, podem oferecer uma diversidade de encontros, ao passo que estarão convivendo com sujeitos com os mais variados tipos de limitações e não somente as advindas do TEA.

5.6 Acasos e relatos: um sujeito por traz do diagnóstico

Em um dos momentos de observação, algo nos chamou novamente a atenção. Ao soar o sino para o recreio, a monitora chamou Lucas e Flor para participarem do momento do recreio.

Lucas apresentou certa resistência em sair da sala. Mas depois da argumentação da professora, dizendo que ela precisava sair para tomar um “cafezinho” e ir ao banheiro, Lucas compreendeu e acompanhou a monitora rumo ao pátio. Segundo informou a professora, Lucas ainda apresenta certo desconforto em participar do recreio. Ela acredita que seja por conta do barulho excessivo e da correria das crianças:

Hoje ele já se encontra mais habituado, mas assim que chegou a escola, ele não ficava no recreio, chorava muito, se agarrava na monitora e demonstrava muito medo das outras crianças. Começamos a levá-lo aos poucos, ficávamos o tempo todo com ele, ficávamos a princípio com um pequeno grupo de crianças no cantinho do pátio, depois fomos incentivando-o a ir mais para o centro do pátio até que ele foi aceitando a presença dos colegas e hoje, apesar de não gostar muito, quando chega ao pátio se integra ao grupo e brinca com as outras crianças.

Neste dia, a professora não saiu da sala para ir até a sala dos professores tomar seu café, como de costume. Ficamos conversando no interior da sala sobre o processo de inclusão de Lucas na escola. Pouco antes do fim do recreio, Lucas entra na sala com uma garrafa de café em suas mãos e leva até a professora. Ficamos sem entender muito bem a cena. Ele repetia: - Café tia, café tia...

A professora, com um olhar de gratidão pergunta: *Você foi buscar café para a tia Lucas? Que menino esperto e inteligente!!! Agora falta o copo, vai ali no armário buscar o copo para a tia tomar o café...*

Lucas imediatamente foi até o armário e pegou o copo para a tia. Assim que a professora colocou o café em seu copo, Lucas pediu a garrafa de volta para devolver para a tida cantina que havia lhe confiado a garrafa.

Muito intrigada e instigada com o fato ocorrido, segui até a cantina em busca de mais informações. A tia da cantina que contou que Lucas chegou lá pedindo café para Sônia, como era comum ele ir até lá buscar alguma coisa para a professora, a tia entregou a garrafa de café para o aluno. A tia da cantina relatou que achou estranho ele pedir o café, porque sempre que vai a cantina, é para buscar uma caneca, uma colher, uma fruta, mas a garrafa de café, ele nunca havia ido buscar.

Perguntei a tia da cantina se ela entendia o que ele falava e ela informou que no início era difícil entender, mas agora ela compreende o que ele deseja prestando atenção nos gestos e nas palavras que ele repete. A senhora esclarece que hoje Lucas fala frases e é mais fácil compreendê-lo. A tia da cantina disse ainda que como a escola sempre atendeu crianças com autismo, elas estão acostumadas a lidar com esse tipo de situação.

Relatou ainda que as “meninas da direção” sempre falam para elas da cantina e para todo mundo que trabalha na escola que *“as crianças com autismo aqui na escola são alunos como qualquer outro e que a gente tem que ter o cuidado que temos com todos, da mesma forma.”* e completa *“a gente nem lembra mais que eles são autistas, para a gente, eles são iguais as outras crianças.”*

Outro momento que conseguimos observar e comprovar os avanços no desenvolvimento global de Lucas, assim como o sucesso que a instituição, como um todo, vem obtendo em relação ao processo de inclusão escolar desse aluno ao contexto educacional, foi a vivência coletiva no refeitório da escola. O momento do lanche é realizado coletivamente no refeitório.

As turmas se organizam em fila, cada aluno pega seu lanche e se dirige às mesas para fazer a sua refeição. Com Lucas não é diferente. Em sala, ou em qualquer outro espaço em que ele estiver desenvolvendo alguma atividade, Lucas é informado sobre a aproximação do horário do lanche pela professora. Observamos que Lucas sempre compreende as informações e, na maioria das vezes, sabe o que fazer com elas.

A professora relata que considera essa autonomia de Lucas um dos grandes avanços do aluno desde que chegou a escola. Segundo ela, Lucas era muito dependente, apresentava muita dificuldade em fazer as coisas sem a ajuda dela ou da monitora.

Atualmente, Lucas apresenta um comportamento totalmente diferente, nesse caso do refeitório, observamos que ele mesmo toma a iniciativa e, após a organização do espaço, verbaliza a próxima atividade a ser desenvolvida antes de se dirigir ao refeitório: - *Tia, lavar mão.* A professora reforça a afirmativa do aluno: - *Isso Lucas, agora vamos lavar as mãos.*

Lucas se dirige até o banheiro, lava as mãos adequadamente, se dirige até o refeitório e se posiciona na fila atrás das outras crianças que se encontram no local. Lucas faz todo esse percurso sozinho, acompanhado, a certa distância pela professora, pela monitora e por esta pesquisadora.

Interessante destacar que, ao chegar ao refeitório, Lucas entende que precisa esperar a sua vez na fila, e enquanto espera, interage com as demais crianças, cumprimenta-os, brinca e estabelece comunicação com elas. As outras crianças respondem, o abraçam e procuram compreender o que ele diz.

Neste dia, o lanche servido era leite caramelizado e biscoitos. Quando as crianças passavam por ele, segurando suas canecas, Lucas os advertiam: - *Cuidado! Quente!*

A professora me informou que, assim que chegou na escola, Lucas tinha uma dificuldade imensa de esperar a sua vez na fila, ficava agitado, impaciente. Essa impaciência, certa vez, o fez levar o leite ainda quente a boca, o que lhe causou um grande desconforto. A professora aproveitou esse fato para conversar com ele sobre a necessidade de esperar e de testar a temperatura da bebida antes de levar a boca. Segundo ela, depois disso, antes de levar a caneca a boca, Lucas sempre pergunta a quem está próximo: - *Quente?*

Sônia explica que a escola é um espaço muito importante para a criança com autismo, pois, estimula a autonomia. Permite a ele experiências que muitas vezes não tem a oportunidade de vivenciar em casa, por exemplo.

No caso do leite, a professora enfatiza que a bebida estava em uma temperatura suportável, até mesmo porque, as tias da cantina tomam muito cuidado com a temperatura do lanche que é servido as crianças, justamente para evitar acidentes.

Mas no caso de Lucas, em casa, a mãe provavelmente, prepara o alimento e os entrega para os filhos em uma temperatura muito mais amena do que na escola. Talvez, por isso, Lucas estranhou a temperatura do leite servido no refeitório. Na escola, Lucas precisa verificar a temperatura dos alimentos antes de levá-los até a boca e, às vezes, necessita aguardar até que atinjam a temperatura desejável ao seu paladar.

Chegando sua vez de pegar seu lanche, Lucas responde aos cumprimentos das tias da cantina estendendo as mãozinhas, uma para segurar a caneca com leite, e a outra para segurar os biscoitos. Sozinho, se dirige até a mesa. Ao se aproximar da mesa, Lucas esbarra em um coleguinha e derrama um pouco do leite no chão. Lucas coloca o leite e os biscoitos sobre a mesa e retorna até o início da fila do lanche: - *Tia, pano...* Uma das tias pergunta: - *Derramou o leite Lucas?* Ele balança a cabeça confirmando.

Lucas volta, limpa o chão e retorna para devolver o pano. A professora diz que ele aprendeu ir buscar o pano vendo as outras crianças fazer isso.

Antes quando isso acontecia, eu ou a monitora acabávamos limpando. Mas depois, Lucas começou a se adiantar, corria na nossa frente para buscar o pano, foi quando percebemos ele conseguia e queria fazer essa atividade sozinho... não fica muito limpinho né? Mas a gente deixa ele fazer, e ele fica satisfeito quando faz.

Lucas escolhe o lugar onde quer sentar no refeitório, senta testa a temperatura do leite e faz a sua refeição tranquilamente. Ao terminar, avisa a professora que quer mais e é orientado a voltar até a fila para pegar outra caneca de leite.

Sobre a questão do desenvolvimento da autonomia e da socialização de Lucas na escola atual, a sua mãe Vanessa ressalta que:

Lucas parece outra criança. Lá na outra escola ele não parava, era aquela agitação, corria pela escola, fugia da sala, a professora não conseguia fazer ele parar para fazer as atividades. Tanto que na época a escola colocou até grades na porta para ele não fugir da sala, antes dele ir para lá nenhuma sala tinha grade na porta. E aqui é diferente, aqui não tem grade em lugar nenhum, a não ser no portão de saída e entrada da escola. Aqui, não precisa ter grade na porta da sala dele, a professora fala: Lucas entra, e ele entra. A professora sabe falar com ele, usa um tom de voz que ele entende.

Kupfer e Lajouquière (2016) entende que o suporte do professor no processo de inclusão escolar é de extrema importância, ao contrário do que ainda se acredita em muitas instituições, muito mais relevante do que se preparar a criança com TEA para frequentar a escola, é a necessidade da escola estar preparada para receber esta criança, porém, esse preparo não se dá por meio de curso de formação ou pela busca desenfreada por informações teóricas sobre doenças, síndromes ou sofrimento psíquico, mas acontece por meio da mudança de postura em relação a diferença apresentada pelo outro, no olhar que busca no sujeito as suas possibilidades.

Para que essa mudança de postura e posicionamento frente a diversidade encontrada no espaço escolar, Kupfer (2013) considera a importância de se oferecer espaços de fala e escuta aos professores e demais profissionais da escola, onde terão a oportunidade de expressar as angústias que permeiam o ato de ensinar crianças que demonstram não querer nada aprender. Em contrapartida, Kupfer e Lajouquière (2016) esclarecem que:

Não significa, porém, que esteja sendo proposta uma psicoterapia grupal; acredita-se apenas que a troca de experiências e a interlocução entre pares abre a possibilidade de os profissionais da escola se interrogarem sobre as diferentes significações atribuídas aos sintomas das crianças e virem, assim, a se apropriar do trabalho que já de fato fazem sem ter necessariamente ciência de que o fazem ou de como fazem. Dessa forma, muitos deles se surpreendem quando é assinalado que as mudanças experimentadas pelas crianças foram resultado de seu trabalho de endereçar-se a elas

colocando-as no lugar de alunos com qualquer outra criança (KUPFER; LAJOUNQUIÈRE, 2016, p.101).

A discussão confirma, então, que a função do professor ultrapassa o fazer pedagógico e a sua atuação como peça chave na educação à medida que conseguem ocupar o lugar social designados aos mesmos, no caso, o de professor de todos os alunos da sala.

5.6.1 Quem conta um conto, aumenta um ponto... ouvindo e recontando histórias

Meu nome é Ana, vou fazer 20 anos de Secretaria esse ano, sou professora readaptada responsável pela sala de leitura aqui da escola. Eu trabalhava em outra escola, e lá também tinha uma classe especial com 2 alunos autistas. Eu conversava com as professoras, pedia para que elas levassem suas crianças para ouvir as histórias, mas, raramente apareciam. Inclusive, em uma conversa que tive com uma dessas professoras, ela me explicou que para os alunos autistas, só era preciso ensinar coisas do dia como amarrar o cadarço, usar o banheiro, se alimentar para facilitar convivência. Que eles não se interessavam por essas atividades de contação de histórias, que era perda de tempo levá-los. Então eu pensava que, realmente não tinha muita importância essas atividades da escola para eles, o que interessava eram atividades que os levassem a ficar mais independentes dos pais e familiares. Então, a primeira vez que a tia Sônia me informou que levaria os meninos da classe especial para ouvir histórias juntamente com os demais alunos, eu pensei: meu Deus, será que eles vão prestar atenção? Eu fiquei preocupada, mas me preparei, vesti uma roupa bem diferente, bem alegre, e fui contar história para o Lucas, para a Flor, para os demais. Apesar de eles estarem ali, juntos com outras crianças, a minha preocupação estava centrada neles dois, eu achava que a história não os alcançariam como eu gostaria que acontecesse. Mas, eles me surpreenderam! E eu fiquei encantada, eu contei a história do “Faniquito: siricutico no mosquito” do Jonas Ribeiro. Eu achei que eles não estivessem prestando atenção, e eu fiquei o tempo todo com uma sensação esquisita, porque eles aparentavam não estar ligando para o que estava acontecendo ali, pareciam não se interessar, não se importar. Mas o Lucas me surpreendeu. Depois que eu terminei de contar a história, a professora Sônia chamou o Lucas e disse: - Lucas vem cá, vamos ver aqui os bichinhos da tia Ana, mostrando os fantoches e outros recursos que eu havia apresentado na história. Aí ele chegou, pegou o mosquito, apontou para a janela e disse: -Abre janela! Abre, abre, abre... depois pegou o besouro, e ele foi seguindo a sequência direitinho, era o besouro, a borboleta, depois a joaninha... e daí ele foi recontando... depois eu comecei a interagir com ele, contando novamente algumas partes da história, e ele cada vez mais atento, e fomos revezando, eu contava uma parte, ele outra, ele se agitava um pouco na hora de manusear os personagens, mas foi uma experiência muito gratificante para mim. Eu fiquei encantada porque ele fez o reconto, ele contou a história da maneira dele para gente. Fiquei muito feliz, porque pela primeira vez, eu consegui que um aluno autista me desse atenção. A gente que conta história fica esperando um retorno, e ele me deu esse retorno. Cada vez que o Lucas vem ouvir histórias, ele me surpreende, porque ele me conta um pedaço da história, isso quando ele não faz, do jeito dele, o reconto completo da história. Ele é muito esperto! Eu fico encantada com ele. A minha surpresa inicial foi que ele participa, ele interage, ele faz o reconto da história! Ao contrário do que eu pensava quando comecei a contar histórias para eles, ele está sim presente ali, da maneira dele, mas ele sempre está presente. As vezes ele fica ali olhando para o Relâmpago McQuenn, você sabe que ele não larga a imagem desse carrinho por nada né? E a gente pensa que ele não está envolvido na atividade, mas ele está. Trabalhar com a classe especial está sendo muito gratificante, porque eu vejo que eu estou fazendo um trabalho que está ajudando a desmistificar essa coisa de que o autista não presta atenção, não interage, não gosta de participar de atividades como ouvir histórias, entre outras. O Lucas presta atenção, ele participa também, e ele me prova isso. E assim como com qualquer outra criança “dita

normal”, tem histórias que não chamam tanta a tenção dele, e outras em que ele interage e participa mais, isso acontece com todas as crianças, tendo autismo ou não. E o que me deixa feliz também, é saber que eu pude transmitir algo para ele, só da gente conseguir entrar no mundinho deles, já é motivo de grande felicidade.

Pelo o que podemos compreender até esse momento da pesquisa, esse relato em particular, reflete, sem sombra de dúvidas, o entendimento de uma grande parcela dos profissionais da educação em relação a etiologia e desenvolvimento da criança com TEA, no ao que se refere as possibilidades que rodeiam esses sujeitos. Infelizmente, a crença em alguns mitos sobre os sujeitos com TEA, ainda prevalecem, principalmente no contexto educacional. O pensamento arraigado sobre a necessidade de adestramento e muitas vezes até de isolamento da criança com TEA, se encontram muito presentes na escola. Vanessa, mãe de Lucas, expressa essa impressão, de forma muito sentida, por meio de sua fala:

Lá na outra escola, o Lucas passava a maior parte do tempo na salinha dele com a professora, e às vezes eu chegava pra buscá-lo e ele tava lá, deitado, sozinho no tapete brincando com o seu carrinho McQuenn, aquilo me cortava o coração. Ele estava na escola, mas não estava. Aí, quando eu questionava com a professora, ela me dizia que era assim mesmo, que ele não gostava de ficar com as outras crianças, que ela nem levava ele para as outras atividades porque ele ainda não conseguia, e que ele preferia ficar na sala, no mundinho dele. Eu ficava triste porque, toda mãe espera que seu filho se desenvolva, mas por muito tempo, eu não conseguia ver esse desenvolvimento. O Lucas não participava de quase nada, e eu cheguei a pensar também que ele não era capaz...

Jerusalisky (2001) nos chama a tenção para o perigo de se alocar a criança com TEA em uma posição de incapacidade, fato que pode gerar no sujeito, consequências desastrosas em relação a sua constituição, e completa que:

É nesse curto instante que a criança fica situada no fio da navalha que separa o convívio com a diferença da tolerância diante da exclusão (grifo do autor). E por mais que essa exclusão opere, por vezes de modo silencioso ou se apresente recoberta de compreensiva tolerância, nem por isso deixa de ter violentos efeitos simbólicos para a criança, efeitos que a deslocam da dimensão da infância (que a supõe como aquela a quem se deve transmitir os valores da cultura) e a lançam a uma exceção social em si mesma patologizante, pois é à medida que é excluída que o que ela fizer passa a ser tolerado, pois não se inscreve mais como um ato com efeitos no laço social (JERUSALYSKY, 2001, p. 174).

A partir do pensamento exposto por Jerusalinsky (2001), é importante destacar que é necessário que o professor, acima de tudo, acredite, aposte no potencial do seu aluno, proporcionando a ele novas experiências em espaços escolares diversos.

É necessário concebermos a educação escolar como uma ferramenta auxiliar no sentido de fazer com que os sujeitos se reconheçam um no outro, acolhendo e respeitando a singularidades de cada um. Somente dessa forma, será possível presenciar o surgimento, o advir de um sujeito outrora engessado, imobilizado pela força do rótulo, do diagnóstico descrito no

laudo médico, que na maioria das vezes apaga e inviabiliza o desenvolvimento global da criança com TEA.

Os resultados dessa aposta, no caso de Lucas, se apresentam dia a dia e tendem a promover uma virada estrutural no pensamento e na concepção de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, principalmente no que se refere à capacidade desses sujeitos em se constituírem por meio de sua relação com o Outro, assim como expõe Vanessa, mãe de Lucas em relação ao contexto escolar atual do filho:

Aqui, o Lucas participa de tudo, de todas as atividades. No ano passado ele participou da apresentação da festa junina, dançou junto com todas as outras crianças. Foi a primeira vez que ele participou de um evento assim. Esse ano teve a feira literária, e ele participou da montagem do cenário da história que eles escolheram para feira. Essa semana elas fizeram uma atividade de conto de histórias e ele foi o contador de histórias! Ele contou a história, sentadinho na cadeira, com o livro na mão para as outras crianças. Elas colocaram as crianças sentadas no chão, ele na cadeirinha principal e deram o livrinho para ele contar a história, e ele contou assim, a coisa mais linda, elas me mandaram o vídeo. Ele não fazia isso... eu fiquei encantada.

Interessante destacar que Kupfer (1997) revela que a inclusão escolar baseada nos princípios da educação terapêutica, traz em seu escopo uma oposição em relação a “apologia do adestramento” que vem sendo praticada atualmente na maioria das instituições que atendem pessoas com TEA, psicoses e deficiências mentais desde o início da escolaridade, onde a prioridade se instala na necessidade de treiná-las para as atividades diárias e cotidianas, como usar o banheiro, vestir a roupa e etc., tendo como objetivo principal diminuir as atribuições dos adultos em relação a esses sujeitos.

Partindo dessa premissa, percebemos que a inclusão escolar desses sujeitos vai muito além. O ato de educar tem como objetivo possibilitar a constituição do sujeito, permitindo, assim, que o sujeito advenha no campo da palavra para lançar-se aos territórios dos impossíveis do desejo, do mesmo modo que já anunciara Lajouquière (2000). Seguindo este mesmo pensamento, Kupfer (2010) enfatiza:

Nessa mesma direção, tratar da criança autista e da psicótica será ou bem transmitir ortopedicamente marcas simbólicas não transmitidas ou bem reordenar o campo da palavra e da linguagem, a partir da qual o sujeito poderá ser relançado às empresas impossíveis de seu desejo. Se tratar do psicótico e do autista, é dar-lhes a chance de retomar essa estruturação perdida, então tratar é dar-lhe condições para que ele encontre um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem. Quando estivermos tratando e educando a criança psicótica, o sujeito abordado poderá ser o mesmo, caso utilizemos a noção de sujeito do inconsciente da psicanálise. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: no campo da educação terapêutica, tratar e educar estão mais próximos do que no campo da educação regular. Colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar (KUPFER, 2010, p. 274).

Portanto, a inclusão escolar baseada no ideário do educar e tratar, em contribuição ao processo de inclusão escolar, propõe uma prática que contribua o bem-estar das crianças com TEA, incentivando-os a nomear o gozo e levando-os a se posicionarem na cadeia simbólica, possibilitando, assim, que essas crianças venham a emergir como sujeitos por meio da articulação entre palavra e significante.

Sendo assim, Kupfer e Lajouquière (2016) revelam que as intervenções propostas no sentido de significar a inclusão desses sujeitos ao cotidiano escolar incidem e designam um lugar de sujeito para essas crianças, já que possibilita que o professor possa lançar sobre estas, uma aposta imaginária sobre suas possibilidades.

5.6.2 Um herói!!! Relâmpago Mc Queen salva o dia mais uma vez

Sexta-feira, o Lucas já chegou aqui chorando. Eu estava conversando com a mãe de outra aluna e a mãe falou: Antônia eu vou deixar ele aqui. Então eu olhei, ele estava chorando e a mãe apresentava uma aparência extremamente cansada, esgotada. E como fazemos todos os dias, subimos para fazer a impressão do desenho, achei que depois de estar com o desenho nas mãos, ele se acalmaria e poderíamos seguir com a rotina diária. Mas isso não aconteceu, apesar de tudo, ele não conseguiu se acalmar, continuou agitado e choroso, mais de cinco desenhos já tinham sido impressos e nada de satisfazer a vontade do menino. Eu conversei com ele de forma firme. Mostrei os desenhos novamente para ele e perguntei se ele estava feliz e ele respondeu “feliz”, concordando comigo. Mas o Lucas é muito transparente, a sua tristeza naquele dia era evidente. Voltamos para a sala, e ele sempre com a carinha emburrada. Ofereci outros brinquedos, mas nada tinha graça... levei-o para a brinquedoteca, mas também não surtiu efeito. Foi então que eu lembrei que eu havia encomendado umas camisetas personalizadas para dar de lembrança de final de ano para eles, e a dele tinha a estampa do Mc Queen. Resolvi então adiantar a entrega do presente, mesmo sob as críticas das minhas colegas, que não concordaram com a minha atitude de entregar o presente antes do dia combinado. Mas eu queria resolver o problema dele naquele dia. Então conversei com ele e disse que se ele ficasse feliz e abrisse um sorriso eu lhe daria um presente. Ele olhou para mim sem muita empolgação e repetiu: Feliz. Quando eu entreguei a camiseta para ele, que ele viu o desenho do relâmpago McQueen, esse menino se transformou, começou a gritar e a pular, e já foi tirando a sua camiseta para vestir o presente. Foi em todas as salas mostrando o presente para todo mundo. A partir daí, passou a participar das atividades propostas com alegria e empolgação. O dia dele se tornou um pouco melhor, até hoje eu não sei o porquê de toda aquela chateação, não consegui descobrir, só sei que naquele dia o Lucas não estava bem, sabe aqueles dias em que você não está bem? O Lucas estava em um desses dia... Ainda bem que o presentinho o ajudou a esquecer um pouco da sua chateação. A gente sempre acha que criança não tem problemas, que não sofrem, que não têm dias ruins. Todos nós temos, elas também. Mas ainda bem que temos o Relâmpago Mc Queen, mais uma vez ele salvou o dia!!!!

O relato acima demonstra o posicionamento ético da professora Sônia diante do reconhecimento de um sujeito em seu aluno com TEA. De um sujeito que possui peculiaridades em seu comportamento, em sua forma de aprender e que possui também uma maneira diferente de expressar seus sentimentos, suas insatisfações e seus desejos.

A professora se coloca frente ao sintoma apresentado por seu aluno também como um sujeito que se reconhece no outro, expressando que, assim como ela, esse sujeito com TEA também passa por momentos ruins, dias ruins, colocando-se no mesmo patamar humano, destituindo-se do saber absoluto e buscando, por meio da linguagem, da interação e da transferência, formas de resgatar o interesse desse aluno ao ambiente escolar ao mesmo tempo que acolhe, que entende e que se coloca como borda diante do episódio de insatisfação demonstrado por Lucas naquele dia.

Ao se dispor em buscar novas alternativas, burlar as regras, flexibilizar cronogramas, abrir mão do seu planejamento em prol do bem-estar do seu aluno, a professora Sônia, mesmo sem saber, mesmo sem possuir o conhecimento teórico sistematizado, inconscientemente, acaba por valer-se do campo da ética do sujeito ao lidar com a dificuldade demonstrada por seu aluno.

De acordo com Assali e Amâncio (2005), um professor marcado pelo campo da ética do sujeito – campo este extremamente defendido pela psicanálise - tende a apostar no sujeito sempre. Esse profissional não se coloca na posição de quem sempre sabe o que é melhor para seu aluno, mas, ao contrário suportar um não-saber, no intuito de deixar livre um espaço de construção desse saber.

Percebemos também nesse episódio, a importância da argumentação de Kupfer (2013) a respeito da promoção de uma educação que ao mesmo tempo seja também terapêutica para a criança com TEA, não no sentido em que esta seja capaz de curar uma doença, mas no sentido em que ela possa acompanhar um sofrimento, buscar as possíveis causas para assim superá-lo.

Ainda de acordo com a autora, o diferencial proposto pela teoria psicanalítica é o conceber a educação como "uma prática que ultrapassa uma mera adaptação do aluno às demandas sociais, uma prática que constitui o sujeito em sua singularidade e em sua peculiar interpretação do mundo" (KUPFER, 2015, p.145).

Um outro fato que chama a atenção é o fato de que as outras professoras, colegas de trabalho de Sônia criticam a sua postura em adiantar a entrega da camiseta com a estampa de Relâmpago McQueen que estava prevista para um momento de confraternização de fim de ano. Talvez essa reação se justifique pelo fato da dificuldade, justamente do professor, como dissemos, em compreender as necessidades individuais de cada criança, independente se é uma criança com TEA ou não.

É bem possível que as pessoas que acompanhavam a situação possam ter cogitado que a professora Sônia estava apenas cedendo aos caprichos de Lucas, talvez até julgado que a professora deveria agir de uma forma mais enérgica com seu aluno e mostrar a ele quem “realmente manda”, quem tem o “controle da situação” dentro do ambiente escolar. Mas,

contrariando as expectativas, a professora Sônia, usou de sua empatia para tentar amenizar o sofrimento e o desconforto expresso por seu aluno.

Além de tudo, a professora Sônia revelou uma profunda sensibilidade e conhecimento das peculiaridades psíquicas e comportamentais de Lucas, assim, busca considerar e respeitar seu apego ao personagem Relâmpago McQueen, o qual tem importante valor para ele.

De acordo com Maleval (2009), é importante considerar os interesses particulares de cada criança com TEA, respeitando as formas de proteção que elas criam para se protegerem de angústias, para elas, devastadoras.

Nesse sentido, o autor afirma a importância do investimento sobre esses objetos como borda para o sujeito com TEA, assim como procedeu a professora Sônia. A estratégia utilizada pela professora de oferecer o objeto autístico a Lucas em um formato diferente ao de costume, foi de extrema valia para o resgate subjetivo dele naquele momento.

Podemos ressaltar, ainda, que o relato da professora Sônia, mostrou-nos uma perspectiva contrária às expressas pelas teorias de Frances Tustin, citada por Maleval (2009), quando afirma e defende a retirada progressiva dos objetos autísticos por considerá-los nocivos, procurando, dessa forma, mudar e corrigir a importância subjetiva desses investimentos.

Kupfer (2013) concorda com Lajounquiére (2006) ao argumentar que, uma educação assim compreendida, tendo como base primordial a alteridade, o respeito as diferenças como algo advindo da condição humana do sujeito, assim como qualquer outra característica singular, principalmente, quando se refere ao campo educativo, transmite marcas de desejo e possibilita a estruturação subjetiva da criança e a emergência do sujeito desejante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colli (2005), argumenta que a escola tem como função humanizar, trazer a criança com TEA, ou não, a descoberta de um mundo diferente ao que está habituada no seu convívio familiar, oportunizando a esses sujeitos, experiências de interação com seus pares e com a diversidade que compõe o espaço escolar, possibilitando, assim, a construção de laços por meio da sua inserção no campo da linguagem. Nesse sentido, a escola tem como função primordial, garantir a circulação e a participação de todos os alunos nos espaços e propostas pedagógicas da instituição, considerando a singularidade e essência de cada uma delas.

O caso apresentado na pesquisa em questão aponta a possibilidade de se viabilizar um processo de inclusão escolar que acolha e a tenda de forma mais igualitária, dentro do âmbito da educação formal, as peculiaridades e necessidades de crianças com TEA. Por se tratar de uma instituição, onde circula bem a palavra entre professores, equipe gestora e demais profissionais, a escola onde se desenvolveu a pesquisa consegue fazer a inclusão dessas crianças.

Apesar de a professora Sônia ser uma profissional experiente e engajada no contexto educacional, sozinha, a mesma talvez não teria conseguido desenvolver um trabalho tão bem-sucedido como vem sendo feito no caso de Lucas. Assim, a pesquisa mostrou, de forma clara, a importância do coletivo institucional observado no decorrer do processo de inclusão escolar da criança com TEA.

Kupfer e Gavioli (2011) ressaltam que o professor não precisa ser um especialista em tratamentos para o TEA, tão pouco necessita conhecer todas as teorias, métodos e técnicas que prometem solucionar os problemas educacionais do mundo. Essa premissa fica bem marcada no contexto educacional investigado em relação à postura ética que a professora encarna ao olhar seu aluno como semelhante, como um sujeito com limitações e possibilidades como qualquer outro.

No desenvolver da ação educativa com uma criança com TEA, ao professor cabe a função de acompanhar, seguir seu aluno e promover oportunidades para que esse sujeito em desenvolvimento, por meio de seus laços afetivos e sociais, encontre seu modo, seu estilo próprio de vivenciar o mundo a sua volta e de interação com o outro. É importante, portanto que o professor possa contar com uma rede de apoio composta pelos próprios profissionais da escola, fortalecendo a coletividade e alteridade entre os pares dentro do âmbito institucional, assim como demonstrado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

O caso Lucas nos permitiu demonstrar a ética da psicanálise sistematizada em torno da inclusão escolar de uma criança com TEA. Embora os participantes da pesquisa nunca tenham se aproximado da teoria psicanalítica, conseguiram construir um trabalho institucional que possibilitou considerar a criança em questão como sujeito de direitos e possibilidades.

Ao lançar um olhar singularizado para Lucas e considerar a sua condição humana, a equipe profissional dessa instituição possibilitou a constituição subjetiva desse sujeito por meio da construção de laços sociais sem deixar de considerar as suas peculiaridades, limitações e necessidades. A experiência inclusiva vivenciada por Lucas nos permitiu demonstrar um processo de inclusão escolar pautado no que a Psicanálise chama de campo da Ética do Sujeito.

A investigação realizada no decorrer da pesquisa revelou a importância de que cada criança seja considerada, dentro do âmbito da educação formal, como um ser único e com características peculiares, que possui formas diferentes de entender o mundo a sua volta, assim como maneiras diferenciadas de aprender e de conviver com o outro.

O ato de incluir requer atitudes que possam imprimir no sujeito a sensação de pertencimento ao contexto social no qual está inserido. Todos nós, apesar das diferenças que apresentamos, fazemos parte da mesma condição, a humana. Portanto, olhar o outro exercendo alteridade é a forma pela qual podemos agir de forma razoável, favorecendo, assim, a convivência harmônica entre seres que compartilham do mesmo mundo, ainda que isso se dê se formas diferentes.

Refletir sobre uma inclusão escolar que realmente favoreça o desenvolvimento sistêmico de crianças com TEA e outras deficiências e/ou limitações, é garantir-lhes o direito de identificar e ocupar seu lugar no mundo, de construir laços afetivos e de aprendizagem, por meio de sua convivência em sociedade. É promover o afastamento do mal-estar social gerado pela deficiência, e dar espaço para que as suas possibilidades possam vir a luz, é, inclusive, pensar livremente, ignorando o paradigma estático da escolarização. É proporcionar que o sujeito se utilize das diversas formas de pensar, se relacionar e apropriar-se de conhecimentos por meio de sua vivência no mundo.

Portanto, todas as estratégias utilizadas visando o desenvolvimento dessas crianças devem levar em consideração a individualidade e as limitações apresentadas pelo sujeito autista. Essas estratégias devem oportunizar a superação das barreiras apresentadas em seu processo de inclusão escolar, assim como incentivar o desenvolvimento e crescimento de seu potencial global.

Outro aspecto revelado no decorrer deste trabalho é que a escola, como instituição social, ainda que se pautar pelo campo da ética do sujeito, encontra dificuldades expressivas no

que se refere à busca de estratégias que levem em consideração o próprio sujeito e as relações que o mesmo estabelece dentro do contexto escolar.

Desse modo, é importante que a experiência inclusiva vivenciada por Lucas e apresentada por esta Instituição educacional seja amplamente compartilhada para que possa inspirar demais profissionais e instituições na busca do entendimento sobre a importância de uma inclusão fundamentada no campo da ética do sujeito, e contudo demonstrar a possibilidade de se efetivar uma inclusão escolar que considere a criança com TEA como sujeito a fim de garantir efetivamente o lugar desse sujeito no âmbito da educação formal.

Além disso, é necessário haver uma discussão urgente no que se refere às mudanças necessárias na organização pedagógica das escolas. É conveniente que se estimule uma maior interação entre os profissionais e áreas do conhecimento, assim como a reestruturação curricular e a construção conjunta de objetivos claros e concretos, garantindo, assim, um atendimento educacional especializado às crianças com deficiências ou qualquer outra limitação, seja ela física, psíquica ou socioeconômicas, corroborando, desta forma, com o atendimento às exigências e orientações constantes na legislação brasileira.

É preciso vencer o preconceito e oportunizar ao sujeito vivências e experiências relacionadas ao respeito à diversidade humana. É necessário ressignificar a escola em todos os aspectos: gestão, avaliação, acesso e a permanência do aluno TEA ou com outros tipos de deficiência.

Acreditamos que a continuidade da escolarização do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, ou de qualquer outro sujeito com algum tipo de peculiaridade em seu desenvolvimento, será viável apenas se as pessoas que compõem esse contexto enxergarem a escola como um espaço de aceitação e afirmação e, ao mesmo tempo, de criação de novas formas de convívio em comum e possibilidades de aprendizagem.

Por se tratar de uma problemática que envolve superação de barreiras físicas e atitudinais, por parte de todos envolvidos no processo, o tema nos proporcionou um envolvimento emocional de certa forma até inconsciente, o que particularmente, me despertou paixão e desejo em continuar a desenvolver pesquisas que possam efetivamente contribuir para maiores avanços no que se refere às melhorias na qualidade de vida das pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo.

O fato é que independentemente do formato em que inclusão escolar se apresente dentro do contexto educacional, em classes especiais ou em turmas regulares, a criança com TEA somente poderá ser beneficiada se for vista como um sujeito que possui um lugar na escola. E a escola, por sua vez, apenas se tornará, verdadeiramente inclusiva, à medida em que

se deixar ser atravessada por reflexões baseadas no campo da ética do sujeito, o qual envolve atitudes de alteridade, responsabilidade e respeito às diferenças, direitos, limitações e possibilidade de cada sujeito em especial.

A Psicanálise não possui a pretensão de elaborar uma nova proposta de educação ou metodologia, mas pode ajudar o professor e a instituição escolar, como um todo, na compreensão dessa relação com seu aluno no sentido de, lançar sobre este sujeito, um olhar singular e ético, que o alcance para além do seu déficit e da sua limitação, buscando enxergar, principalmente, suas potencialidades, seus desejos e o lugar de sujeito que este deve ocupar no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. th. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 - 82

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ANDRADE, E. L. **Psicanálise e educação**: contribuições da psicanálise à pedagogia. Divinópolis: Gulliver, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ASSALI, A. M; AMÂNCIO. O saber e o não saber – do crer ao criar. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006

BASTOS, M.B; KUPFER, M.C.M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de criança psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, 2010, Vol. 15, nº 1, 116-125

BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun., 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46017>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: necessidades Educativas Especiais – NEE. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. Brasília, MEC 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 9/2010**: Orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC; SEEP; 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.

BRAGA, L. P. Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. In: COLLI, F. A. G. (org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 43-64.

BRENTANI, H; PAULA, C. S.; BORDINI, D; ROLIM, D; SATO, F; PORTOLESE, J. PACIFICO, M. C; MCCRACKEN, J. T. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria** (São Paulo. 1999. Impresso), v. 35, p. S62-S72, 2014.

CALZAVARA, M. G. PIRES; SILVA, B. S. A função do objeto na clínica do autismo. **Contextos Clínicos**, v. 11, p. 72-82, 2018.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CATÃO, I. A tristeza da mãe e seus riscos para o bebê. In: CORREIA-FILHO, M. E. CORRÊA; FRANÇA P. S. (Orgs.), **Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. p. 232-248. Brasília: LGE, 2002.

CATÃO, I. **O bebê nasce pela boca**: voz, sujeito e clínica do autismo. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CATÃO, I. Voz, fala e linguagem: a clínica psicanalítica com os que não falam. In: LAZNIK, M. C.; COHEN, D. (org.). **O bebê e seus intérpretes**: clínica e pesquisa. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

CANEDA, C. R. G; CHAVES, T. M. L A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia** 46, p.142-158, jan./abr. 2015

CIFALI, M. Ofício Impossível? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. 1996.

COLLI, F. A. **O Grupo Ponte**. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005

COUTINHO, L. G.; PISETTA, M. A. M. Psicanálise e educação nos limites da palavra. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 18, n. 3, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29858>. Acesso em: 30 maio 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação especial**. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas para educação especial**. Brasília: SEEDF, 2010.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DSM-IV-TRTM. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, Tânia. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E.T (org). **A Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2001.

FREUD, S. Sobre a psicoterapia. (V. Ribeiro, Trad.). In: J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Vol. 7, pp. 242 - 254). Rio de Janeiro: Imago. 1905/2006

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1976. v. 18.

FREUD, S. “O Estranho”. In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1919. v. 17.

FREUD, S. **O mal-Estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996. v. 21.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2005b.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1979

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. São Paulo: Vozes, 2003.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica**, v. 2, n. 2, p. 72-95, jun., 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60720>. Acesso em: 28 maio 2018.

IUNGANO, Elisa Motta; TOSTA, Rosa Maria. A realização da função materna em casos de adoecimento da criança. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 100-119, jun. 2009.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 5. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

JERUSALINSKY, A. **Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto?** In A. Jerusalinsky (Org.), Dossiê autismo. São Paulo, SP: Instituto Langage, 2015

KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (org.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

KUPFER, M.C.M; LAJOUNQUIÈRE, L. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. In: MEDEIROS, C. P.; ALMEIDA, S. F. C. (orgs.) **Psicanálise implicada**: educar e tratar o sujeito. Curitiba: Juruá, 2016. p. 94-104

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

KUPFER, M. C. M. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 1, n.16, p. 14-26, 1999.

KUPFER, M. C. M. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, R. H. P. **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. Rio de Janeiro: WAK Editora, 1989.

KUPFER, M. C. M; VOLTOLINI, R.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N.

(orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p. 97-111.

KUPFER, M. C. M. et al. Princípios orientadores das práticas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas.** São Paulo: Escuta: FAPESP 2017. p. 17-33.

KUPFER, M. C. M; GAVIOLI C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C. KUPFER, M. C. M. (orgs.). **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

LACAN, J. O estádio do espelho como formador das funções do eu (1949). In: **ESCRITOS.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1949/1998.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 7: A ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1997 [1959-60])

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar (1969-1970/1992).

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. Freud, a Educação e as Ilusões (psico) pedagógicas. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 27-38, 2000.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

LEGNANI, V. N. **Psicanálise e inclusão escolar** – um redimensionamento do ideário do déficit. Inter-ação: Goiânia, 2010.

LEGNANI, V.; ALMEIDA, S. A construção da infância: entre os saberes científicos e as práticas sociais. **Estilos Da Clínica**, 9(16), p. 102-121, 2004.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. Hiperatividade: o "não-decidido" da estrutura ou o "infantil" ainda no tempo da infância. **Estilos da Clínica**, v. 14, n. 26, p. 14-35, jun., 2009.

LEMER, A. B. C.; VOLTOLINI, R. Psicanálise, ética e inclusão escolar. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA-COELHO, C. M. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, DF, v. 9, n.16, p. 87-104, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. *Estilos clinica.*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MALEVAL, J. C. O que há de constante no autismo? **Revista de Psicologia Plural**, Belo Horizonte, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde – FUMEC, 1993. n. 33. jan./jun., 2011.

MALEVAL, J. C. Os objetos autísticos complexos são nocivos?. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 2, p. 223-254, 2009.

MALEVAL, J. C. Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; M. ROSA (orgs.), **Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana**. Belo Horizonte: Sciptum Livros, 2009.

MEDEIROS, C. M. B; MUDADO, T. H. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, E. e BARTHOLO, R., (Orgs.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2010. ISBN 978-85-7600-364-9. Available from SciELO Books .

MENA, L. F. B. Inclusão Simbólica e Inclusão Delirante. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Ágalma, 2000. p. 117-133.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MERLETTI, C. K. I. **Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2013

MEIRA, A.M.G. **Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva**. In: CENTRO LYDIA CORIAT. *Escritos da criança*. Porto Alegre, 2001.

MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MRECH, L.; RAHME, M. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, L.; RAHME, M.; PEREIRA, R. (orgs.). **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?**.2004. Disponível em: http://www.educacaonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp. Acesso em: 16 jun. 2019.

MRECH, L. M. O autismo na sociedade contemporânea: a lgumas reflexões a partir da Psicanálise, tendo em vista os professores que trabalham com crianças autistas. In: In: ORNELLAS, M.L.S. (org) **Psicanálise e educação: (Im) passes Subjetivos Contemporâneos III**. 1ª ed. Belo horizonte: Fino Traço, 2015.

NAZAR, T. P. (org.). **Psicanálise e pesquisa: constituição do sujeito**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

NOGUEIRA, R. P. **A saúde pelo avesso: uma reinterpretação de Ivan Illich, o profeta da autonomia**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado). Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. OMS, 1996.

ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos nas salas de aula**. São Paulo: Ananablume, 2005

ORNELLAS, M.L.S. Psicanálise e educação: encontro (des) encontrado. In: In: ORNELLAS, M.L.S. (org) **Psicanálise e educação: (Im) passes Subjetivos Contemporâneos III**. 1ª ed. Belo horizonte: Fino Traço, 2015.

ORNELLAS, M.L.S. No princípio eram dois: Letra e amor. In: In: ORNELLAS, M.L.S. (org) **Psicanálise e educação: (Im) passes Subjetivos Contemporâneos IV**. 1ª ed. Belo horizonte: Fino Traço, 2015.

PATTO, M. H. S. A escola transformadora: da escola que temos a escola que queremos. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas**. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017. p. 67-89.

PATTO, M. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 1 jun. 2013.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun., 2010.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2016

PUCOVSKI, K. P. G. F. **Aspectos da inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como latrogenese. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2011, p. 15-45.

RADEL, D. A escola e a medicação da infância: uma leitura psicanalítica. In: ORNELLAS, M.L.S. (org) **Psicanálise e educação: (Im) passes Subjetivos Contemporâneos III**. 1ª ed. Belo horizonte: Fino Traço, 2015.

RIBEIRO, J.M.L.C. **A criança autista em trabalho**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2005.

RODRIGUES, J.M.C; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o Significante – um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce**. Artes Médicas, 1990. Tradução de Francisco Franke Settinerf.

SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, v. 12, nº 2, p.171-175, 2001.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SAYÃO, Y.; LEÃO, S.C. Negócio fechado: Mateus vai à escola. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Ágalma, 2000. p. 100-116.

SILVA, V. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social**. 2014. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, L.G.M; FERREIRA, J.F. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5, n.2, 2014.

SILVA, F. B. M. R. **O diálogo da psicanálise e a educação no processo de formação docente**. EDUCERE. Curitiba 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19152_9966.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUSA, F.; PINTO, C.N. O que uma criança pode fazer por outra na escola In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R; (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas**. São Paulo: Escuta: FAPESP 2017. p. 109-118.

STELZER, Fernando. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo: Pandorga, 2010.

TOLEDO, Maria Eugênia Capraro de. Clara nos labirintos da creche. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006

TOREZAN, Z. C. F.; AGUIAR, F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E. e BARTHOLO, R., (Orgs.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2010. ISBN 978-85-7600-364-9. Available from SciELO Books .

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: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, jan. 2007.

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

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: COLI, F.; KUPFER, M. (org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WENDLING, M. M., COELHO, D. M. **Do “não ceder de seu desejo” ao “bem-dizer o desejo”**: considerações acerca da ética em Lacan. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 139-145, jan-abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1045>

ZARDO, S. P. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Lucas, PRESENTE!!!! Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: A importância de uma inclusão escolar que ultrapasse o prescrito nas Políticas Públicas” de responsabilidade de Deibia Sousa Rodrigues Teixeira aluna de Mestrado Acadêmico da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar as possibilidades de uma inclusão escolar fundamentada na perspectiva da ética do sujeito e, de que forma, essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento global e constituição subjetiva da criança com TEA. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações participantes e entrevistas com a professora regente da classe especial, equipe de Apoio a Aprendizagem, professora da sala de recursos, equipe diretiva e demais funcionários da Instituição. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa proporcionar uma reflexão acadêmica e institucional sobre as possibilidades de uma inclusão escolar que possa favorecer o desenvolvimento global e subjetivo da criança com TEA, tendo como ponto de partida o campo da ética do sujeito, garantindo assim que essa criança encontre seu lugar de sujeito na escola.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99164-9391 ou pelo e-mail deibiateixeira@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de palestras, oficinas e estudos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Participante: Professora da Classe especial

Dados do participante: Função na escola/Formação/Série em que atua/Há quanto tempo atua na docência/Há quanto tempo atua nesta escola/Trabalha em outras escolas e/ou lugares/Quantos alunos de inclusão atende nesta escola.

- 1- Porque a Classe Especial de TGD? Você possui alguma formação específica na área de TEA? Você acha que o professor precisa buscar novos conhecimentos para trabalhar com a inclusão escolar de crianças com TEA? Que tipos de conhecimentos, e de que forma?
- 2- O que você acha a respeito da inclusão dessas crianças na escola regular?
- 3- De acordo com a sua experiência, qual a importância da Classe Especial para o processo de Inclusão de crianças com TEA em escolas regulares?
- 4- Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para essas crianças e para as demais?
- 5- A vasta legislação existente atualmente no Brasil, que visam instituir e garantir os direitos da pessoa com deficiência é suficiente para implementação de uma inclusão escolar que realmente atenda às necessidades e as peculiaridades da criança com TEA?
- 6- As crianças com TEA são vistas e consideradas como sujeito no ambiente escolar?
- 7- Para você, quais são as maiores dificuldades existentes no processo da inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares de educação básica, e o que é necessário para que a inclusão escolar dessas crianças possa favorecer o desenvolvimento global das crianças com TEA e a garantir o lugar de sujeito para essas crianças na escola? Como deveria ser feita a escolarização dos alunos com ou TEA?
- 8- Como você percebe o trabalho da equipe de apoio a aprendizagem e Sala de recursos em relação a inclusão escolar? Como você avalia o trabalho desenvolvido por toda escola em relação ao processo de inclusão das crianças com TEA?
- 9- Como você se sente ao atuar com esse aluno? Em sua opinião o que faz com que um professor consiga atuar com um aluno com TEA? Como você concebe o papel do professor das turmas inclusivas/Classes Especiais?
- 10- Existe na escola algum espaço para que você possa falar sobre as dificuldades e as conquistas em relação ao seu trabalho de inclusão escolar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Participante: Mãe de Lucas

Dados do participante: Função na escola/Formação/Série em que atua/Há quanto tempo atua na docência/Há quanto tempo atua nesta escola/Trabalha em outras escolas e/ou lugares/Quantos alunos de inclusão atende nesta escola.

- 1- Você pode me contar um pouco da história de Lucas, gravidez, nascimento, processo de investigação e diagnóstico de TEA?
- 2- Como foi o início da escolarização de Lucas? Quais foram as maiores dificuldades?
- 3- Como foi a trajetória escolar de Lucas até chegar na escola atual?
- 4- De acordo com a sua experiência, qual a importância da Classe Especial para o processo de Inclusão de crianças com TEA em escolas regulares?
- 5- Qual a sua opinião sobre a inclusão dessas crianças na escola regular?
- 6- Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para essas crianças e para as demais?
- 7- A vasta legislação existente atualmente no Brasil, que visam instituir e garantir os direitos da pessoa com deficiência é suficiente para implementação de uma inclusão escolar que realmente atenda às necessidades e as peculiaridades da criança com TEA?
- 8- As crianças com TEA são vistas e consideradas como sujeito no ambiente escolar?
- 9- Para você, quais são as maiores dificuldades existentes no processo da inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares de educação básica, e o que é necessário para que a inclusão escolar dessas crianças possa favorecer o desenvolvimento global das crianças com TEA e a garantir o lugar de sujeito para essas crianças na escola? Como deveria ser feita a escolarização dos alunos com ou TEA?
- 10- Como você percebe o trabalho da equipe de apoio a aprendizagem e Sala de recursos em relação a inclusão de Lucas? Como você avalia o trabalho desenvolvido por toda escola em relação ao processo de inclusão das crianças com TEA?
- 11- Existe na escola algum espaço para que você possa falar sobre as dificuldades e as conquistas em relação ao seu trabalho de inclusão escolar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Participante: Demais funcionários da escola

Dados do participante: Função na escola/ Formação/ Há quanto tempo atua nesta escola/ Qual a sua relação com os alunos com TEA atendidos pela escola?

- 1- Você possui alguma formação específica na área de TEA? Você acha que o professor precisa buscar novos conhecimentos para trabalhar com a inclusão escolar de crianças com TEA? Que tipos de conhecimentos, e de que forma?
- 2- Qual a sua opinião sobre a inclusão dessas crianças na escola regular?
- 3- De acordo com a sua experiência, qual a importância da Classe Especial para o processo de Inclusão de crianças com TEA em escolas regulares?
- 4- Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para essas crianças e para as demais?
- 5- A vasta legislação existente atualmente no Brasil, que visam instituir e garantir os direitos da pessoa com deficiência é suficiente para implementação de uma inclusão escolar que realmente atenda às necessidades e as peculiaridades da criança com TEA?
- 6- As crianças com TEA são vistas e consideradas como sujeito no ambiente escolar?
- 7- Para você, quais são as maiores dificuldades existentes no processo da inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares de educação básica, e o que é necessário para que a inclusão escolar dessas crianças possa favorecer o desenvolvimento global das crianças com TEA e a garantir o lugar de sujeito para essas crianças na escola? Como deveria ser feita a escolarização dos alunos com ou TEA?
- 8- Como você percebe o trabalho da equipe de apoio a aprendizagem e Sala de recursos em relação a inclusão escolar? Como você avalia o trabalho desenvolvido por toda escola em relação ao processo de inclusão das crianças com TEA?
- 9- Como você se sente ao atuar com esse aluno? Em sua opinião o que faz com que um professor ou outro profissional consiga atuar com um aluno com TEA? Como você concebe o papel do professor e demais profissionais que atendem as turmas inclusivas/Classes Especiais?
- 10- Existe na escola algum espaço para que você possa falar sobre as dificuldades e as conquistas em relação ao seu trabalho de inclusão escolar?