

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARCIA DORALINA ALVES

**ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA:
Um Estudo de Práticas de Escolarização**

São Leopoldo

2014

MARCIA DORALINA ALVES

ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA:

Um Estudo de Práticas de Escolarização

Tese de doutorado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – (UNISINOS).

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eli T. Henn Fabris

São Leopoldo

2014

A474a Alves, Marcia Doralina
Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de
escolarização / por Marcia Doralina Alves. -- São Leopoldo, 2014.

143 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS,
2014.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e
Práticas Pedagógicas.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Eli T. Henn Fabris, Ciências Humanas.

1. Autismo em crianças. 2. Crianças autistas – Educação.
3. Inclusão escolar. 4. Educação especial. 5. Prática de ensino.
I. Fabris, Eli T. Henn. II. Título.

CDU 616.89-053.2
376.043
376

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Marcia Doralina Alves

Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização

Tese de doutorado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – (UNISINOS).

Aprovada em 25 de abril de 2014.

Banca Examinadora

Orientadora Prof.^a Dr.^a Eli T. Henn Fabris – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Naujorks – UFSM

Prof. Dr. Carlo Schmidt – UFSM

Prof.^a Dr.^a Gelsa Knijnik – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes – UNISINOS

À memória de Oraide Schiavo Miranda,
que partiu quando este trabalho apenas
se iniciava.

Muitas das palavras aqui escritas,
nasceram do que com ela aprendi.

AGRADECIMENTOS

São muitos aqueles que merecem os meus agradecimentos, mas quero destacar o meu especial agradecimento a Adil de Souza Alves, pelo incentivo na concretização deste sonho. A você o meu amor e gratidão, desejando que o nosso bem querer dê sentido a projetos futuros.

A minha família, pela transmissão de valores como a persistência e a vontade de vencer.

À pequena Maria Luísa Miranda Davies, presente que a vida nos deu e que com sua alegria nos lembra que a existência é algo mágico e divino.

À Prof.^a Dr.^a Eli T. Henn Fabris por ter me acolhido como orientanda e por me apoiar em todos os momentos desta etapa do meu percurso acadêmico.

Aos membros da banca: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Naujorks e Prof. Dr. Carlo Schmidt e Prof.^a Dr.^a Gelsa Knijnik e Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes pela generosidade e disponibilidade constantes em escutar e ajudar a encontrar saídas.

Aos amigos-irmãos Rosana e Marcos Marques pelo laço incondicional que nos une desde 1994.

À Taís Guareschi, pela presença constante e infindáveis gestos de amizade e pela possibilidade de interlocução que nutre e dá significado à prática com sujeitos com autismo.

À amizade com Josaine de Moura Pinheiro e Vera Lúcia Marostega que nasceu com o doutorado e que se estendeu para a vida.

À Iara Barth e equipe pelo olhar cuidadoso e suporte técnico-afetivo na revisão gramatical desse trabalho.

E, por fim, aos alunos e profissionais envolvidos na pesquisa, fontes de inspiração para esse trabalho.

Olá guardador de rebanhos,
Aí a beira da estrada,
Que diz o vento que passa?

Que é vento e que passa,
E que já passou antes,
E que passará depois,
E a ti o que te diz?

Muita cousa mais do que isso.
Fala-me de muitas outras cousas.
De memórias e de saudades
E de cousas que nunca foram

Pessoa (1980, p. 147)

RESUMO

Este estudo apresenta o resultado de uma investigação sobre a escolarização de alunos com autismo, tendo em vista as condições de possibilidade sob as quais essa escolarização tomou forma e se articulou como um imperativo pós-políticas públicas de inclusão. Partiu-se inicialmente, de um estudo sobre as narrativas produzidas pelos discursos clínicos sobre esses sujeitos, na tentativa de apontar para um entendimento sobre esse saber médico que foi se consolidando ao longo da história das civilizações. Realizou-se também um deslocamento histórico sobre as origens da escola, o que possibilitou compreender como o sujeito com autismo foi sendo constituído, inicialmente, a partir de aparatos sociais para o seu isolamento no final do século XIX (asilos, hospitais psiquiátricos) até a sua inclusão em escolas regulares no século XXI. Partindo desse cenário de universalização da educação é que apresento algumas problematizações sobre como vem se efetivando a escolarização de alunos com autismo na escola regular. Para tal, busco investigar esse processo, a fim de compreender de que modo as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos se instauram como regimes de verdade. Para tanto, optou-se por analisar entrevistas realizadas com profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambos os professores de alunos com autismo. A fim de potencializar o estudo, buscou-se um cruzamento dessas entrevistas com os pareceres pedagógicos emitidos por esses professores. Acrescentou-se também ao estudo as conclusões de três pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2008-2011, que tratam da escolarização de alunos com autismo. Como lentes teóricas desenvolveu-se um cuidadoso estudo a partir das proposições de Michel Foucault naquilo que foi possível apropriar-se, realizando um diálogo com a Educação. A pesquisa detectou que a socialização de alunos com autismo é a principal dimensão trabalhada pelos professores e que o fato desses alunos “não realizarem as atividades como os demais”, faz com que o professor busque, na maioria das vezes, um diagnóstico que reitere esse posicionamento, sinalizando para um aluno com poucas condições de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Veremos que a escola é resultado de uma construção histórica que nasceu na Modernidade e que apesar de um discurso inclusivo, apresenta-se na contemporaneidade com lacunas para trabalhar com alunos com autismo, firmando-se como um espaço que exclui aqueles tidos como “anormais”.

Palavras-chave: Escolarização. Práticas pedagógicas. Alunos com autismo.

ABSTRACT

This study presents the results of an investigation into the education of students with autism, given the possible conditions under which such schooling took shape and was articulated as an imperative public post-inclusion policies. Born first from a study of the narratives produced by clinical discourses on these subjects in an attempt to point to an understanding of this medical knowledge that has been consolidating over the history of civilization. Also held a historic shift on the origins of the school, allowing to understand how individuals with autism was constituted initially from social apparatuses for their isolation in the late nineteenth century (nursing homes, psychiatric hospitals) to their inclusion in regular schools in the XXI century. Based on this universalization scenario of education is to present some problems about the effecting the education of students with autism in regular school. To this end, I seek to investigate this process in order to understand how the pedagogical practices directed at these students are established as true regimes. So, we decided to analyze interviews with professionals in the regular classroom and specialized educational services (ESA), both teachers of students with autism. In order to enhance the study, we sought an intersection of these interviews with pedagogical advice given by these teachers. Also added to the study, findings from three researches produced in Brazilian graduate programs in the period 2008-2011, dealing with the education of students with autism. As theoretical lenses developed from a careful study of the propositions of Michel Foucault on what was possible to appropriate, conducting a dialogue with Education. The survey found that the socialization of students with autism is the main dimension crafted by teachers and the fact that these students "do not perform activities like other students" causes the teacher to seek, in most cases, a diagnosis that reiterates this positioning, signaling for a student with poor conditions for learning the course content. We will see that the school is the result of a historical construction that was born in Modernity and despite an inclusive discourse, presents the contemporary with gaps to work with students with autism, establishing itself as a space that excludes those considered abnormal.

Keywords: Schooling. Pedagogical practices. Students with autism.

LISTA DE SIGLAS

ABC	<i>Autism Behavior Checklist</i>
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASQ	<i>Autism Screening Questionnaire</i>
ATA	Escala <i>D'Avaluació Dels Trets Autistes</i>
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CHAT	<i>Checklist for autism in toddlers</i>
CID	Código Internacional de Doenças
DSM-IV-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EDUCACENSO	Cadernos de Instruções do Censo Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupos de Trabalho
GT 07	Grupo de Trabalho da educação de crianças de 0 a 6 anos
GT 08	Grupo de Trabalho da Formação de professores
GT 12	Grupo de Trabalho do Currículo
GT 13	Grupo de Trabalho da Educação Fundamental
GT 15	Grupo de Trabalho da Educação Especial
GT 20	Grupo de Trabalho da Psicologia da Educação
ICA	Inventário de Comportamentos Autísticos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 PAISAGEM DE UMA PESQUISA: A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO	19
2.1 Incorporando Novas Vozes À Pesquisa: entre Dissertações, Teses, Revistas e o GT 15 da ANPED	23
2.2 A Mídia Impressa como Campo de Visibilidade: a Revista Educação Especial da UFSM	25
2.3 A Escolarização de Alunos Autistas nas Produções da Revista Brasileira de Educação Especial e no GT 15 – Educação Especial da ANPED.....	27
2.4 O Autismo no Portal da CAPES: um Levantamento das Dissertações e Teses entre 2008 – 2011	31
2.5 Os Materiais e o Campo de Análise	37
3 ALGUNS DESLOCAMENTOS NA HISTÓRIA DO AUTISMO: DE VICTOR DE AVEYRON AOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO	40
3.1 Autismo: as Verdades Produzidas pela Ciência	43
3.2 O Autismo nos Manuais Internacionais: o DSM – 5 e a CID – 10.....	45
3.3 O Diagnóstico e a Epidemiologia do Autismo	47
4 UM OLHAR INTERESSADO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO	51
4.1 Escolarização de Alunos com Autismo: um Dispositivo Civilizador	55
4.2 Da Educação À Escolarização: o Nascimento das Práticas Pedagógicas	58
5 RENASCIMENTO: O HUMANISMO E A PEDAGOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA	66
5.1 No Princípio, a Segregação: Do Asilo a um Lugar para os “Anormais” Incompletos: a Criação das Classes Especiais.....	71
5.2 A Criação das Classes Especiais: o Desenho de um Legado Histórico	72
5.3 Escolarização de Alunos com Autismo: uma Estratégia Biopolítica	74
5.4 Articulações da Psicanálise com a Educação: os Sentidos do Educar na Escolarização de Alunos com Autismo.....	78
5.5 Os Três Eixos da Educação Terapêutica	80
5.5.1 Primeiro Eixo: Inclusão Escolar	80
5.5.2 Segundo Eixo: O Campo Institucional	81
5.5.3 Terceiro Eixo: O Escolar Propriamente Dito	82
5.6 A Incursão do Autismo no Campo da Educação Especial.....	83
5.7 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento nos Cadernos de Instruções do Censo Escolar	87
6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS NARRATIVAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA CONTEMPORANEIDADE .	89

6.1 As Práticas Pedagógicas em Questão: Quando a Socialização Representa a Tônica dos Processos de Escolarização	91
6.2 Alguns Efeitos do Diagnóstico sobre o Processo de Escolarização de Alunos com Autismo: um Olhar Clínico na Escola	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – PARECERES DESCRITIVOS (ALUNO A. F. P.)	115
APÊNDICE B – PARECERES DESCRITIVOS (ALUNO J. M. F. G.)	118
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE REGULAR DO 1º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA - RS	120
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	135

1 APRESENTAÇÃO

Ao falarmos da escolarização de alunos com autismo é possível pensarmos que essa prática se revela como uma invenção contemporânea. Esse pressuposto é esclarecedor se pensarmos que a inclusão desses alunos na escola se dá a partir de importantes documentos internacionais que reiteram a inclusão de todos os alunos na escola. Dentre eles podemos citar importantes documentos como o proveniente da Conferência Mundial da Unesco, a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO), 1998b) e a Declaração de Salamanca, Espanha, em 1994. (UNESCO, 1998a).

Deslocando o olhar do cenário educacional mundial para os documentos oficiais brasileiros, é possível perceber que a escolarização de alunos com autismo se tornou alvo de investigações, sobretudo, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Essa política indica que os alunos com autismo incluídos na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) deverão frequentar os sistemas regulares de ensino.

Partindo desse cenário de universalização da educação é que apresento algumas problematizações sobre como vem se efetivando a escolarização de alunos com autismo na escola regular. Para tal, busco compreender de que modo as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos se instauram como regimes de verdade. Tendo em vista essa arquitetura, constituí a pesquisa em torno de três questões:

- a) como a escolarização de alunos com autismo se desenvolve na escola?;
- b) que práticas pedagógicas são desenvolvidas para o ensino desses alunos?;
- c) que verdades orientam esse processo de escolarização?

A partir do tensionamento das perguntas norteadoras é que a presente tese refere-se a um estudo sobre as práticas escolares desenvolvidas na escola, objetivando visibilizar os conhecimentos pedagógicos sobre e para o aluno com autismo.

Tomando como ponto de partida essas problematizações, demonstro que existe um silenciamento sobre o processo de ensino de conteúdos pedagógicos na escolarização de alunos com autismo. A pesquisa me levou a um contexto onde foi possível evidenciar que as práticas desenvolvidas com esses alunos, orientam na maior parte para atividades que privilegiam a sua socialização. São ações que privilegiam a condução do aluno para uma

rotina escolar, numa condição que prevê a circulação do aluno em meio aos colegas, sendo, porém, excluído dos processos de aprendizagem de conteúdos formais.

No processo da pesquisa foram realizadas entrevistas, quando ficou evidenciado, principalmente naquela realizada com a professora da classe regular, que a questão diagnóstica é um fator significativo para o entendimento de quem é o aluno com autismo na escola. A professora refere que realiza atividades diferenciadas para esses alunos porque, segundo ela, eles não se encontram no mesmo nível de desenvolvimento dos demais. Um fato curioso é que esses alunos não possuem cadernos e, sim, portfólios, uma espécie de pasta com as atividades dispostas uma a uma.

O trabalho parte de um deslocamento histórico sobre a trama escolar, o que me possibilitou pensar que a escola que hoje temos configura-se como um espaço físico pedagógico onde o discurso clínico se sobrepõe ao pedagógico.

Para entender o funcionamento do dispositivo da escolarização, foi preciso investigar seu contingente histórico, analisar os tempos e espaços em que os discursos se cristalizaram, bem como as regularidades desses discursos na produção do aluno com autismo.

Por meio do estudo empreendido foi verificado que fatores como a psicométrica com suas escalas de classificação, a psiquiatria da infância e os serviços médico-escolares de intervenção sobre a infância anormal, justificaram a divisão normal-anormal. Essa referência nas classificações continua a ser um marco importante ainda hoje nas escolas regulares e nas poucas classes especiais espalhadas pelo país que se dedicam a escolarização desses alunos.

Veremos a partir do estudo que realizei que há uma política nacional de educação especial que proporciona vários recursos para a profissionalização docente, porém, percebe-se uma dificuldade por parte do professor em contribuir, de forma mais objetiva, para colocar em prática esses saberes. Nesse sentido, o presente estudo coloca sob suspeita o posicionamento dos professores sobre as ações pedagógicas realizadas com seus alunos, porém, sem a pretensão de fazer julgamentos sobre a escola e os profissionais que alimentam essas práticas.

Tendo em vista o exposto, a leitura que faço nesta tese analisa os discursos pedagógicos que subsidiam o processo de escolarização de alunos com autismo na instituição foco dessa pesquisa.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, utilizei como fonte de coleta de dados, cinco pareceres pedagógicos (Apêndices A e B) de dois alunos com autismo da escola onde foi realizado o estudo e busquei por meio de entrevistas (Apêndices C e D) abertas com o professor da sala de aula regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), revelar os significados atribuídos às ações pedagógicas por parte desses docentes.

Quero argumentar que os cinco pareceres foram suficientes para visualizarmos como os professores concebem o cotidiano desses alunos, tanto na sala de aula regular, quanto na sala de recursos. Para fins deste estudo esclareço que estes alunos encontram-se na faixa etária de seis e sete anos e frequentam o primeiro ano do ensino fundamental. Tendo em vista que os conteúdos ensinados no primeiro ano podem não ter a pretensão de priorizar a aprendizagem da leitura e a escrita, é que esses pareceres se tornaram insuficientes para verificarmos a dimensão da aprendizagem de conteúdos formais.

Retomo a ideia de que a aprendizagem não é o foco dessa pesquisa, mas constitui-se como um dos aspectos que compõem as práticas pedagógicas, por isso entra em pauta nesse cenário.

Tendo em vista a carência dos dados levantados nos cinco pareceres anteriormente referidos, busquei em outra escola pública municipal de Santa Maria argumentos que possibilitassem ver como a questão da aprendizagem está sendo trabalhada e como se expressa nesses documentos.

Após uma pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, fui informada que existia uma escola onde há um aluno com autismo, incluído no 5º ano. Porém, ao chegar à escola descobri que esse aluno fazia parte da sala de recursos, mas não da sala de aula regular, portanto, não era um aluno da escola e, sim, da professora da sala de recursos.

A professora relatou que o aluno permanece por dois períodos na semana, durante toda à tarde na sala de recursos. Nos outros dias da semana também permanece nesse espaço, porém, com os demais alunos por ela atendidos. Ao perguntar como a escola procedia em relação esse aluno no caso de a professora que o acolhia na sala de recursos, necessitasse faltar ao trabalho, a docente foi categórica: “- Ele fica naquele cantinho (apontou para um tapete no canto da sala de aula) e a pessoa dos serviços gerais dá uma olhadinha de vez em quando”.

A partir do relato acima, é possível perceber que há uma política de inclusão educacional que ainda não tem efeito nos saberes da formação e nem nos saberes da prática e que esses alunos, na sua maioria, encontram-se excluídos do sistema regular de ensino. Uma análise mais apurada desses pareceres (Apêndices A e B) encontram-se no quinto capítulo desta tese.

A fim de refinar o olhar, também faz parte do corpus da pesquisa a produção acadêmico-científica desenvolvida entre 2008-2011 nas universidades brasileiras no sentido de analisar a produção sobre a temática das práticas de escolarização de alunos com autismo. Destas, escolhi três pesquisas que se referem à escolarização de alunos com autismo.

Através dos materiais de pesquisa pretendi mostrar como esses alunos são visibilizados e como o cotidiano das práticas pedagógicas é instaurado, a partir de regimes de verdade que sinalizam para o aluno com autismo como um sujeito da escolarização.

Para fazer a leitura dos materiais me inspirei de forma muito cuidadosa no pensamento de Foucault, a partir de alguns elementos teóricos da sua obra, tomando emprestadas as ideias por ele oferecidas, naquilo que possibilitaram me apropriar e trabalhar com meu objeto de pesquisa.

Nas entrelinhas desta tese surgem também algumas vozes de outros campos que se constituíram em formas de pensar, pois conforme Larrosa (2008, p. 35):

‘Teoria’, nesses casos, é algo assim como organizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto com outros, com os quais não tem aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. Freud, Marx, Saussure ou, neste caso Foucault, são selecionados porque ‘dão o que pensar’, porque permitem ‘pensar de outro modo’, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas.

Quanto à ferramenta utilizada para a análise dos materiais, trabalhei com discurso em Foucault, pois como diz o filósofo “[...] se discurso existe, o que pode ser, então, em sua legitimidade, senão uma discreta leitura”? (FOUCAULT, 2010b, p. 48).

Com Foucault posso dizer que esta tese apresenta os sentidos, os enunciados que descrevem e nomeiam a escolarização de alunos com autismo, pois: “O que conta nas coisas ditas pelos homens não é tanto o que teriam pensado aquém ou além delas, mas o que desde o princípio as sistematiza, tornando-as, pelo tempo afora, infinitamente acessíveis a novos discursos e abertas à tarefa de transformá-los”. (FOUCAULT, 2011, p. xviii).

Descrever os sentidos dos discursos sobre a escolarização de alunos com autismo é pensar em descrever uma história que possibilite apontar continuidades e rupturas, mostrando com detalhes como outros campos de saberes se emaranham no conjunto das práticas institucionais.

Analisar os discursos, tanto dos professores nas entrevistas, quanto daqueles contidos nos pareceres, dissertações e teses, possibilitou compreender as práticas pedagógicas e suas articulações, direções e deslocamentos no interior do dispositivo da escolarização, como:

[...] uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as ideias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos, etc. e a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber. (VEIGA, 2002, p. 91).

Através do que os materiais revelaram, foi possível perceber que os alunos com necessidades educacionais especiais, não só os alunos com autismo encontram-se presos num ideal educativo que é o dos alunos “normais”. Esse paradigma nivela a todos na escola e o sussurro que ouvimos é que eles de certa forma, deixem de serem sujeitos com autismo. Normalizá-los é a meta pedagógica em tempos de educação inclusiva.

Fischer (2013, p. 149) apoiando-se em Foucault afirma que “[...] um analista do discurso leva em conta a multiplicidade de coisas ditas, de enunciações, de posições de sujeito, de relações de poder, implicadas num certo campo de saber”. É nesse sentido que as escolhas feitas nesta tese constituíram meu olhar para analisar a materialidade da escolarização de alunos com autismo.

Na continuidade desta apresentação, descreverei como organizei os capítulos que a definiram. Foi no delineamento desta trama que descrevo os fatos e acontecimentos, os laços que perpassaram o meu objeto de pesquisa, ora amarrando os fios, ora movimentando-os. É nesse balanço que esse estudo se inscreveu e tomou forma.

No capítulo 1 apresento a trajetória pessoal e profissional mostrando como a temática do autismo surgiu na minha vida acadêmica, primeiramente, no campo da Educação Especial para depois se concretizar na área da Psicologia. Trago também o percurso realizado no sentido de construir a trajetória investigativa que desenhou esta tese e que culminou, num primeiro movimento de pesquisa, por meio do mapeamento de dissertações e teses produzidas em três universidades do Rio Grande do Sul, no período de 1996-2010.

Após esse gesto inicial, continuei minhas buscas na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), agora indo mais a fundo no tempo histórico: de 1986 à 2012. Em função dos limitados artigos sobre os processos de escolarização nas edições dessa revista, realizei uma nova pesquisa para tentar apreender o significado das práticas educativas de alunos com autismo.

O próximo passo aconteceu no Grupo de Trabalho da Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e na Revista Brasileira de Educação Especial. Apesar de todos os esforços realizados até aqui, não encontrei dados suficientes que possibilitassem localizar as ações pedagógicas dos professores acerca do trabalho desenvolvido por esses profissionais na escola regular com alunos com autismo. Persistindo na empreitada, me dirigi aos GTs que de alguma forma poderiam tratar da temática da escolarização: GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 – Formação de professores, GT 12 – Currículo, GT 13 – Educação Fundamental e GT 20 – Psicologia da Educação. Nenhum artigo foi localizado nesses grupos de trabalho.

Para finalizar o estado da arte, realizei um levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2008-2011. Aqui encontrei substrato para as questões de pesquisa que abordei anteriormente. Trarei no capítulo cinco algumas dessas pesquisas que contribuiram para “engrossar o caldo” das análises sobre as práticas pedagógicas na escola da contemporaneidade.

Em se tratando do capítulo 2, trago algumas contribuições históricas sobre o autismo, mostrando sua face científica de acordo com manuais internacionais.

Os capítulos 3 e 4 são marcados pelo olhar da cultura ao trazer a escolarização de uma forma geral, da Antiguidade aos nossos dias. Nesse capítulo apresento os espaços destinados na história aos sujeitos considerados anormais, desde as instituições asilares até a escola regular, com o advento da Educação Inclusiva. Faz parte desse capítulo, a incursão do autismo no campo da Educação Especial e alguns dispositivos legais e documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) sobre a temática em questão.

Como término da pesquisa, apresento no capítulo 5 algumas contribuições dos materiais de pesquisa que permitiram compreender as concepções dos professores sobre a escolarização de alunos com autismo pelo viés de algumas pesquisas que tratam dessa temática. Comporá também o capítulo os discursos dos professores sobre como se dá a prática com esses alunos, bem como, a partir de pareceres pedagógicos por eles emitidos, a concepção sobre a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Para finalizar, gostaria de trazer novamente nesta apresentação a questão do autismo como uma invenção contemporânea, pois acredito que essa discussão nos ajuda a compreender como o autismo representa os traços de uma civilização que foi forjada a partir de uma sociedade capitalista que determina o sujeito. Ao não levarmos em conta esse aspecto, é possível que o entendimento se dê a partir da concepção de que somos os únicos responsáveis pelo nosso lugar no mundo. Não podemos deixar de levar em conta que é esse mesmo capitalismo que dispõe no mercado os objetos inventados pela ciência e, que em nome de um cientificismo faz com que nos tornemos unidades de valor dessa engrenagem.

Outro caminho que nos apresenta o autismo na contemporaneidade poderá nos levar ao mundo do cinema, através do filme, *Temple Grandin* (TEMPLE ..., 2010), com direção de Mick Jackson.

O filme conta a história de uma menina autista que, apesar das suas fixações e de um mundo simbólico desesperador, se tornou doutora em Zootecnia. (TEMPLE ..., 2010). Segundo Sacks (1995), através da auto-observação e de suas necessidades como autista, Temple transformou sua área de trabalho rearticulando a concepção sobre fazendas, currais,

pastos de engorda, matadouros. Temple Grandin hoje percorre o mundo proferindo palestras sobre temas que envolvem a criação e o corte de animais.

Outro exemplo do espaço destinado ao autismo refere-se ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado dia 02 de abril em todo o mundo. Nesse dia as pessoas vestem-se de azul, cor símbolo da campanha, que no nosso país teve como *slogan* em 2013 a frase “O Brasil precisa conhecer o autismo”.

Somam-se a esses movimentos, programas televisivos exibidos pela Rede Globo de Televisão, como a série “Autismo: universo particular”, apresentado pelo médico Dráuzio Varella em 04/08/2013. De acordo com Varella, o autismo é uma síndrome inata e incurável, cabendo a esses sujeitos o treinamento para que se enquadrem às exigências familiares ou institucionais.

Os exemplos que trago nos ajuda a pensar o quanto a dimensão da cultura juntamente com os discursos sociais que circulam ao redor do autismo tornaram-no uma criação recente. Rose (2011, p. 13) diz que “[...] aquilo que inventamos não é uma ilusão e constitui nossa verdade”.

Em função dessa esfera universal que dá ao autismo a sua condição moderna, bem como a minha trajetória profissional apresentada no capítulo um é, que expresse o objetivo desta tese: investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo numa escola pública de Santa Maria/RS.

A seguir apresentarei o capítulo um, intitulado Paisagem de uma pesquisa, a composição do percurso investigativo. O objetivo desse capítulo é mostrar como me mobilizei nas sucessivas buscas pelo meu objeto de pesquisa e que resultaram em questões a serem problematizadas nesta tese.

2 PAISAGEM DE UMA PESQUISA: A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2010).

Ao escrever esta tese e vasculhar o passado, percebo o quanto é complexo dizer quando e onde começa um processo de reflexão. São muitos nomes que chegam e ficam, outros, permanecerão ocultos até que, entre os giros que a pesquisa dá, possam surgir e ocupar seus lugares.

Início esta investigação descrevendo o momento em que me encontro, a fim de pontuar de que lugar falo e do quanto a presente composição está vinculada a um projeto de vida. Para tanto, a epígrafe desse capítulo é muito significativa, pois ao concluir esta tese, me vejo num tempo de ruptura, procurando deslocar o olhar em direção a “[...] reescrita de mim mesma”. (FISCHER, 2007, p. 66). Durante a releitura, muitos desvios permitiram novas leituras e outros horizontes se abriram no campo do saber. Hoje, me encontro aberta a questionamentos e contribuições, percorrendo diferentes caminhos para que possa me apropriar de outros olhares, e assim contemplar o universo de possibilidades que poderão surgir.

Inspirada em Foucault (2010a), este ensaio de escrita constitui-se em uma experiência que indaga sobre a corrente vivida, pelo que me constituiu professora e psicóloga e sobre o que me fez investigar e interrogar a respeito do autismo.

Movida pelo pensamento de Foucault, muitos descaminhos se impuseram no decorrer desta busca, sugerindo-me rever paradigmas e “verdades” instituídas pelas áreas de formação que fizeram parte da minha história: a Educação Especial e a Psicologia. Vale dizer também que aconteceram belos encontros, principalmente, com pessoas que no anonimato ressurgiram como figuras importantes nas ideias aqui apresentadas.

Revedo o percurso, percebo como as questões referentes às áreas da Educação Especial e da Psicologia se entrecruzaram na minha história profissional, me conferindo a oportunidade de apresentar esta tese. Sendo assim, descrevo a seguir a trilha percorrida e os atalhos que se impuseram pelo caminho, permitindo a surpresa de alguns encontros.

A minha relação com a Educação Especial iniciou em 1987 enquanto cursava o magistério. Na disciplina de Sociologia da Educação foi solicitado que executássemos um projeto de extensão junto à comunidade. O trabalho foi desenvolvido em grupo e o local escolhido foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade onde eu

morava. Juntamente com mais três colegas, o projeto iniciou no primeiro semestre daquele ano e resultou na restauração do parque de diversões da instituição que se encontrava sucateado e com poucas condições de oferecer recreação.

Enquanto circulava pela escola tive contato com os alunos e conheci um pouco das ofertas de escolarização para esses sujeitos. O desejo de compreender como se realizava a “educação especial” dos alunos me fez buscar no semestre seguinte um estágio voluntário na instituição.

Ao ser indagada com que turma gostaria de trabalhar, prontamente, nasceu a vontade de atuar no Centro Terapêutico da escola¹. Era um espaço dedicado aos alunos com transtornos graves do desenvolvimento (psicose e autismo). Permaneci em uma turma com cinco alunos e auxiliava a professora regente. Os alunos, associado a sua condição grave, apresentavam também um quadro de deficiência mental importante. Com o tempo, a professora foi se afastando e me tornei professora titular da turma.

Dentre os alunos, havia uma menina que nos desafiava em função do seu comportamento. Maria, conforme a chamarei aqui, uma adolescente com diagnóstico de psicose, se apresentava de forma agitada e errante. Entrava e saía da sala de aula infinitas vezes, fazendo com que eu me perguntasse sobre a lógica que movia aquele comportamento.

Foi numa tarde ensolarada que Maria, representando um dos seus inúmeros personagens, descia de uma escada envolta em restos de tecido do nosso velho baú de sucatas. Sorria muito e pronunciava frases desconexas. Num ímpeto, veio em minha direção arremessando um rolo de fita branca daquelas antigas máquinas de calcular que precisava de manivela para se obter o resultado. Maria foi certa, o olho direito foi o alvo. Perdi o rumo e, por momentos, fiquei “fora do ar”. Quando recobrei os sentidos, vi que Maria não se encontrava na sala. Corri para o pátio da escola e ela estava sentada na areia do parque, chorando. Entre lágrimas perguntou-me: “porque eu faço isso?”. Fiz dessa interrogação a minha questão. A partir daqui, a “personagem” Maria passou a nortear muitas das minhas escolhas profissionais.

Passado o ano de 1987, ingressei no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), habilitação para deficientes mentais. Os quatro anos de curso foram marcados por uma grade curricular com muitas metodologias e técnicas de ensino. Dentre as disciplinas havia uma, no sexto semestre, intitulada “Métodos, Técnicas e Recursos de Ensino para Deficiente Mental I”.

¹ O Centro Terapêutico consistia num enorme salão, dividido em salas de aula e consultório médico e psicológico. A porta de saída dava acesso ao pátio da escola.

Na referida disciplina imaginava que aprenderia, enfim, como trabalhar com os alunos deficientes mentais. A espera foi marcada por muitas leituras e seminários, até que um dia, a professora Nilza Silva de Rossi, faço questão de nomeá-la pelo tanto que significou, nos sugeriu uma obra para estudo, o livro *Psicanálise do Autismo*, de Alfredo Nestor Jerusalynski.

Estudei muito, discuti com a professora e decidi que gostaria de me aprofundar na temática do autismo e na vertente teórica daquele autor. Jerusalynski (1984) se referia à pessoa com necessidades educacionais especiais, sob a ótica de um sujeito que havia se constituído de uma forma diferente e, por isso, apresentava uma estruturação psíquica particular. A partir daqui a Psicanálise passou a fazer parte da minha vida pessoal e profissional.

Concluído o curso de Educação Especial realizei formações que versavam sobre o diagnóstico e o tratamento dos Transtornos Graves do Desenvolvimento. Mais tarde, ingressei na faculdade de Psicologia, na tentativa de compreender o autismo e os demais transtornos graves da infância e adolescência.

O encontro com a Psicologia foi pontual. Realizei estágios em escolas que incluíam alunos com necessidades educacionais especiais e convivi com sujeitos com Síndrome de Asperger² e Psicose³.

Concluído o curso de Psicologia atuei em consultório particular onde recebi crianças com sérios problemas de desenvolvimento. Nesse período, pude também realizar a mediação entre esses sujeitos e a sua inclusão no sistema regular de ensino na cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso (MT).

O trabalho realizado entre o consultório e a escola rendeu o convite para trabalhar como psicóloga do “Projeto Integrar”, no estado do Mato Grosso em 2001.

O projeto consistia em ações voltadas à proposta de inclusão educacional e tinha como objetivo a sensibilização e capacitação dos professores e equipe diretiva das escolas, através de palestras, reuniões e seminários. Visitei doze municípios do sul do estado, realizei avaliações pedagógicas e psicológicas e solicitei a implantação de salas de recursos quando necessário.

² Nos sujeitos com a Síndrome de Asperger, os signos autistas se apresentam de forma mais moderada, mais sutil. São pessoas com interesse intenso em uma área do conhecimento, são inteligentes (geniais em sua área de interesse), têm particularidades na linguagem, porém, apresentam dificuldades na interação social. Schwartzman (2011) enfatiza que, apesar da dificuldade de interação social, os sujeitos com Síndrome de Asperger aprendem formas de interagir com o outro através do intelecto. Conforme o DSM-V (APA, 2014, p. 51), “a Síndrome de Asperger é considerada uma das formas do espectro autista”.

³ Na psicose há uma fragilidade no processo de estruturação psíquica e o sujeito poderá apresentar delírios e alucinações, porém, não há uma recusa tão radical em compartilhar do discurso social como é no campo do autismo. Para Tendlarz (1997) a psicose infantil não existe como conceito e traduz a mesma estrutura da psicose no adulto. A diferença está que a psicose na criança eclode na infância, “[...] quando se produz uma ruptura no fluir da vida”. (TENDLARZ, 1997, p. 7). A psicose infantil foi retirada do DSM IV, pois foram “[...] priorizados os quadros nos quais há um predomínio das questões cognitivas, em detrimento da questão da organização da personalidade”. (BERNARDINO, 2011, p. 207).

Durante a execução do projeto, em meados do mês de novembro, visitei uma escola que se encontrava no Vale do Rio Araguaia. A cidade de 1.300 habitantes se chamava Araguainha e foi colonizada por garimpeiros oriundos dos mais diferentes cantos do Brasil. A cidade no passado foi rica fonte de pedras preciosas. Hoje, esse recanto escondido num vale não mais figura como fonte de riquezas, mas esconde algumas preciosidades, como a Escola Estadual Rui Barbosa, única do município.

Foi na Escola Estadual Rui Barbosa que conheci uma professora, personagem única e impossível de esquecer. Baixinha, com forte sotaque mato-grossense, queimada pelo sol escaldante do lugar, me contou como sua escola acolhia a todos, independente das “marcas” que portavam.

Indagada se ali havia alunos com autismo ou psicose, ela respondeu que sim, que havia um menino com um diagnóstico em suspenso, pois não sabiam se se tratava de esquizofrenia ou autismo. Perguntei como via a inclusão dos mesmos. Ela me disse: “ele está aqui, é aluno da escola”. Seu semblante se encheu de espanto com a minha pergunta. O timbre da sua voz foi se tornando fugidio e reticências compuseram o tom final da sua fala. Para aquela professora, a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular já era um fato.

A professora de quem não lembro mais o nome é uma importante referência para esta tese. Hoje me pergunto como ela construiu a ideia de que os alunos autistas deveriam estar na escola e em que momento para aquela comunidade o autismo se tornou um caso de educação. Vale lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) seria lançada somente sete anos depois.

A experiência no Mato Grosso terminou no final do semestre de 2001 e, no ano seguinte, resolvi fazer a seleção para o mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

Em 2002, no mestrado, prossegui minhas investigações sobre o autismo, perguntando sobre as representações sociais dos professores de Santa Maria acerca da inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento⁴. Desejava saber o que os docentes pensavam a respeito da inclusão desses alunos, para assim compreender as práticas pedagógicas exercidas por eles.

O estudo revelou que, para os professores, os alunos com psicose e autismo se refugiavam num mundo particular o que impedia que eles se relacionassem com os colegas. Tal atitude, segundo os professores, dificultava o trabalho e a inclusão na escola. O estudo

⁴ No capítulo dois apresento a designação para esse termo a partir do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais – DSM-IV-TR, da Associação Americana de Psiquiatria (APA) (2002).

revelou também que a escola era somente um lugar para a socialização, onde alunos autistas e psicóticos compartilhavam o mesmo espaço físico com os demais alunos.

Em 2006, ingressei como professora substituta no Departamento de Educação Especial da UFSM. Trabalhei com a disciplina de Prática de Ensino I e pude mais uma vez fazer alguns exercícios de análise sobre o processo de inclusão. O fato de ter retornado à academia renovou o desejo de aperfeiçoamento e fez com que eu suspeitasse de algumas práticas pedagógicas.

Em 2010, passei a me dedicar ao doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a fim de problematizar algumas questões referentes à escolarização de alunos autistas.

2.1 Incorporando Novas Vozes À Pesquisa: entre Dissertações, Teses, Revistas e o GT 15 da ANPED

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, passei a me perguntar sobre “o que” do autismo eu desejava pesquisar. O universo de trabalhos sobre essa temática é expressivo, envolve distintos pesquisadores e abordagens teóricas, porém, sobre a escolarização de alunos com autismo, o campo é aberto e revela-se limitado quanto a questionamentos sobre o lugar conferido aos alunos na escola.

Dentre as indagações que murmuravam em torno desta tese, me perguntava em que condições de possibilidades gestou-se o autismo e como se deu sua emergência no discurso pedagógico contemporâneo.

A princípio outra questão também me intrigava: o porquê de tantos “nomes” atribuídos ao autismo. Então, passei a investigar como esses sujeitos foram nomeados no decorrer da história e como estava acontecendo a sua escolarização.

A partir dos pressupostos citados, coloquei-me no lugar de quem buscava uma forma de equacionar tais questionamentos, cuja direção investigada implicasse numa abertura para olhar a temática da escolarização pelo viés da cultura. Para tanto, passei a me perguntar como o autismo havia sido pensado historicamente e como as diferentes civilizações haviam contribuído para isso. Nesse sentido, tendo em vista que a criação da escola não é algo natural, seria a escolarização de alunos autistas uma invenção contemporânea?

Num primeiro gesto de investigação, a fim de visibilizar a produção acadêmico-científica a respeito do autismo, empreendi uma busca no banco de dados, dissertações e teses, produzidos nos programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia da UFSM,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no período de 1996 - 2010.

A escolha pelo ano de início ocorreu por ser o ano que inaugura as pesquisas sobre o autismo na UFRGS e 2010 por ser o ano do meu ingresso no doutorado. Os descritores utilizados na pesquisa foram: autismo, autismo e inclusão, autismo e educação especial. Enquanto realizava a pesquisa, percebi que deveria estender o mapeamento ao ano de 2012, em função das poucas produções encontradas até 2010.

Através de descrições e breves análises, apresento a seguir o resultado da busca empreendida.

Na UFRGS e UFSM foi encontrado um total de 26 pesquisas:

- a) UFRGS: três trabalhos nas Ciências da Saúde, onze nas Ciências Humanas – Psicologia e três nas Ciências Humanas – Educação. Já na pesquisa por Transtornos Globais do Desenvolvimento foram encontradas quatro pesquisas. Destas, três trabalhos – Psicologia e um trabalho na Informática na Educação;
- b) UFSM: as pesquisas realizadas a partir do descritor autismo revelaram um total de cinco produções: Três trabalhos nas Ciências Humanas – Educação e dois nas Ciências da Saúde – Fonoaudiologia.

Em se tratando da pesquisa nos bancos de dados da Unisinos, esta não revelou a existência de trabalhos acadêmicos sobre a temática do autismo ou sobre a escolarização desses alunos.

O resultado da pesquisa revelou uma escassez de conhecimento acadêmico-científico sobre o tema, e o maior número de trabalhos encontra-se no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS. Com relação à área da Educação, tanto na UFRGS quanto na UFSM, há pouca discussão sobre o tema.

A pesquisa no banco de dados das três instituições revelou que a temática do autismo perpassa diferentes áreas do conhecimento. Também demonstrou que a visão clínica sobre o autismo é predominante, com ênfase na pergunta sobre a etiologia de tal afecção. Outro aspecto destacado recai sobre a necessidade de tratamento psicoterápico para os alunos. Enfatiza-se que o processo de inclusão de alunos com autismo é resultado das representações sociais dos professores acerca desses alunos, porém, não há uma busca na história sobre a gênese de tais representações.

Ao término do primeiro mapeamento, as pesquisas revelaram que o professor é figura central para o sucesso da escolarização desses alunos, contudo, não evidenciaram de que maneira tal processo ocorre.

Os dados coletados nas pesquisas estão em conformidade aos achados de Vasques (2008). A pesquisadora diz que o conhecimento relativo aos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) é fragmentado, havendo uma centralidade no diagnóstico, que resulta na pergunta sobre quem são esses sujeitos. Vincula-se ao fato também as noções de desvio e anormalidade a respeito dos alunos.

2.2 A Mídia Impressa como Campo de Visibilidade: a Revista Educação Especial da UFSM

Em virtude das reduzidas produções encontradas nos bancos de teses das três universidades anteriormente pesquisadas, foi realizada uma busca na mídia impressa, mais precisamente na Revista Educação Especial da UFSM, a fim de investigar os discursos produzidos acerca da escolarização de alunos autistas.

O periódico teve sua primeira edição em 1986 quando se chamava Cadernos de Educação Especial, editado semestralmente. Atualmente, a tiragem é trimestral e se chama Revista Educação Especial. Foram analisadas 44 edições no período de 1986 a 2012. Dessas, foram encontrados 14 exemplares que se referem à temática do autismo, não necessariamente sobre a escolarização desses alunos.

A título de ilustração e de visualizar como a revista se referiu às pessoas com autismo nesse primeiro caderno, destaca-se um fragmento do artigo Centro Louis Braille: relato e experiência, escrito por Gasparetto (1988, p. 19, grifo nosso):

O grupo de crianças vítimas de rubéola pode apresentar problemas emocionais ou de comportamento. Especialmente os graves deficientes por rubéola podem apresentar um padrão de comportamento estereotipado *grotesco* que muito se assemelha ao de crianças com autismo. Este comportamento autista ou estereotipado pode ser o resultado de privação infantil ou pode se manifestar como resultado de danos cerebrais.

Nesse primeiro artigo, a autora escreve sobre a surdo-cegueira, apontando causas e definições, e o autismo aparece como comorbidade. Chama atenção a referência ao comportamento “grotesco”, como uma expressão da conduta que acomete crianças autistas.

Conforme Skliar (2003), o termo grotesco se relacionava no século XIX aos corpos que não eram belos, divinos, ideais. No dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO,

2009), dentre as definições para grotesco, está a acepção a uma imagem que privilegia o disforme, o bizarro.

Já em 1993, no artigo *A importância da estimulação precoce para o desenvolvimento visual* (GASPARETTO, 1988), traz mais uma vez o autismo, agora sob a denominação de “desconexão do tipo autista”, apresentando-o como um sintoma na ausência da resposta visual em crianças cegas.

O maior número de publicações sobre o tema surge a partir de 2005, com alguns questionamentos a respeito da educação desses alunos. Fato que poderá estar lastreado nos movimentos de inclusão⁵ e das políticas nacionais e internacionais cujo discurso trata da inclusão social e educacional.

Carvalho (1997, p. 12) traz pela primeira vez a palavra inclusão e os alunos com autismo são denominados “[...] portadores de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas complexas”. Conforme será visto neste estudo, a expressão “condutas típicas” surge em 1994, no documento Política Nacional de Educação Especial – Secretaria de Educação Especial – SESPE/MEC.

Carvalho (2005) chama a atenção para o fato de que os alunos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (autistas) não estão sendo mencionados pelas políticas públicas de inclusão.

É a partir de 2007 que a questão educacional entra em pauta com Rossi e Carvalho (2007), ao apresentarem um projeto desenvolvido na Universidade Católica de Brasília, sobre o perfil e intervenção educacional dos alunos com transtorno do espectro de autismo. O objetivo do projeto foi contribuir sobre o entendimento do autismo e para a inclusão educacional de seus portadores.

A menção para a escolarização de alunos autistas surge com Brande e Zanfelicce (2012) e Mattos e Nuernberg (2011). Os autores trazem dois artigos que se articulam em torno da questão da educação inclusiva, trazendo relatos de experiência na educação infantil e educação fundamental.

Mattos e Nuernberg (2011) referem à importância de que as diferenças sejam contempladas na escola e de que o professor faça a mediação pedagógica para trabalhar com alunos que têm um tempo próprio para aprender, como é o caso do autismo.

⁵ Destaca-se como referência a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial da Unesco em 1994, que se tornou referência básica da discussão que envolva a educação inclusiva, ao afirmar que as escolas devem acolher a todas as crianças, inclusive as que sofrem de deficiências graves. (BRASIL, 2008).

É em 2012 que o processo de alfabetização é contemplado com a descrição de atividades para sua realização. Brande e Zanfelice (2012), ambas as professoras, apresentam um estudo de caso de um aluno autista e relatam que foi somente no segundo ano de escolarização que a alfabetização começou a ser trabalhada, através da identificação e nomeação de letras e palavras. No terceiro ano, o aluno aprendeu a ler e a escrever, reconhecer sequências numéricas até 100 e adquiriu as noções de unidade e dezena. Trata-se do primeiro artigo com estratégias pedagógicas para o trabalho com alunos autistas. Dentre elas, a modelagem com massinha ou argila, recorte, colagem, pintura, jogos para reconhecer, identificar e nomear letras e palavras.

O material de pesquisa revelou que até 2005 os artigos relacionam-se a uma visão clínica do autismo. A pergunta recorrente é pelo diagnóstico/etiologia e o olhar da medicina prevalece apontando sinais e sintomas. Após, inaugura-se a expressão educação inclusiva, porém, ainda de forma pouco expressiva.

Outro aspecto a destacar é a diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar os sujeitos com autismo: comportamento grotesco e estereotipado, desconexão do tipo autista, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas complexas, crianças portadoras de distúrbios evolutivos complexos, transtornos invasivos do desenvolvimento, crianças com espectro do autismo e transtorno autista.

2.3 A Escolarização de Alunos Autistas nas Produções da Revista Brasileira de Educação Especial e no GT 15 – Educação Especial da ANPED

Tendo em vista a inexpressiva produção encontrada nos Cadernos de Educação Especial/Revista Educação Especial sobre as possibilidades educacionais ofertadas para alunos com autismo, realizou-se nova busca com o objetivo de potencializar o campo de visibilidade sobre a temática da escolarização desses alunos. Para tanto, efetivou-se uma pesquisa na Revista Brasileira de Educação Especial e nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foram analisados os GT 15 – Educação Especial e, posteriormente, o GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 – Formação de professores, GT 12 – Currículo, GT 13 – Educação Fundamental e GT 20 – Psicologia da Educação.

A Revista Brasileira de Educação Especial é uma publicação trimestral mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). O período destinado

para a pesquisa compreendeu os anos de 1992 a 2012. De um total de 40 revistas, foram encontrados 8 artigos que tratam da temática do autismo.

O maior número de artigos sobre o autismo concentra-se em 2010, com quatro produções. Destes, dois abordam a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como um recurso para melhorar a comunicação entre os sujeitos com autismo, seus colegas e familiares (GOMES; MENDES, 2010) e outro que trata da aprendizagem de conteúdos pedagógicos. As autoras dizem que 90% dos alunos com autismo não acompanham os conteúdos escolares, possivelmente, em função de permanecerem pouco tempo em sala de aula. Para concluir, Gomes e Mendes (2010) sugerem estudos posteriores que comparem a escolarização de alunos autistas em diferentes municípios.

Finalizando a pesquisa, Schmidt (2012) trata da análise do filme Temple Grandin, tomando como exemplo uma ilustração contemporânea do autismo, que descreve a vida de uma pessoa no confronto com as dificuldades encontradas no dia-a-dia, em uma época em que essa condição era ainda pouco conhecida. Discute também a questão diagnóstica e a confusão com nomenclaturas. Sem a pretensão de esgotar o assunto, o autor finaliza dizendo que o autismo é uma forma diferente de ver e interpretar o mundo e que essas pessoas têm muito a ensinar sobre desenvolvimento e variabilidade humana.

Apesar do registro de um número pequeno na produção de artigos sobre o autismo, percebe-se que, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há um incremento na publicação de artigos sobre as ofertas de educação para esses alunos.

Outro aspecto interessante é quanto ao perfil dos autores. Dos oito pesquisadores, dois são fonoaudiólogos e três são psicólogos. Somente três autores são professores. Há a predominância de um olhar clínico e vê-se que a escolarização de alunos autistas é uma temática pouco investigada na área da Educação, mesmo após cinco anos da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

No movimento em busca do objeto de pesquisa e na tentativa de designar aquilo que é novo e impensável, mas que está aí, a espera de um interlocutor para poder fazer sentido, deparei-me com o GT 15 – Educação Especial da ANPED.

As reuniões anuais da ANPED encontram-se disponíveis no portal da associação, a partir de 2000 com a 23ª reunião anual. As anteriores são de difícil acesso e estão compiladas num CD histórico lançado pela ANPED no Rio de Janeiro. Apesar de realizado vários contatos com a referida instituição, não foi possível obtê-lo para compor o material de análise.

A documentação representativa do GT 15 – Educação Especial rastreou a produção nos anos de 2000-2012, desde a 23ª reunião até a 35ª. O objetivo da pesquisa foi avaliar a contribuição do GT 15 acerca da temática da escolarização de alunos autistas.

As análises desenvolvidas no processo de elaboração das produções foram organizadas com base total dos trabalhos distribuídos nas reuniões anuais.

Ao proceder à avaliação da produção, foram contabilizados 212 trabalhos apresentados no período compreendido entre 2000-2012. Desses, 6 abordaram a escolarização de alunos autistas. No Quadro 1, a seguir, é possível visualizar a produção.

Quadro 1 – Produção sobre a escolarização de alunos autistas no GT 15 – 2000 – 2012

ANO	AUTOR	TÍTULO
2005	Márcia Doralina Alves - UFSM Maria Inês Naujorks - UFSM	As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.
2006	Taís Guareschi - UFSM Maria Inês Naujorks - UFSM	As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.
2008	Carla Karnopi Vasques - UFRGS	Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: análise da produção científico-acadêmica.
2010	Carla Karnopi Vasques - UFRGS	Uma pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.
2012	Carlo Schmidt - UFSM	Transtornos do Espectro do autismo na escola – protagonismos no processo inclusivo.
2012	Fernanda de Araújo Benatti Chioate – GESA/UFES	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Quadro 1, Alves e Naujorks (2005) e Guareschi e Naujorks (2006) investigam o fenômeno das representações sociais dos professores da rede pública de Santa Maria – RS. A tônica da primeira pesquisa recai sobre a inclusão escolar e a segunda sobre a aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Alves e Naujorks (2005) revelam que o principal objetivo da escolarização desses alunos é a socialização. Sobre a questão da aprendizagem, Guareschi e Naujorks (2006) esclarecem que, de um total de oito

entrevistados, dois professores se mostraram preocupados com a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que os alunos avançam automaticamente, independentemente do aprendizado, porém, não revelam como o processo de aprendizagem se dá na escola.

Vasques (2008, 2010) fala da necessidade da escola construir um novo olhar sobre os sujeitos autistas e psicóticos, bem como abrir espaço para a reinvenção nos modos de conhecer o outro.

Na 35ª Reunião Anual da ANPED, Schmidt (2012) aborda a educação de alunos com transtornos do espectro do autismo e o desafio que representa a inclusão dos mesmos. Dentre os desafios, aponta a importância de um trabalho conjunto entre professores, instituições escolares, pais e alunos, considerados pilares da inclusão. Tais pressupostos são o resultado de pesquisas que investigam os atores referidos e, como tal, considerados essenciais para o processo de inclusão.

Chiote (2012) analisa o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar de alunos da Educação Infantil. A autora diz que, diante das especificidades da criança autista, as possibilidades de escolarização são criadas nas situações concretas e nos processos interativos.

Percebe-se que a produção sobre a temática em questão é pouco expressiva e que, apesar da pouca representatividade, concentra-se após 2008, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses dados estão em conformidade com o resultado da investigação realizada na Revista Brasileira de Educação Especial.

Os dados esclarecem também que há pouco investimento dos pesquisadores com relação à produção científica sobre a escolarização de alunos autistas no GT 15 da ANPED. Apesar disso e ao longo do período analisado, o ano de maior incidência de trabalhos foi 2012, com dois trabalhos.

A partir do cenário apresentado no GT 15 – Educação Especial observa-se a escassa produção nesse grupo de trabalho. Sendo assim, investigaram-se os trabalhos apresentados no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 – Formação de professores, GT 12 – Currículo, GT 13 – Educação Fundamental e GT 20 – Psicologia da Educação. A pesquisa nesses GTs não revelou dados sobre o autismo ou sobre a escolarização desses alunos.

Até aqui foi possível visualizar três movimentos em busca do problema de pesquisa. O primeiro concentrou-se na pesquisa no banco de dissertações e teses da UFRGS, UFSM e Unisinos e após, na Revista Educação Especial e em seguida, na Revista Brasileira de Educação Especial e GTs da ANPED, concomitantemente.

Infere-se que uma discussão mais criteriosa sobre a escolarização é limitada, pois não revela maiores dados, por exemplo, de como acontece a aprendizagem de conteúdos escolares por parte dos alunos autistas. Há uma superficialidade com relação a essa temática, e as pesquisas mostram um panorama geral dessa inclusão, sem maior aprofundamento de como a escola regular, a partir de sua práxis, se tornou na contemporaneidade uma das instituições responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Até o presente momento, eu não conseguia visualizar um caminho que revelasse sentidos escondidos, que mostrasse práticas concretas, as quais dizem respeito à escolarização de alunos autistas. Sendo assim, um novo mapa se desenha.

2.4 O Autismo no Portal da CAPES: um Levantamento das Dissertações e Teses entre 2008 – 2011

“[...] dar nome ao que ainda não foi nomeado é também tentar descobrir o que somos, que memórias nos habitam, que ausências nos formam”.
(SALLES, 2012).⁶

O excerto acima faz parte do texto de contracapa de Rivera Letelier (2012). A obra conta a história de uma família de mineradores que, no final dos anos de 1950, busca nas sessões de cinema de uma cidadezinha do interior do Chile, um pouco de magia para passar os dias na aridez daquele vilarejo.

Maria Margarita, personagem do livro, é a eleita entre os filhos do casal para ir ao cinema e, ao retornar, contar à família o filme exibido na sessão de cinema do domingo, única diversão do pequeno povoado chileno. Maria Margarita é uma ótima contadora de filmes. (RIVERA LETELIER, 2012).

A epígrafe acima ilustra a busca em torno de algo que se encontrava ainda sem uma história, um enredo. Trata-se da problemática de pesquisa que constituirá esta tese e que, a partir da pesquisa empreendida no portal da CAPES – Dissertações e Teses, começa a ser construída e ter um “nome”.

Às vezes, é possível sentir-se um pouco Maria Margarita, essa que, ao mesmo tempo em que escolheu, também foi escolhida para narrar o percurso de como o autismo, mais precisamente, a escolarização de alunos autistas constituiu-se um texto a ser interrogado nos resumos das produções acadêmico-científicas, na base de dados da CAPES no período de 2008 a 2011.

⁶ Contracapa do livro *A contadora de filmes*. (LETELIER, 2012).

A busca no portal da CAPES teve como objetivo realizar um mapeamento das pesquisas que trazem no resumo a temática do autismo e da escolarização de alunos autistas. A exibição do “roteiro” e o movimento que me levou ao encontro dos resumos será uma das lentes, uma “película”, fonte de consulta e inspiração para a construção das questões de pesquisa delineadas a partir daqui. Esses documentos também fazem do capítulo cinco, compondo os materiais de análise.

Cartografar o autismo e as possibilidades de escolarização desses sujeitos possibilitou conhecer os diferentes nomes atribuídos ao referido transtorno, bem como o lugar que o autismo ocupa na contemporaneidade. A cada pesquisa analisada construiu-se a própria história, que faz laço e amarra as tramas deste projeto de tese. Nessa tessitura, depara-se com o desejo de saber a respeito de como esses sujeitos estão vivendo seu processo de escolarização.

A pesquisa na base de dados do portal da CAPES teve como corte temporal o período entre os anos de 2008-2011. O marco referente ao período de 2008 se deu em função deste ser o ano em que o MEC, juntamente com a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresenta à nação brasileira a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O ano de 2011 finaliza o recorte, pois no momento do mapeamento a base de dados da CAPES disponibilizou pesquisas para consulta somente até esse período.

A análise do conhecimento acadêmico-científico foi realizada a partir de quatro descritores: Autismo, Autismo e Escolarização, Autismo e Educação e Autismo e Inclusão. A “garimpagem” na base de dados da CAPES possibilitou analisar os resumos das pesquisas selecionadas, a fim de apreender a centralidade das questões levantadas sobre a escolarização de alunos autistas. Embrenhar-se no universo das temáticas das produções, compartilhar descobertas e resultados serviu de base para possíveis questionamentos, que numa rede de significações contribuíram para o engendramento desta tese.

A seguir, será descrito como foi realizado o levantamento dos dados, a apropriação do material, bem como as etapas que sucederam a composição final do que chamei de “Quadros Metodológicos”. Os quadros apresentam de forma sistematizada todas as produções acadêmicas encontradas sobre a temática do autismo e da escolarização desses sujeitos, no período anteriormente referido. Através da sua montagem serviram também para visualizar e comparar os tempos em que as produções aconteceram.

Primeiramente, foi realizada uma imersão nos 125 resumos selecionados conforme os descritores mencionados acima. Destes, 27 na área da Educação e 62 na área da Psicologia. As

pesquisas que não se enquadraram nessas áreas, em virtude de não se referirem à escolarização de alunos autistas, compuseram um terceiro grupo denominado de “Outras Áreas”.

O terceiro grupo foi composto por um conjunto de 36 pesquisas que se referiam ao autismo, porém, com foco central em outros estudos e em diferentes áreas do conhecimento: medicina, fisioterapia, biologia celular, engenharia mecânica, fonoaudiologia, informática, artes visuais, música e terapia ocupacional. Pesquisas envolvendo, por exemplo, experimentos com cobaias em laboratório, validação de testes para detecção precoce do autismo, criação de recursos computacionais para acessibilidade, entre outros. Em função da não vinculação à temática da escolarização, as pesquisas desse terceiro grupo, nesse instante, não farão parte do corpus de análise. Tais produções não serão descartadas, uma vez que poderão empreender futuras discussões, caso possam contribuir para a pesquisa.

As áreas da educação e psicologia foram eleitas por terem representado até o presente momento um campo significativo de pesquisas sobre a temática do autismo. Segundo Vasques (2008), as pesquisas no campo do autismo encontram-se na encruzilhada de várias disciplinas em função da complexidade da temática. Porém, as áreas da educação e psicologia abrangem o maior número de pesquisas a partir de 2001.

Após a separação dos resumos nas áreas da educação e psicologia, foram compostos dois Quadros Metodológicos – Quadro Metodológico da Educação e Quadro Metodológico da Psicologia. O material de pesquisa de cada área foi apresentado numa tabela dividida em oito colunas. Estas descreveram o ano e título da pesquisa, titulação: dissertação ou tese, área do conhecimento, objetivo, excertos (fragmentos importantes para análise), conclusão e duas últimas colunas que apresentaram como o autista é nomeado e como ele é referido na área da Educação. Essa disposição aparece em ambos os quadros metodológicos.

O Quadro Metodológico da Educação foi composto por todos os resumos encontrados na base de dados. O total de pesquisas encontradas foi de vinte e sete, mantendo-se as mesmas em todo o processo de refinamento que será descrito ao longo deste texto. Já o Quadro Metodológico da Psicologia foi descrito com um número maior de resumos, somando um total de sessenta e duas pesquisas. Esse número sofreu alterações quanto à apresentação nos quadros metodológicos que se sucederam, em função de novos filtros realizados, sempre com a pretensão de afinar ainda mais o olhar sobre as pesquisas.

A releitura dos quadros metodológicos da Educação e da Psicologia representou o passo seguinte. Mergulhar nos escritos, “ouvir as vozes” dos autores, por vezes, revelava o entrecruzamento de narrativas e as desta pesquisadora e daqueles que, representados na materialidade singular de cada texto, começaram a compor a problemática de pesquisa.

O Quadro Metodológico da Psicologia foi composto por todas as sessenta e duas pesquisas. Esse quadro recebeu um tratamento diferenciado em função do maior número de temáticas apresentadas. Tal fato resultou numa legenda que auxiliou na visualização daquelas pesquisas que seriam importantes para análise e que ajudariam a pensar num desdobramento para o problema de pesquisa em questão. Sendo assim, foi criada a seguinte legenda:

Δ - servirá para análise e

E - servirá para análise na área da Educação e

* - servirá para análise na área da Educação com foco na escolarização.

As pesquisas úteis para análise dizem respeito ao autismo, porém, não diretamente à escolarização desses alunos. As produções que servirão para análise na área da Educação constituem-se de relevantes pesquisas para pensar o contexto escolar como promotor do desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Já aquelas na área da Educação com foco na escolarização merecem um olhar atento por comporem a temática desta tese.

As pesquisas que receberam o crivo segundo sua importância de análise para a área da Educação e que enfocam a escolarização de alunos autistas trazem já no título ou no corpo do resumo a referência ao processo de escolarização desses alunos. Observam-se ainda pesquisas que apostam na educação e Inclusão Escolar de alunos autistas, reafirmando o papel da escola enquanto o lugar que privilegia o desenvolvimento das relações entre os alunos.

Realizada a composição dos Quadros Metodológicos das áreas da Educação e Psicologia, delineou-se mais uma forma de refinamento das pesquisas.

Um novo quadro metodológico da área da Educação foi composto pelos resumos das vinte e sete pesquisas iniciais, contendo o título, ano da dissertação ou tese, forma de nomeação do sujeito autista e fragmentos dos resumos tidos como importantes e que passaram por mais uma apuração quanto à temática da escolarização.

O novo Quadro Metodológico da Educação selecionou as formas de designação (nomeação) do sujeito autista, os espaços destinados à escolarização, práticas pedagógicas desenvolvidas na escolarização desses alunos e, por último, as necessidades apontadas para a escolarização desses sujeitos. O resultado dessa “peneira” compôs um quadro final que, resumidamente, apresentou os discursos produzidos na área da Educação sobre a escolarização do aluno autista. A seguir, é possível visualizar o que foi descrito nos resumos e tratado como fragmentos importantes para a elaboração desse estudo.

Ao final deste trabalho de análise, é possível verificar as várias designações quanto à forma de nominar o sujeito autista: aluno com deficiência, aluno com necessidades educacionais especiais, com Transtorno Global do Desenvolvimento, sindrômico, sujeito do espectro autístico, com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, aluno não vocal/sem comunicação, psicótico e aluno com impasses na constituição psíquica.

A partir de 2010 as pesquisas revelam que se trata de um aluno com possibilidades de escolarização e que a Inclusão Educacional é um fato. A Inclusão Educacional aparece vinculada a algumas condições para a sua efetivação: conhecimento das especificidades e características desses alunos, necessidade de estratégias pedagógicas, bem como propostas de formação inicial e continuada para os professores. A título de conhecimento, a perspectiva histórico-cultural é a abordagem teórica mais relevante na composição das pesquisas.

No que diz respeito aos espaços para a escolarização, há um predomínio da escola regular como instituição para a Inclusão Educacional e a Educação Infantil aparece como etapa significativa e porta de entrada para esses alunos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escolarização de alunos com autismo demonstraram que estes executam atividades repetitivas e infantilizadoras, seguidas de meras cópias que não acrescentam na sua escolarização. A mediação pedagógica e a colaboração entre a Educação Regular e a Educação Especial surgem como importantes. Como recurso facilitador para auxiliar o professor no processo de aprendizagem, aparece em diferentes contextos a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). O convívio entre os colegas, as pontes relacionais estabelecidas nesse convívio surgem como uma nova forma de ver esses sujeitos: um aluno que pode aprender com o outro.

Quanto às necessidades apontadas nas pesquisas para a escolarização do aluno autista, é clara a aposta nas mediações sociais entre os alunos, problematizando a ideia recorrente de que eles se orientam mais para objetos do que para as pessoas.

O processo de filtragem dos dados também envolveu a criação de um novo Quadro Metodológico para os dados da área da Psicologia. O objetivo da construção foi de que, cada vez mais, as pesquisas sofressem um refinamento e pudessem sinalizar para a forma como a Psicologia vê o sujeito com autismo, bem como concebe a sua escolarização.

O quadro metodológico da Psicologia absorveu somente as pesquisas que fizeram parte do primeiro levantamento, composto pelas sessenta e duas pesquisas, porém, apenas aquelas que se enquadraram na legenda: “servirá para análise”, “servirá para análise na área da Educação” e “servirá para análise na área da Educação com o foco na escolarização”.

Com relação ao novo quadro metodológico da área da Psicologia, vale lembrar que, apesar de algumas pesquisas se encaixarem no item “servirá para análise”, estas não fizeram parte das análises do novo quadro, por tratarem de estudos na área clínica que não trazem uma vinculação à escolarização, educação ou inclusão de alunos autistas.

O novo filtro levantou os discursos produzidos na área da Psicologia sobre a escolarização de alunos autistas. Pode-se dizer que, ancoradas nos pressupostos da Psicanálise, as pesquisas centram-se na temática da Inclusão Educacional desses alunos e apontam a escola como espaço privilegiado para a constituição psíquica e construção de laço social entre os alunos.

Os dados revelam também que o treinamento de habilidades para um convívio social e escolar adequados faz parte dos discursos empreendidos pelas pesquisas que tem como referencial teórico a Psicologia Cognitivo Comportamental. A Psicanálise e a Psicologia Cognitivo Comportamental constituem as duas grandes vertentes teóricas das pesquisas mapeadas.

Com relação à nomenclatura empregada para identificar os sujeitos autistas, as designações vão desde criança/aluno autista, com Transtorno Grave do Desenvolvimento, até aluno com deficiência, Condutas Típicas e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Algumas dessas designações estão em desuso, como é o caso de “alunos com deficiência⁷” e “alunos com Condutas Típicas”. Já a nomenclatura TEA entrará em vigor a partir de 2013, conforme será descrito no capítulo dedicado ao autismo. Até o presente momento essa terminologia ainda não se tornou oficial.

Observa-se na análise dos dados que a centralidade das perguntas na área da Educação refere-se a como realizar as práticas, na busca por estratégias, métodos e técnicas à escolarização. As pesquisas sinalizam para a necessidade de formação inicial e continuada de professores, em função do contexto da Educação Inclusiva.

A área da Psicologia dirige seu foco na importância do contexto escolar como forma de inscrição social e respeito às diferenças. Aparece também a Inclusão Educacional como fator determinante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos autistas. A necessidade de que os professores recebam formação inicial e continuada aparece mais uma vez, em consonância com os dados levantados na área da Educação.

Com relação à pergunta de como o sujeito autista é nominado, há uma multiplicidade de terminologias. Tal fato denota certa confusão sobre quem é esse sujeito, bem como revela a dificuldade de um diagnóstico que seja consenso na comunidade científica.

⁷ Durante a realização dessa pesquisa foi criada a Lei nº 12.764/2012 – MEC/SECADI/DPEE, que coloca o autista na categoria de aluno deficiente (BRASIL, 2012). Retomarei esse evento no capítulo 4.

Em se tratando da escolarização, entendida, conforme Ribeiro (1993) como um complexo processo que envolve currículo, disciplinas, saberes, entre outros, vê-se que a escola não privilegia as aprendizagens escolares de alunos autistas e confere o acento nas relações interpessoais desses alunos. A escola representa um lugar para a constituição de laços sociais, ou seja, é vista como um lugar para socialização dos alunos autistas. Nesse sentido, pergunta-se: por que a escola inclusiva privilegia a socialização em detrimento da aprendizagem de conteúdos escolares?

Outro dado relevante e que soma à questão da escolarização, refere-se às atividades pedagógicas. Estas são descritas como repetitivas e infantilizadoras. Pode-se inferir a partir desse fato que as atividades que exigem maior investimento do professor e do aluno, como a leitura e a escrita, são legadas a segundo plano ou deixadas de lado. Portanto, quando se trata de conteúdos escolares, há um hiato deixado pelas práticas de escolarização.

Diante do exposto até aqui, a intenção do percurso metodológico foi mostrar como a escolarização de alunos autistas constituiu-se da forma como está hoje, a partir de momentos históricos precisos. Outro objetivo foi contribuir para que eu delimitasse os materiais analisados na pesquisa.

2.5 Os Materiais e o Campo de Análise

Após o trabalho de investigação que resultou nas questões de pesquisa desta tese e que sinalizam no sentido de investigar como a escolarização de alunos com autismo se desenvolve na escola, que práticas pedagógicas são desenvolvidas para o ensino desses alunos e que verdades orientam esse processo de escolarização, mostro que os regimes discursivos que orientam o percurso desses sujeitos, possuem especificidades e marcam um lugar de existência, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Sendo assim, pretendo mostrar com esta tese que a escolarização funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de conferir o status de cada sujeito na instituição escolar. Será possível compreendermos, também, que é a partir das verdades que ela produz ao dizer coisas sobre o aluno com autismo que esse dispositivo é responsável por subjetivar ao mesmo tempo, o professor e o aluno.

A fim de mostrar a linearidade dos discursos e, simultaneamente, as rupturas que irrompem nesse mesmo discurso, é que segui o rastro dos deslocamentos das narrativas que compõem os materiais de pesquisa para, a seguir, descrever as unidades de análise. Conforme Fischer (2013):

Descrever enunciados de um discurso [...] consistirá em aprendê-los como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. Pelo fato de pertencerem a uma certa formação discursiva, tais enunciados serão vistos dentro de uma espécie de “organização”, a qual, entretanto, não se confunde com uma grande unidade, mas que, de qualquer forma, precisará ser demarcada, individualizada. (FISCHER, 2013, p. 147).

Destaco como unidades de análise desta pesquisa a socialização como dimensão que abarca, segundo os professores, o principal objetivo da escolarização de alunos com autismo e o diagnóstico enquanto um marcador que determina padrões de normalidade na escola.

Através das unidades de sentido colocarei em operação os documentos eleitos para análise, “[...] ordenando e identificando elementos [...] fazendo-os verdadeiros monumentos. É perguntar: porque isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205).

Constitui-se como campo empírico desse trabalho a produção acadêmico-científica de dissertações e teses, pesquisadas na CAPES, que abordam, mesmo que de forma pouco expressiva, a escolarização de alunos com autismo, no período compreendido entre 2008-2011.

Também fazem parte do material de análise as entrevistas realizadas com o professor da sala de aula regular e com o professor da sala de recursos que trabalham com esses alunos.

Inclui, ainda, os pareceres pedagógicos de quatro alunas e de um aluno da escola foco desta pesquisa e três pareceres de outro aluno que estuda na rede municipal de Santa Maria. Como já foi dito anteriormente, esse último parecer pedagógico comporá o *corpus* no sentido de tentarmos apreender como a professora que emitiu esses pareceres concebe e avalia a aprendizagem do seu aluno. É possível que encontremos pistas sobre o critério “aprendizagem”, uma vez que não foi possível detectar esse processo nos pareceres dos alunos do primeiro ano.

Veremos no capítulo dois que o aluno com autismo é fabricado a partir de uma configuração historicamente datada de poder e saber. É a partir de regimes discursivos que delimitam cada época que a figura do professor e do aluno será desenhada pelos fios da história. Nessa trama, perceberemos que acontecerá um duplo processo de subjetivação, em que professor e aluno, a partir de um processo de invenção mútuo, emprestam um ao outro as marcas que ordenarão seus lugares no discurso social. Nesse jogo cada um tomará para si aquilo que puder e, será pela mão da criança com autismo que o professor, se assim desejar, introduzirá na escola os traços da diferença entre os humanos. Como diz Kohan (2013), o professor além de um artesão e artista, deverá ser também um mestre inventor.

Após a conclusão desta sessão onde discorri sobre os materiais e seu campo de análise, apresento o capítulo dois, onde apresento o caminho percorrido ao investigar o contingente histórico dos processos de educação nas civilizações, apontando para o fato de que foi na articulação de tempos e espaços que se produziu a materialização de um discurso sobre o sujeito “anormal”.

Compreendemos também que a partir das regularidades desses discursos vemos surgir uma infância com problemas que precisará ser governada através de técnicas e estratégias para educá-la. Surgiram, por exemplo, as crianças retardadas e as tidas como levianas, que em função da sua desordem devem ser corrigidas desse pecado. É possível inferirmos que esse contingente tenha acolhido no seu interior os sujeitos com autismo, que ao longo do tempo sofrerá os efeitos de uma humanização.

3 ALGUNS DESLOCAMENTOS NA HISTÓRIA DO AUTISMO: DE VICTOR DE AVEYRON AOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Os estudos sobre o autismo constituem um campo controverso, na medida em que envolve pesquisadores de diferentes áreas e correntes teóricas que falam a respeito da temática. Para a Neurologia, o autismo é um transtorno neurodesenvolvimental, variando de comprometimento, ou seja, de leve a grave, e sua determinação é puramente orgânica.

Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que, no autismo, houve a impossibilidade de o agente materno supor e antecipar um sujeito no bebê. Isso não quer dizer que a mãe não tenha realizado sua função, mas que o bebê, por algum motivo, não conseguiu absorver e reconhecer seus cuidados. (KUPFER, 2000). Tal descompasso na dinâmica mãe-bebê acarretará a não efetivação de um laço afetivo, comprometendo a relação entre ambos. Daí a possibilidade de a criança desenvolver um quadro autístico.

Já para a Psiquiatria, o autismo é um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada. Desse modo, a compreensão do autismo requer uma análise em níveis diversos, buscando interfaces ao longo do tempo e da história.

Encontramos na literatura algumas evidências históricas sobre indícios de casos de autismo no passado. Apesar da dificuldade de determinarmos a precisão dos fatos, vale a pena conhecermos um pouco dessas histórias.

Encontramos na literatura algumas evidências históricas sobre indícios de casos de autismo no passado. Conforme Grinker (2010) há contos da Idade Média que falam de crianças estranhas escondidas em valas ou vivendo em florestas. Também em uma lenda do século XII, Flor de São Francisco, um personagem chamado Irmão Juniper não consegue compreender como as pessoas podem ter opiniões diferentes entre si. Juniper foi julgado como cruel pelos aldeões, ao cortar o pé de um porco ainda vivo para dar a alguém com fome. Ao ser confrontado não demonstra arrependimento, uma vez que seu pensamento funciona de forma literal. Tudo que Juniper consegue fazer é explicar o processo que o levou a cortar o pé do porco. Podemos supor que Juniper sabia que o pé do porco saciaria a fome, porém, ignorava ser necessário matar o porco para retirar o pé.

Banks-Leite e Galvão (2000) trazem relatos sobre o autismo, descritos em produções de livros e artigos sobre crianças selvagens ou que viviam com animais. Os casos mais significativos incluem: Pedro, o menino selvagem, descoberto em 1724 na Alemanha, e Victor, cuja história baseada em fatos reais foi descrito no filme *O garoto selvagem*, do diretor François Truffaut (1970) e Kaspar Hauser, achado em Nuremberg, na Alemanha.

Também há relatos sobre as meninas Amala e Kamala, encontradas juntas em 1920 numa floresta da Índia.

Dos casos anteriormente mencionados, a história de Victor, um menino encontrado em Aveyron, na França, parece ilustrar muito bem um dos primeiros casos de tratamento dos Transtornos Globais do Desenvolvimento realizado com crianças. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

A recriação de Truffaut traz uma narrativa do século XVIII, de Jean-Marc Gaspar Itard, médico francês, pesquisador de temas sobre a gagueira, a educação oral e a audição. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Itard dedicou-se ao tratamento de Victor, um menino de 11 ou 12 anos capturado por três caçadores em uma floresta, perto de Caune, região de Aveyron, sul da França. Victor estava nu, sujo e coberto de feridas, com uma grande cicatriz no pescoço, como se tivesse sido atacado por um lobo. Sua altura não passava de 1,50 m. O menino não falava, e se debatia muito. Os indícios revelam que Victor deva ter sido criado por lobos, ou que vivera isolado da humanidade por muito tempo. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

A história se passa em 1799 e na cena de abertura do filme o menino selvagem está sentado no galho de uma árvore, balançando-se para frente e para trás. Uma camponesa que colhe cogumelos na floresta avista Victor e avisa os caçadores locais. Depois de capturado, o menino permanece por três anos num hospital onde cientistas descrevem sua aparência física e deficiência intelectual. Victor reagia a poucos sons, exceto aqueles relacionados à comida. Já o ruído de uma noz sendo quebrada chamava sua atenção. Andava nos dois pés, apesar de um padrão estranho e ritmado. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000; O GAROTO ..., 1970).

Jean-Marc Gaspard Itard, especialista na educação de surdos, resolveu tratar de Victor, aplicando-lhe o método de tratamento moral, método que incidia sobre as faculdades mentais. Lobo (2008), ao comentar sobre a psiquiatrização da infância, diz que Séguin, outro médico da época, acreditava que aos idiotas faltavam as dimensões superiores da vontade intelectual e moral e que a ausência de tais faculdades os tornaria figuras estranhas. Lobo (2008) continua o relato afirmando, que de acordo com os estudos de Séguin, a falta de vontade era responsável por frear os instintos e, com isso, o idiota ficaria com seu julgamento moral e socialização prejudicados, jogando-os no caos da animalidade. Basicamente, o tratamento de Itard consistia em educar Victor para o convívio social, humanizando-o. A essa intervenção chamou-se de tratamento moral.

Philippe Pinel, também renomado médico, ao examinar Victor, sugeriu que o garoto fosse internado em um manicômio, pois se tratava de um caso de idiotia¹. Itard não aceitou o prognóstico de Pinel, já que acreditava na educabilidade do jovem paciente, ao dizer que Victor era idiota porque havia sido abandonado, diferentemente de Pinel que postulava que o garoto havia sido abandonado porque era idiota. O pressuposto de Itard era de que a idiotia de Victor era consequência das experiências na floresta entre animais, fora do convívio humano. (O GAROTO ..., 1970).

Itard, vendo os inexistentes progressos de Victor, resolve levá-lo para Paris. Lá o menino é atormentado por curiosos e crianças cruéis. Itard é persistente e assume a educação de Victor auxiliado por subsídios do governo francês. O médico decide se mudar com o menino para a zona rural parisiense, onde Victor fica sob os cuidados da governanta Madame Guerin. Tendo a natureza como cenário, Itard consegue interagir com Victor. (O GAROTO ..., 1970).

Apesar da dedicação de Itard, Victor é uma criança estranha, alheia a linguagem. Itard utiliza métodos de condicionamento, treinamentos de socialização, jogos e brincadeiras, sempre na tentativa de que Victor aprendesse a falar e assim se relacionasse com as pessoas. (O GAROTO ..., 1970).

Todo o esforço de Itard acabou fracassando. O médico não conseguiu “humanizar” Victor, tampouco ensiná-lo a falar. Segundo relatos, Victor pronunciou as palavras “leite” e “água”, porém, não as utilizava quando sentia necessidade, e, sim, quando as via. (O GAROTO ..., 1970).

Jean Itard foi o precursor na educação de crianças com deficiência intelectual e deixou grandes contribuições para os educadores que vieram após. Pessoti (1984) considera Itard o fundador da Educação Especial, pois foi através das suas pesquisas e investigações que ele desenvolveu métodos e programas educativos. Depois de Itard, médicos e pedagogos se dedicaram às pessoas com deficiência, usando métodos de adestramento.

Itard teve muitos méritos em seu trabalho, apesar das tentativas frustradas de educar Victor. É lamentável que, dos ensinamentos de Itard, tenha ficado somente a técnica de treinamento de habilidades e a visão médica que muitos profissionais ainda hoje utilizam para se referirem às crianças com necessidades educacionais especiais. Como nos diz Kupfer (1997, p. 55):

¹ Categoria psiquiátrica utilizada na época (1846) para denominar a deficiência intelectual. Conforme Lobo (2008, p. 373): “A idiotia é uma enfermidade do sistema nervoso, que tem o efeito radical de subtrair todo ou parte dos órgãos e das faculdades da criança à ação regular de sua vontade que deixa livre seus instintos e a retrai do mundo moral”.

Para muitos educadores, o esforço humanizador de Itard cedeu lugar a esses esforços de adestramento, que desembocaram, na atualidade, em métodos educativos para crianças autistas que chegam ao absurdo de propor que não se fale com elas, já que isto as perturba, e de afirmar que o importante é ensiná-las a atravessar a rua, fechar botões, e ir ao banheiro sem perturbar os adultos. Assim, o ramo educativo da Psiquiatria Educativa veio desembocar nos métodos de adestramento que conhecemos.

De acordo com Schwartzman (2011), a história de Victor se configura como um caso típico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)², em função dos sinais e sintomas apresentados pelo menino: a locomoção com tendência a pisar na ponta dos pés na corrida, o costume de cheirar tudo que lhe fosse oferecido e a ausência de linguagem para se comunicar.

Após a experiência de Itard, outras tentativas de tratar crianças com deficiência intelectual se propagaram, apesar de muitas prestarem atendimentos asilares com o objetivo de confinamento, os chamados “depósitos” de crianças. Centros médico-pedagógicos proliferaram e o binômio tratamento - educação aparece na tentativa de cuidar das crianças com problemas graves.

3.1 Autismo: as Verdades Produzidas pela Ciência

Conforme Suplicy (1993), Maudsley foi o primeiro psiquiatra que se dedicou ao estudo de desordens mentais graves em crianças, pois os critérios e terminologias utilizadas eram aplicações diretas da psiquiatria de adultos e todos os transtornos eram classificados como psicoses. Em 1867, Maudsley incluiu em seu livro trinta e quatro páginas sobre as insanidades³ de início precoce, tentando elaborar uma classificação.

Já no século XX, Sante de Sanctis utiliza a expressão *Dementia precocíssima* para descrever casos de Demência Precoce⁴ de Kraepelin⁵ com início na primeira infância.

² Esse termo faz referência a um espectro de desordens autísticas: o sujeito apresenta respostas inconsistentes aos estímulos, dificuldades no relacionamento interpessoal, presença de estereotípias e distúrbios da comunicação. Ainda sobre a terminologia, o autor ressalta que, conforme a formação profissional, alguns autores poderão substituir o termo TEA por Autismo ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Como apresentarei no decorrer dessa seção, de acordo com a nova classificação do Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais - DSM-V (APA, 2014), o termo TGD será substituído por Transtornos do Espectro Autista – TEA.

³ Termo utilizado na época pelo autor.

⁴ “Geralmente se afirma que o conceito de esquizofrenia tem origem no seu ancestral, o de demência precoce, proposto por Kraepelin, na 4ª edição de seu tratado [...]. Kraepelin observou pacientes jovens que, após um período psicótico, sofriam um “enfraquecimento psíquico” (*verblödung*, em alemão), mas não necessariamente tornavam-se dementes. Isso, provavelmente, explica que, apesar do nome da doença, observava-se uma evolução favorável em mais de um quarto dos casos”. (ELKIS, 2000, p. SI 23, grifo nosso).

⁵ Psiquiatra alemão, nascido em 1856, escreveu oito edições do Tratado de Psiquiatria (de 1883 a 1915), considerado um dos pilares de fundação da psiquiatria moderna. (PEREIRA, 2001).

Em 1911, Bleuler introduz o termo autismo na literatura psiquiátrica, decorrente de seus estudos sobre a demência precoce. De acordo com Campanário (2008, p. 31), esse termo:

É um neologismo forjado por ele, provindo da condensação do termo ‘autoerotismo’ (retirando-se eros, o sexual), termo já utilizado por Freud para referir-se às neuroses narcísicas (psicoses). [...] Para Bleuler o autismo, a ambivalência e a dissociação psíquica são as três características fundamentais da esquizofrenia, sendo que o autismo significa para esse autor uma perda do contato com a realidade.

Em 1943, Leo Kanner (apud CAVALCANTI; ROCHA, 2001) escreve um artigo – “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbios autistas do contato afetivo), onde descreve o quadro de onze crianças: Donald T., com cinco anos e um mês; Frederick W., seis anos; Richard M., três anos e três meses; Paul G., cinco anos; Bárbara K., oito anos e três meses; Virginia S., nascida em 13 de setembro de 1931; Herbert B., três anos e dois meses; Alfred L., três anos e meio; Charles N., quatro anos e meio; John F., dois anos e quatro meses e Elaine C. com sete anos e dois meses.

Grinker (2010), ao comentar o relatório de Kanner, diz que os onze pacientes tinham dificuldades de se relacionar com outras pessoas, condição que ele chamou de “solidão autista extrema”. De acordo com Kanner, essa era a mais significativa característica do autismo que dizia também que essas crianças eram diferentes das esquizofrênicas, porque não tinham alucinações ou ilusões, e que, além disso, a esquizofrenia raramente aparece no início da infância. Sibemberg (2011) reitera a afirmação de Grinker, ao dizer que, de acordo com o relatório de Kanner, o isolamento extremo e o início precoce são sintomas suficientes para diferenciar o autismo da esquizofrenia.

Os estudos sobre o tratamento e diagnóstico do autismo e das psicoses da infância seguiu com contribuições da psicanálise com Melanie Klein, M. Mahler, Francis Tustin, Bruno Bettelheim, Maud Mannoni, Jean Bergés, entre outros.

Mais tarde, segundo, Kanner (apud CAVALCANTI; ROCHA, 2001) revela-se fascinado com as proezas dessas crianças que não condiziam com um mundo despovoado e vazio conforme ele havia descrito anteriormente. Kanner também percebeu que elas possuíam um bom vocabulário e excelente memória. Num texto publicado em 1946, Kanner diz que não se pode afirmar a ausência de sentido da linguagem nos autistas, indo na contramão do que havia dito anos atrás: que essas crianças não tinham capacidade de desenvolver uma verdadeira linguagem e não eram capazes de se comunicar. A conclusão a que chega Kanner é que a linguagem dos autistas é metafórica e precisa ser traduzida.

A riqueza de detalhes tornou o estudo de Kanner (1997 apud CAVALCANTI; ROCHA, 2001) uma obra imprescindível para aqueles interessados na questão do autismo. Nesse sentido, sugerimos a leitura completa do relatório. A partir desse delineamento histórico, podemos compreender a criança com autismo como um sujeito que ocupa um lugar na contemporaneidade e que precisa ser ouvido nas suas diferenças. É um sujeito que às vezes se mostra como um estranho na escola, e que, parafraseando Kanner, merece uma “tradução”.

3.2 O Autismo nos Manuais Internacionais: o DSM – 5 e a CID – 10

No que se refere ao diagnóstico do autismo, há dois manuais internacionais considerados referência para a detecção desse transtorno. Esses tratados propõem alguns critérios para o diagnóstico e aceitos em todo o mundo. São manuais que classificam o autismo de acordo com critérios e características observáveis.

No Brasil, o diagnóstico oficial do autismo é organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) através do Código Internacional de Doenças (CID 10) de 1993. Nesse manual o autismo aparece no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Já no Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais-DSM-5 da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o transtorno autista é uma condição que faz parte da categoria denominada de Transtornos de Neurodesenvolvimento e recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme esse manual os sintomas do autismo podem ser percebidos antes de um ano de idade, ou seja, ainda na primeira infância quando a criança começa apresentar falta de interesse nas relações com o outro.

A primeira edição do DSM é de 1952 e, conforme pontua Grinker (2010), eram livros finos e sem grandes investimentos que veiculavam descrições básicas de cerca de cem distúrbios psiquiátricos.

Na sua segunda edição em 1968, (DSM II), o autismo infantil não foi incluído na classificação como uma síndrome única e diferenciada: as crianças descritas eram colocadas sob a expressão “[...] esquizofrenia e início na infância”. (MERCADANTE; LOWENTAL, 2009, p. 37).

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1940, nos Estados Unidos, e somente quarenta anos depois a Associação Americana de Psiquiatria lhe concedeu uma classificação oficial no Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais-DSM III (APA, 1980 apud MERCADANTE; LOWENTAL, 2009). Neste, de acordo com Mercadante e Lowenthal

(2009, p. 37), o autismo é definido como um “grave distúrbio do desenvolvimento, que compromete diferentes áreas do comportamento de forma difusa e em caráter permanente”.

O DSM-IV-TR traz classificações muito parecidas com a CID-10 e, como já foi dito, o DSM-IV-TR foi substituído em 2013 (ed. americana) pela sua nova edição, o DSM-V.

Na classificação do DSM – IV – TR estão incluídas cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação.

Conforme Schwartzman (2011) na nova classificação, o DSM – 5 engloba todos os transtornos da versão anterior, dentro de uma única categoria: Transtornos do Espectro do Autismo – TEA. Essa nova terminologia faz referência a uma gama de desordens autísticas, em que aparecem as mesmas dificuldades com graus de comprometimento variáveis. Sendo assim, o DSM – 5 reflete um consenso científico de que os quatro transtornos da versão anterior do manual, são parte de uma única condição com diferentes níveis de severidade.

O espectro do autismo diz respeito a uma condição que varia quanto à apresentação clínica do quadro, ou seja, a forma como ele se apresenta em cada criança, variando de caso para caso. A terminologia “espectro” sugere que as causas podem ser as mais variadas possíveis, fato esse que faz com que pesquisadores do mundo todo ainda busquem identificar a etiologia precisa do autismo.

Dessa forma, o espectro do autismo refere-se a sujeitos que podem variar quanto ao grau de inteligência, indo de um comprometimento profundo à faixa das altas habilidades. Alguns falam pouco, ao passo que outros falam muito. Muitos deles usam maneirismos, estereotípias, como por exemplo, ficar rodando num lugar só e outros usam essa energia para a busca intelectual de fatos e informações sobre questões nada comuns.

Pode-se dizer que a nova versão do DSM traz uma diáde de características do transtorno do espectro do autismo que envolve prejuízos importantes e contínuos na comunicação social recíproca e na interação social, bem como, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

É importante salientar que o DSM é um Manual americano de diagnóstico que permite a conversação sobre os transtornos mentais, entre profissionais de diferentes áreas. Apresenta a descrição e classificação dos fenômenos mentais através de concepções neurobiológicas, não explicando os aspectos subjetivos envolvidos nesses quadros, ou seja, a forma como cada sujeito autista vive as suas diferenças. Nesse sentido, Bernardino (2011) diz que o DSM-IV-TR, além de eliminar a subjetividade, objetiva dados generalizáveis e propõe técnicas rápidas de intervenção.

3.3 O Diagnóstico e a Epidemiologia do Autismo

Pesquisadores, como Sato e Pacífico (2009), esclarecem que não existem testes diagnósticos específicos para a confirmação do autismo infantil. O que há, segundo eles, são instrumentos que servem apenas para auxiliar, orientar e fornecer esclarecimentos no raciocínio clínico e investigativo. Isso se deve ao fato de ainda não haver um marcador biológico que possa definir o quadro, sendo assim, o diagnóstico do autismo é clínico, baseando-se na gravidade da condição do sujeito, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica.

O diagnóstico do autismo deverá ser feito no período da infância, até que a exigência da demanda supere os recursos do sujeito. Os profissionais envolvidos em detectar o transtorno, poderão ser médicos, psiquiatras infantis e neuropediatras, buscando sempre a interdisciplinaridade com psicólogos, professores e demais profissionais que se ocupam da criança.

Devido ao fato de o diagnóstico do autismo basear-se em manuais internacionais, a CID-10 e o DSM – 5 apresentam, a seguir, os critérios propostos por essas classificações, respectivamente. É importante esclarecer que no DSM – 5 houve uma mudança de perspectiva, ou seja, passou-se de uma visão categórica do autismo para um olhar mais dimensional, expressando uma continuidade de sintomas que comprometem o funcionamento do sujeito.

F84.0 Autismo Infantil

Um transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre em garotos três ou quatro vezes mais frequentemente que em meninas. (CLASSIFICAÇÃO ..., 1993, p. 249, grifo nosso).

Critérios diagnósticos para 299.00 Transtorno do Espectro Autista

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):
1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não

verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver tabela 2).

- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalias, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver tabela 2).

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

Nota: Indivíduos com um diagnóstico do DSM – IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits associados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a

transtorno da comunicação social (pragmática). (APA, 2014, p. 50-51, grifo nosso).

Também para a detecção do autismo alguns especialistas (GOLSE, 2005) aplicam um questionário, o *Checklist for autism in toddlers* (CHAT)⁶. Esse é um instrumento que interroga sobre o jogo social, o jogo simbólico, o apontamento protodeclarativo (o fato de o bebê apontar com o dedo objetos que acha interessante), que permitiria detectar o autismo a partir dos 18 meses.

Golse (2005) sugere alguns sinais de alerta para os médicos quando estes se deparam com crianças que possam apresentar algum problema no desenvolvimento:

- a) ausência de balbúcio aos 12 meses;
- b) ausência de gesto de tipo apontar ou tchau com a mão aos 12 meses;
- c) ausência de palavra aos 16 meses;
- d) ausência de comunicação de duas palavras aos 24 meses;
- e) qualquer perda de competência (de linguagem ou social) em qualquer idade.

No que concerne à epidemiologia do autismo, Terzaghi (2011) diz que, apesar do DSM-IV-TR trazer uma prevalência para o autismo de dois a cinco para cada dez mil, dois estudos recentes na Inglaterra mostram uma prevalência de autismo de 57,9 para dez mil crianças até sete anos. Brunoni (2010) confirma tais dados, revelando que, em 2000, chegou-se a uma prevalência em torno de 60-70 casos em 10 mil. Esse cenário poderá estar descrito dessa forma porque hoje os critérios diagnósticos para os Transtornos Globais do Desenvolvimento estão mais alargados e também porque está se dando nome a sintomas que antigamente não tinham visibilidade.

Ainda em se tratando da prevalência do autismo, pesquisas do Center for Diseases Control and Prevention (CDC, 2014)⁷ dos Estados Unidos, traz dados atuais sobre o aumento em 30% dos casos de autismo na população americana. A estimativa é de um caso para cada sessenta e oito crianças com oito anos de idade. Tais números foram divulgados em 2014 e apontam para a necessidade da identificação precoce, treinamentos e serviços, bem como contribuem para alavancar pesquisas na área do Transtorno do espectro autista.

Outro importante material que poderá nortear a questão diagnóstica do autismo é o documento “Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2013b). Esse documento

⁶ CHAT: Lista de verificação de autismo em crianças entre 0 e 24 meses, aplicada por pediatras.

⁷ Centro para o Controle de Doenças (CDC).

constituiu-se como a primeira política de saúde pública sobre o autismo no Brasil e abrange questões como a construção histórica do conceito de Transtorno do Espectro do Autismo, bem como a avaliação e o diagnóstico desse transtorno. Por fim, traz as diretrizes para o cuidado da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e sua família nas redes de atenção à saúde. Vale destacar que esse documento poderá ser um guia de consulta para os professores da Educação Infantil, uma vez que apresenta especificidades sobre o ciclo de vida dos sujeitos com autismo, apresentando questões relevantes sobre os sinais precoces de risco de evolução autística.

Todos os acontecimentos narrados aqui tiveram como objetivo situar as verdades produzidas por discursos clínicos sobre o autismo. Veremos com o decorrer do próximo capítulo que esse olhar médico foi sendo construído ao longo da história como forma de governar e disciplinar as populações. Acredito que muitas dessas verdades foram levadas para dentro das escolas, repercutindo nos processos de escolarização destas crianças e jovens.

4 UM OLHAR INTERESSADO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Em última instância, a magia não é conhecimento dos nomes, mas gesto, desvio em relação ao nome. Por isso, a criança nunca fica tão contente quanto quando inventa uma língua secreta própria. Sua tristeza não provém, tanto da ignorância dos nomes mágicos, mas do fato de não conseguir se desfazer do nome que lhe foi imposto. Logo que o consegue, logo que inventa outro nome, ela ostentará entre as mãos o passaporte que a encaminha à felicidade. Ter um nome é a culpa. A justiça é sem nome, assim como a magia. Livre de nome, bem aventurada, a criatura bate a porta da aldeia dos magos, onde só se fala por gestos. (AGAMBEN, 2007, p. 25).

A escrita desta tese tem como inspiração a personagem Maria de quem lhes falei na parte dedicada as travessias do percurso investigativo. Ao trazer Agamben na epígrafe, imediatamente recordei-me dela.

Maria tinha muito da magia de que fala o autor quando, envolta em restos de tecidos do nosso velho baú, encenava os vários personagens que povoavam seu imaginário. Magia e felicidade é o título do ensaio de Agamben, no livro *Profanações*. O pensador segue dizendo que “[...] a magia é essencialmente, uma ciência dos nomes secretos. Cada coisa, cada ser, tem, além de seu nome manifesto, um nome escondido, ao qual não pode deixar de responder”. (AGAMBEN, 2007, p. 22). Era respondendo ao seu nome mágico que Maria criava um mundo simbólico para nele viver. Dessa forma e através do cenário criado, Maria se aquietava e, assim conseguíamos trabalhar.

A escrita de Agamben abre meu texto para nos lembrar das crianças autistas e dos infinitos nomes a elas dedicados – de sujeitos com comportamento grotesco a indivíduos com Transtornos do Espectro do Autismo, como vimos na passagem destinada à trajetória de pesquisa. Nomes que são produções históricas em momentos precisos. Como diz Hacking (2006, p. 306) “[...] com um nome novo, uma nova classificação vem ao mundo. Com uma classificação nova, um novo nome vem à palavra. Nome e classificação, de mãos dadas. Lentamente”.

Em se tratando de invenção de pessoas, Hacking (2009) na obra *Ontologia Histórica*, segue dizendo sobre a maneira como as classificações afetam as pessoas classificadas e das mudanças que ocorrem em virtude de tais categorizações. Esses efeitos alteram a ideia que temos dos indivíduos, a partir, por exemplo, do momento em que esses sujeitos são quantificados através de uma medida estatística: “[...] as pessoas espontaneamente passam a se encaixar em suas categorias”. (HACKING, 2009, p. 117).

Em outro estudo Hacking (2006, p. 9) apresenta dez mecanismos que visam a produção de conhecimento e a compreensão de seres humanos fora do padrão, como os obesos e os autistas. A seguir descrevo os mecanismos elencados por Hacking (2013, p. 9):

- 1 - Contagem: a contagem das pessoas começou no século XIX e nunca parou. A finalidade é contá-las para fins de taxaço e recrutamento e
- 2 - Quantidade: no caso do autismo, esse resiste às quantidades. Há diversos diagnósticos, mas é difícil de quantificar as deficiências.
- 3 - Normas: as normas quantitativas seguem a ideia de homem médio, introduzida em meados do século XIX. Muitos de nossos exemplos são desvios de norma, para melhor – gênio – ou pior – obesidade.
- 4 - Correlação: mecanismo essencial para as ciências sociais iniciou em torno de 1870 com o coeficiente de correlação da estatística. Cita o autismo ao dizer que tentamos relacioná-lo com tudo e que quanto menos sabemos, mais procuramos correlações na esperança de que estas nos direcionem para algo importante.
- 5 - Medicina Clínica: medicalizamos inflexivelmente as pessoas que saem do padrão e nem sempre temos êxito. Traz mais uma vez o autismo dizendo que recaia sobre ele um diagnóstico médico (da psiquiatria infantil) e, portanto, era registrado como um distúrbio mental, ou seja, um problema médico. Se o considerarmos como invalidez, parecerá menos e menos médico.
- 6 - A biologia que inclui a neurologia: o autismo tem causas biológicas, especificamente, neurobiológicas. O benefício moral de biologizar é que assim se alivia a responsabilidade da pessoa.
- 7 - Genética: existe a tendência de observar o problema médico como biológico e o biológico como genético. No caso do autismo há um programa de pesquisas na busca das causas genéticas do autismo.
- 8 - Normalização: é o desejo de transformar os diferentes no mais próximo possível do normal. Esse é o caso das terapias comportamentais dirigidas ao autismo. Não são as ideias que mudam as pessoas, mas os tratamentos sejam eles comportamentais, ou farmacêuticos.
- 9 - Burocracia: enfatizando o lado positivo da burocracia, os sistemas definem quais crianças se encaixam nas categorias como a dos autistas. O autismo é um conceito burocrático, usado na administração e gerência de crianças estranhas da idade escolar.
- 10 - Resistência: os tipos de pessoas que são medicalizados, normalizados e administrados, cada vez mais libertar-se do controle do jugo dos especialistas e instituições, às vezes criando novos especialistas, novas instituições.

Conforme Hacking (2006, 2009) e tendo em vista essa nova classificação - a dos alunos com autismo incluídos em escolas regulares é que esse estudo pretende problematizar a escolarização desses sujeitos. Veremos que esse processo é resultado de uma construção histórica que nasceu na modernidade e, portanto, não é algo natural e inevitável. Podemos pensar também que é a partir de um processo civilizatório da humanidade que ela se tornou uma invenção que produz subjetividades na contemporaneidade.

Para tanto, neste momento da escrita, desejo investigar a escolarização de alunos com autismo, a partir da exploração das condições de possibilidade sob as quais essa escolarização tomou forma e se articulou pós-políticas públicas de inclusão.

A seguir apresento algumas reflexões sobre os investimentos no campo dessas políticas na contemporaneidade para que junto com elas possamos pensar como novos modos de classificar as pessoas poderão se tornar fundamentais para criar ou eliminar as possibilidades de escolarização dos alunos com autismo.

Após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) constata-se o aumento de matrículas de alunos com autismo nas escolas regulares¹, apesar do direito à matrícula desses alunos já estar previsto desde a Constituição de 1988.

Muitas instituições escolares deparam-se, assim, com o desafio de ensinar sujeitos que se apresentam de forma bastante singular no universo escolar e que, muitas vezes, causam sentimentos de angústia nos profissionais da educação em virtude de suas especificidades. As manifestações comportamentais observadas causam estranhamento e muitos professores chegam a interrogar se a escola seria o lugar desses alunos, não conseguindo reconhecê-los como sujeitos capazes de aprender.

O texto da Política Nacional é claro quanto ao público alvo e está embasado em importantes acontecimentos que surgem no final dos anos de 1980² e que têm como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização das diferenças, de forma que essas passem a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar.

¹ No cenário nacional observa-se um crescimento significativo do número de alunos incluídos no ensino regular. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2007, havia 306.136 alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Em 2012, esse número passou para 620.777 alunos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2013).

² Dentre os movimentos está a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. No seu artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e com relação aos alunos com deficiência, o documento pontua sobre a necessidade de medidas para garantir a igualdade de acesso desses sujeitos no sistema educativo (BRASIL, 1990). Outro importante documento e que aparecerá em outro momento dessa tese é a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994. A Declaração traz como princípio orientador a educação inclusiva ao assinalar que as escolas “[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994).

É nesse sentido que esta tese se volta para a discussão da escolarização de alunos com autismo, entendendo que a escola se configura hoje como um dos espaços que deveria promover as diferenças³.

Em termos educacionais, a discussão sobre a escolarização desses alunos ainda é um campo árido e em construção. No desenvolvimento da minha dissertação de mestrado pude constatar que a escola regular é um espaço possível de circulação desses alunos, porém, a instituição escolar está presa a concepções simplificadoras que percebe o aluno como um sujeito a ser adaptado e socializado, somente. (ALVES, 2005).

Constatei que os professores entendem a socialização como a circulação desses alunos num espaço físico comum. Esse é um argumento importante que acaba desprezando o potencial desses alunos para as questões das aprendizagens formais. Para eles, o objetivo da escola concentra-se na capacidade de fornecer a esses alunos um lugar para o relacionamento interpessoal, para o convívio com seus pares.

Podemos verificar ao longo desta pesquisa que essa realidade não teve grandes alterações nas ações pedagógicas na escola regular. Já a educação inclusiva se fortaleceu como diretriz política e o cenário escolar para a educação de alunos com autismo ganhou o espaço da sala de recursos multifuncional, além daquele da sala de aula comum.

Mesmo com as mudanças importantes pós-políticas de inclusão, a escola permanece ainda desenvolvendo muito mais práticas de socialização para alunos com autismo, do que procedimentos que visem à aprendizagem de conteúdos escolares, objetivo para o qual a escola também foi pensada.

Com relação à rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, essa teve um significativo crescimento no número de matrículas de alunos da Educação Especial no ensino regular, assim como ocorreu no cenário nacional. Em 2008, havia 229 alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2012, esse número subiu para 618 alunos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2013).

Nos dados do censo escolar o número de alunos com autismo não é especificado na página do referido Instituto. Em sua tese de doutorado Bridi (2011) realizou um levantamento do

³ Entendo a diferença a partir de Burbules (2003, p. 181) que ao se perguntar sobre as implicações educacionais de emprendermos uma análise da diferença nos diz que: “uma gramática da diferença poderia ser vista como um tipo de mapa, ou guia, ou concordância, ou tradução, ou chave de um código. Deve nos ajudar a reconhecer diferenças significativas onde não víamos diferenças antes. Deve nos ajudar a vê-las como significativas, sem vê-las como essenciais ou imutáveis. Deve nos ajudar a ver que a forma pela qual as diferenças são construídas ou interpretadas segundo um ponto de vista é apenas isso, e que outros pontos de vista são possíveis. Deve nos ajudar a perguntar de quem são as caracterizações ou categorias de diferenças que estão tendo preferência em determinadas circunstâncias”.

número de alunos matriculados no ensino regular da rede municipal de ensino de Santa Maria no ano de 2009. No total havia cinco alunos com autismo incluídos naquele ano. Pode-se supor que atualmente o número de alunos com autismo incluídos nas escolas municipais tenha aumentado, uma vez que somente na escola alvo desta tese, segundo a coordenação pedagógica, foram realizadas três matrículas de alunos com autismo desde 2010 até a presente data.

Após esse panorama, trarei algumas notas a respeito da escola e de seu papel biopolítico ao longo da história. Veremos que a escola com o decorrer do tempo passou de um espaço de correção das crianças desordeiras para um lugar de controle onde a pedagogia toma o corpo das crianças como objeto para intervenções, a fim de governá-lo e discipliná-lo.

A presente pesquisa fará um estudo sobre a escola, possibilitando um olhar interessado para a constituição do sujeito com autismo nesse espaço. Com o desenvolvimento do texto compreenderemos como o sujeito com autismo foi sendo constituído, inicialmente, a partir de aparatos sociais para o seu isolamento no final do século XIX (asilos, hospitais psiquiátricos), até a sua inclusão em escolas regulares, no século XXI.

A fim de visualizarmos a criação da instituição escolar e dos alunos que fizeram parte dessa engrenagem, proponho-me historicizar o seu nascimento, para assim compreendermos os personagens que foram se somando aos movimentos educacionais no transcurso da história.

4.1 Escolarização de Alunos com Autismo: um Dispositivo Civilizador

Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar. Penso que ao construir teorias de escolarização precisamos levar a sério aquilo que as teorias linguísticas vêm nos dizendo há pelo menos 70 anos. Os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são ‘meramente’ linguagens sobre educação e eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. (POPKEWITZ, 2008, p. 208).

Escolho os apontamentos de Popkewitz (2008) para abertura desse capítulo a fim de potencializar o estudo sobre o processo de escolarização de alunos com autismo. É possível pensar, a partir do autor, que o discurso sobre a escolarização não é algo que está posto, mas configura-se como uma produção político-cultural que tem sua gênese na arquitetura discursiva sobre a infância.

A partir do exposto, tendo o campo da escolarização como baliza, é possível problematizar, especificamente nesta tese, o modo como a escolarização de alunos com

autismo foi produzida historicamente, bem como, a forma como esses sujeitos foram se movimentando nessa trama.

Para entendermos a escolarização como um processo civilizador, tomo emprestado o uso que Elias (1993) faz da ideia de “processo”, a partir, dos comentários de Renato Janine Ribeiro, na apresentação da obra *O processo civilizador*, do referido sociólogo alemão.

Ribeiro (1993) confere sentido ao que temos sustentado sobre a produção político cultural da escolarização e da infância ao dizer que:

Se não articularmos cada elemento da cultura humana, se não engatarmos o que à primeira vista aparece descontínuo e mesmo, com frequência, estranho, absurdo, jamais entenderemos o que os homens produzem e como vivem. Norbert Elias adota, assim, como ideia-chave, a tese de que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem. [...] É porque o homem constantemente se constrói que nada do que é humano é estranho [...]. (RIBEIRO, 1993, p. 9).

Apoiada em Ribeiro (1993), e entendendo o sujeito como uma invenção, me proponho, inicialmente, fazer uma breve revisão a respeito da história da Educação e desse sujeito que, nessa área, foi se constituindo tanto como aluno da escola regular, como da escola especial. Nesse sentido, abordarei brevemente o nascimento da escola e da pedagogia para compreender como as mudanças educacionais no percurso das civilizações contribuíram para a produção do aluno com autismo na contemporaneidade.

Também comporá esse capítulo um estudo sobre os saberes da in/exclusão, tendo sempre como vetor a temática da escolarização, sem perder de vista o aluno com autismo capturado pelo imperativo de que todos devem fazer parte da chamada “escola para todos”.

Antes de iniciar nosso estudo sobre a história da educação, gostaria de retomar o título desse capítulo: Escolarização de alunos com autismo: um dispositivo civilizador. Esse título nos remete a Michel Foucault que produziu o sentido e a função metodológica do termo dispositivo.

Foi na obra *História da sexualidade* que Foucault (1988) demarcou a função metodológica do termo dispositivo para marcar uma diferença na compreensão do objeto sexualidade. A ideia era deslocar o entendimento desse objeto, a partir de como a Biologia o percebe para o que ele chamou de um dispositivo de sexualidade. Foucault nos mostra que o homem moderno criou meios para valorizar a colocação do sexo em discurso.

Para Foucault (1988, p. 364-367) podemos entender a função metodológica do termo como sendo:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante [...] o dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles.

O conceito de dispositivo é central na história da sexualidade e “[...] o sexo foi posto em discussão, permitindo que se falasse dele publicamente, por um discurso racional científico, escapando de um discurso moralista, ainda que com alguma hesitação e algum pudor”. (TESHAINER, 2006, p. 50).

Para Bujes (2002), Foucault através do que chamou de dispositivo da sexualidade, nos aponta o caráter histórico de tal dispositivo, colocando-o como um instrumento e um efeito para a expansão do biopoder⁴. Através desse dispositivo o sexo passou a fazer parte de um conjunto específico de saberes que se destinaram a descrever, regular e vigiar as condutas sexuais. Sobre essa questão, (GUARIDO, 2007, p. 159) diz que o controle sobre a população, “[...] as formas de viver, o exercício das possibilidades da vida, o cultivo da saúde, os domínios sobre a sexualidade, assim como os sofrimentos existenciais será objeto de saber e poder”. A partir do que foi dito sobre dispositivo e com o intuito de nos aproximarmos das ideias de Foucault, podemos pensar na escolarização como um dispositivo, “[...] uma grade de análise, [...] as próprias práticas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e organizando-os”. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 161).

Para tanto, a seguir apresento um panorama histórico da escolarização, a fim de que possamos apreender o sentido dessa trama, ressignificando o objeto escola. Nesse sentido, valendo-nos, conforme Veiga (2002) da escolarização como um dispositivo, uma rede heterogênea que dá a essa escola visibilidade e ocultamento, através de formas discursivas e não discursivas inscritas em jogos de poder.

⁴ Na obra História da sexualidade, Foucault analisa a passagem do poder soberano sobre a morte ao poder político de gerir a vida, da era clássica à modernidade. O autor fala da existência de dois mecanismos: o desenvolvimento das disciplinas do corpo no século XVII e as regulações da população no século XVIII. É na articulação desses dois mecanismos que se configurará uma nova forma de poder, ou seja, um conjunto de [...] técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder”. (FOUCAULT, 1988, p. 152).

4.2 Da Educação À Escolarização: o Nascimento das Práticas Pedagógicas

Para compreendermos a Educação Especial na contemporaneidade e, nesse cenário, o lugar ocupado pelos alunos com autismo, faz-se necessário um retorno à história da Educação “regular”, situando o nascimento da escola e da pedagogia. Desse modo, farei um estudo que sinalize para os principais eventos que marcaram as mudanças educacionais nos diferentes tempos das civilizações.

Entre as primeiras culturas, a cerca de cinco mil anos, despontavam as civilizações conhecidas como fluviais (hidráulicas). Surgiram o Egito e a Mesopotâmia, os povos fenícios, hebreus e a civilização grega. (ARANHA, 2006).

Nesses povos a educação se dava basicamente em função da participação nas atividades agrícolas, bem como, através da transmissão de rituais, crenças e costumes, não havendo nenhuma instituição específica para fins educacionais.

As sociedades eram consideradas hidráulicas, pois nasceram nas planícies dos grandes rios permitindo o avanço da agricultura. Nessas civilizações, a educação não perde o valor da transmissão de tradições, mas passa por significativas transformações, redefinindo-se como um modelo de aprendizagem e reclamando para si um local para difusão dessas tradições e dos mais diversos saberes:

Instituição esta que se torna cada vez mais central até que das sociedades arcaicas se passa aos estados territoriais e a uma rica e articulada divisão dos saberes que reflete a do trabalho, o qual é cada vez mais especializado e tecnicizado. Será uma escola dúplice (de cultura e de trabalho: liberal e profissional) que acentuará o profundo dualismo próprio das sociedades hidráulicas ou agrícolas, ligada ao enrijecimento dos papéis sociais em classes

Esse cenário começa a mudar quando os poetas educadores passam a ser alvo críticas pelos filósofos em função das suas concepções de homem e de mundo.

O conflito de ideias entre poetas e filósofos leva os gregos a se perguntarem sobre novas formas de educação. Vale lembrar que essa preocupação se deu em relação aos adolescentes, não atingindo a infância. Nesse contexto,

[...] os gregos nunca conheceram essa instituição que se chama escola, instituição concebida como um lugar permanente e coletivo ao qual vão todas as crianças para se submeterem à ação comum de professores que aplicam um mesmo programa. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 47).

Vê-se que os gregos não desenvolvem uma pedagogia da infância. Segundo eles, essa só começava quando as pessoas se tornavam capazes de pensar autonomamente.

Desponta no século V a.C. um exemplo de educação grega, com o objetivo de educar o indivíduo como homem e cidadão: a Paideia. Segundo Aranha (2006), ao discutir os objetivos da Paideia, os gregos esboçaram as primeiras linhas sobre a ação pedagógica, influenciando enormemente a cultura ocidental.

Os expoentes desse novo ideal de formação foram os sofistas, os professores da sabedoria, sábios que naquela época já se perguntavam sobre o que é melhor ensinar, como é melhor ensinar e para que ensinar. Dentre esses, Sócrates, Platão e Aristóteles lutaram pela educação do homem integral, que consistia na formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. (GADOTTI, 2002). Consideram-se os sofistas como os primeiros professores e, seus alunos, chamados de clientes, pois os cursos oferecidos pelos sábios eram pagos e o aluno deveria deixar sua família para realizá-los.

A noção de Paideia como ideal de formação humana ganha força e consolida-se como um meio pelo qual o homem torna-se cidadão. É a passagem da educação para a pedagogia⁵, própria do período helenístico.

Conforme Gauthier e Tardif (2010) a educação dos sofistas não foi centrada em educar crianças em uma classe, eles ignoravam o que fosse um sistema escolar ou a pedagogia

⁵ A palavra pedagogia origina-se de *paidagogos*, escravo que conduzia o menino para iniciar a alfabetização e a educação física (corrida, salto, lançamento de disco, dardo e luta). A educação musical ficava sob a responsabilidade do professor de cítara que também ensinava a tocar lira e flauta. Se fosse uma menina, permaneceria entre as mulheres aprendendo os afazeres domésticos. Esse era um mundo essencialmente masculino e o professor das letras geralmente era uma pessoa humilde e mal paga. Conforme Lobo (2008), alguém que não tinha condições de fazer mais nada na vida, sujeitos incapazes para qualquer outra profissão. Para Aranha (2006, p. 65) “[...] com o passar do tempo o sentido do conceito *paidagogos* ampliou-se para designar toda a dimensão teórica sobre a educação”.

infantil. A sua orientação se dirigia a homens que deveriam ser transformados graças à palavra e a persuasão. Sendo assim, os pensadores gregos criaram os questionamentos sobre os fundamentos da educação. Já os problemas concernentes à escola e à pedagogia viriam posteriormente com o cristianismo, na Idade Média.

Na Idade Média, com a educação jesuítica (chamada de escolástica), a igreja passa a ter um lugar de destaque e torna-se responsável por ensinar os textos sagrados com o objetivo de moralizar a sociedade e convertê-la ao cristianismo. Assim, a escola nasce frente a um projeto moral comum ao determinar que para ser cristão, é preciso ser civilizado e educado. Para tal, escola e cristianismo operam conjuntamente e a pedagogia passa a ser fortemente influenciada pela igreja, resultando em mudanças na educação:

[...] transformam-se as agências educativas (como a família), uma se torna mais central que as outras (a Igreja), toda a sociedade enquanto religiosamente orientada torna-se educadora e mas mudam também os ideais formativos (à Paideia clássica contrapõe-se a Paideia christiana, centrada na figura de Cristo) e os próprios processos de teorização pedagógica, que se orientam e se regulam segundo o princípio religioso e teológico (e não segundo o antropológico e teórico). A revolução do cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente, constituindo uma de suas complexas, mas fundamentais, matrizes. (CAMBI; TREBISACCE, 1999, p. 123).

Apoiada na ideia de uma educação cristã, a religião torna-se hegemônica e invade a pedagogia e as escolas. Para Dussel e Caruso (2003), a escolarização foi uma das tarefas favoritas dos jesuítas. Seu método de ensino se dava a partir de um texto básico criado em 1599: a *Ratio Studiorum*. Os autores apontam que a sala de aula era um espaço recortado da vida diária e o *curriculum* constituía-se basicamente do latim, grego e dos ensinamentos religiosos.

Vê-se que as práticas pedagógicas dos jesuítas se incumbem da formação e conversão do cristão. Assiste-se, dessa forma, a uma educação integrada e completa que lança resquícios na atualidade. Para muitos, ainda hoje, a escola é o local onde se deve educar e inculcar valores.

É importante salientar que a Idade Média foi fundamental ao criar a escola, porém, não havia uma preocupação explícita com a pedagogia:

Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu

aparecimento a pedagogia e seus especialistas. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 79).

Veremos adiante que com a invenção da *maquinaria escolar*, termo utilizado por Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola que desde a educação jesuítica se mostrava preocupada com o indivíduo com condutas desviantes, intensificará no século XIX, sua missão através de um olhar sobre aqueles que precisariam ser corrigidos e disciplinados. É nesse momento histórico que, como afirma Foucault (2009, p. 133), há o nascimento de uma arte do corpo humano:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo e ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

Dando continuidade ao tema da escola na Idade Média, para Gauthier e Tardif (2010), a escola do século XVII era uma escola básica que se limitava a ensinar a ler, aprender de cor, escrever em tabuinhas de cera e contar por ordem. Não havia uma preocupação com os processos pedagógicos e com o aluno, mas com o conteúdo.

Na Idade Média as crianças tem um papel social mínimo e apresentam-se no mesmo nível dos animais em função da alta taxa de mortalidade. São consideradas “pequenos homens”, tanto

A Renascença, período compreendido entre os séculos XV e XVI é caracterizado pelas grandes descobertas e o avanço da ciência e da técnica. Como exemplo, podemos citar o sistema heliocêntrico de Copérnico, as viagens ultramarinas, a conquista da América, entre outros.

Os descobrimentos favoreceram a expansão do Humanismo⁶, repercutindo em uma educação que reconhece no ser humano um valor próprio, uma tomada de consciência do homem por si mesmo. Destaca-se que o Humanismo varia conforme o tempo histórico, os homens e suas obras. Conforme Foucault (2008, p. 346):

É verdade que, ao menos desde o século XVII, o que se chama de humanismo foi sempre obrigado a se apoiar em certas concepções do homem que são tomadas emprestadas da religião, das ciências, da política. O humanismo serve para colorir e justificar as concepções do homem às quais ele foi certamente obrigado a recorrer.

Segundo Gauthier e Tardif (2010) o homem renascentista não tira mais de Deus ou do Cosmos seus modelos de conduta, mas todo esforço se pautará em estabelecer um modelo humano que uma ação educativa deverá colocar em prática. Esse aspecto representou um retorno ao conhecimento greco-romano, enfatizando conteúdos realistas e científicos ao lado da linguística e da literatura:

O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes, para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana. É aqui que se faz evidente a diferença com o passado. O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. (CAMBI; TREBISACCE, 1999, p. 224).

Com as transformações políticas, econômicas e sociais desse novo tempo, a formação do indivíduo passou a ser pensada de uma forma ampla e global para garantir o controle da população e seu disciplinamento: “Disciplina que organiza o espaço e nele distribui os indivíduos, que divide e controla os tempos de modo a otimizar as atividades, que busca treinar e tornar precisos os movimentos. Enfim, disciplina como forma de exercício da dominação”. (BUJES, 2010, p. 166).

⁶ O humanismo repousa sobre o princípio de que “[...] o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio e pelo contrário, ele considera o ser humano como um ser 'aberto', um ser cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se”. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 40).

Na escola, segundo Hamilton (1996), esse controle deveria se dar através da divisão das classes em unidades menores. O objetivo era gerir esse coletivo, geralmente com alunos agitados e turbulentos e, assim, através de um método, controlar as crianças e os professores para garantir o ensino e a aprendizagem de forma rápida. Vemos aqui surgir a ideia de um programa pedagógico para “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2011), bem como, a emergência do termo classe. Com relação ao currículo, Hamilton (1996, p. 43) diz que esse complementou a concepção expressa na adoção de “classe”, de que os “[...] diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como peça única”.

O nascimento do “currículum” trouxe um direcionamento maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. A distribuição dos alunos em classe é acompanhada de uma formalização de conteúdos e métodos, resultando em um processo educacional. Esse fato se refletirá em “[...] uma lógica de disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias, contrastes que, por si só e silenciosamente, também engendram regimes de verdade”. (VEIGA-NETO, 1996, f. 253).

Nesse momento do nosso estudo, trago novamente Varela (1996) para compreendermos como uma escola que nem sempre existiu, passa a ser determinada por processos históricos de existência, no interior de uma formação social.

Com a instrumentalização da escola, os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares passam a se articular em função de espaços e tempos definidos, ou seja:

A configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como, na formação de subjetividades específicas. Categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas. (VARELA, 1996, p. 77).

As formulações acima acentuam a importância do espaço e do tempo escolar para fixar o indivíduo e, dessa forma, vigiá-los e encontrá-los sempre que desejarmos. Varela (1996) diz que esse tipo de vigilância constitui o modelo de uma pedagogia disciplinar.

Para a pedagogia disciplinar, cada sujeito tem que estar no seu lugar, para assim, permitir a atenção sobre como se comportam. É um controle que visa através da aplicação de técnicas a observação ininterrupta das crianças, através de tecnologias disciplinares.

Com a regulação do espaço e do tempo, a escola passa a controlar minuciosamente o corpo, as atividades e os deslocamentos dos alunos nesse espaço. Nesse cenário, o exame constitui-se como um dispositivo fundamental para classificar, corrigir, medir e enquadrar

aqueles considerados fora da norma. É uma maneira de formalizar as condutas, orientando processos de subjetivação.

Essa nova forma de perceber e organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar. (VARELA, 1996, p. 84).

Diante desse novo sentido dado a infância, a escola enquanto uma maquinaria manipulará os alunos e não duvidará em lembrá-los que, no caso de uma possível inadaptação escolar, a culpa será somente sua. Nesse caso, conforme Varela (1996), o professor não hesitará em enviá-lo para uma escola especial para deficientes.

Outro fato importante de ser analisado é que as pedagogias disciplinares estavam também intimamente ligadas à escola obrigatória onde cada sujeito deveria contribuir para uma sociedade em plena expansão que necessitava de mão-de-obra. Nesse período da história o estado assume a educação pública e passa a controlar a sua dinâmica.

Aliado a isso, o fato de que com a Revolução Industrial os pais encontravam-se trabalhando nas fábricas. Nesse ínterim, onde ficavam as crianças? Vemos aí o problema da delinquência como fator a ser controlado em vista de um enorme contingente de crianças que não tinham para onde ir. É a infância requerendo cuidados e, para isso, a escola pública e gratuita é a solução.

Para Narodowski e Hors (1999, tradução nossa) esse olhar minucioso e controlador diante da vida, ocorreu paralelamente a uma construção histórico-social importante: a infância. Essa (a infância) como anteriormente destacamos, influenciou o nascimento da pedagogia e das escolas e se tornou, a partir do século XVII, uma preocupação moral:

A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1978, p. 11).

Como já dissemos nesse estudo, na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, a criança estava misturada aos adultos, constituindo-se como mão-de-obra nas

fazendas juntamente com seus pais. Como braços aliados para o trabalho, configuravam-se como uma possibilidade de futuro melhor para suas famílias.

Outra ideia que se tinha das crianças era de que deveriam ser curadas de suas leviandades e vícios, pressuposto instaurado pela doutrina cristã que cria as escolas para civilizar seus pequenos fiéis. Esse princípio de educação compreendia também o grupo dos deficientes mentais. A socialização surge no final da Idade Média, início da Modernidade (VARELA, 1996) como forma de distanciar o homem da animalidade, convertendo-o em um ser civilizado.

Nesse cenário de exclusão social aparecem novas estratégias de intervenção e gestão das populações. Nesse sentido, toda e qualquer conduta passou pela intervenção médico-psiquiátrica para garantir a gestão dos corpos daqueles indivíduos que passaram a constituir a grande família dos anormais. (CAPONI, 2012).

Como nos aponta Díaz (2012) ao final da Idade Média a lepra figurou como o símbolo da exclusão social. Em contrapartida:

No final do Renascimento, o lugar deixado vazio pelos leprosos foi ocupado por aquela massa, um tanto indiferenciada, de indivíduos que compuseram o que Foucault chama de desrazão: vagabundos, pobres, loucos, jovens corruptos, libertinos, homossexuais, feiticeiros e prostitutas. (DÍAZ, 2012, p. 24).

Frente ao que foi exposto por Díaz (2012), a loucura deixa de ser um juízo perturbador e passa a ser entendida como um transtorno, um jeito de ser e de viver em comunidade, como diria Foucault (2006, p. 12) uma “ortopedia moral”. Nesse ato terapêutico a figura do psiquiatra ocupará um papel de destaque como figura soberana ao se encarregar de impor a realidade para quem dela precisar. Deve-se sublinhar que o termo “transtorno” é hoje habitual nos manuais de doenças mentais para classificar e avaliar os sujeitos que saem da norma.

5 RENASCIMENTO: O HUMANISMO E A PEDAGOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Durante a renascença e, com o intuito de prevenir as condutas indesejadas da população, surgem as classificações das doenças e anomalias, a partir da teoria da degeneração de Morel¹. Essa se articula e se constrói a partir da figura dos “anormais” que, conforme Foucault (2010a, p. 289):

Vai por mais de meio século, servir de marco teórico, ao mesmo tempo que de justificação social e moral, a todas as técnicas de detecção, classificação e intervenção concernentes aos anormais, a criação de uma rede institucional complexa que, nos confins entre a medicina e a justiça, serve ao mesmo tempo de estrutura de ‘recepção’ para os anormais e de instrumento para a ‘defesa’ da sociedade [...].

A nosografia dos estados mentais de Morel permitirá a proliferação da categorização das doenças relacionadas ao comportamento, bem como a sua medicalização. Essa classificação das doenças mentais possibilitou também o nascimento da psiquiatria e “[...] o poder dos médicos sobre o não patológico”. (FOUCAULT, 2010a, p. 292).

Nesse momento da pesquisa, situo no pressuposto de Foucault, a ideia corrente nas escolas regulares sobre a importância do diagnóstico médico.

Muitos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, não só professores de alunos com autismo se perguntam sobre a causa das dificuldades de seus alunos. É comum ouvirmos dos professores a célebre pergunta: o que ele tem? A partir da resposta, eles passam a defender um discurso sobre a escolarização baseado numa visão clínica que determinará as práticas pedagógicas e o lugar ocupado pelo sujeito na escola. Muitos dirão: “está agitado porque não tomou a medicação”. É a Educação permitindo mais uma vez, ou sem nunca ter deixado de ser, que a Medicina invada a escola e instaure regimes de verdade sobre quem é o aluno capaz de aprender.

Para efeitos desse estudo, gostaria de esclarecer que muitos dos sujeitos com autismo são às vezes denominados de forma leiga como deficientes mentais. Essa concepção está ligada ao fato de que na Antiguidade as “anomalias” faziam parte de um grande grupo que compreendia os retardados (deficientes mentais), os idiotas e os instáveis (desequilibrados e

¹ A teoria da degeneração de Morel pretende criar uma classificação consistente das patologias mentais, que não esteja apoiada somente na diferenciação de sintomas (geralmente muito similares uns aos outros) ou nas manifestações corporais exteriores (os chamados estigmas, que poderiam levar a classificações erradas). Morel pretendia substituir uma classificação sintomática por uma classificação etiológica das doenças mentais, pois somente com a determinação das causas poderiam ser elaborados um sistema classificatório de patologias e uma terapêutica adequada. (CAPONI, 2012).

impulsivos) e os imbecis. Nesse sentido, vale lembrar que a debilidade mental só toma força de categoria clínica autônoma no século XX, através da classificação da Psiquiatria Infantil:

No início do século XX, a noção de debilidade mental passa do campo da semiologia psiquiátrica para o domínio da pedagogia e da psicologia emergente, no seio mesmo da instituição escolar. No âmbito da educação, a debilidade adquire, de forma definitiva, a qualificação de mental. [...] que acaba por estimular e, finalmente, consumir o encontro da pedagogia com a psiquiatria. E é nesse sentido que se torna possível identificar as principais contribuições de toda uma vertente humanista da psiquiatria, cujo interesse principal está centrado na tentativa de recuperação dos sujeitos alienados pela via da educação especial. (SANTIAGO, 2005, p. 47).

Conforme Kupfer (1997), os autistas dessa época estavam misturados a esse contingente, uma vez que o olhar médico ainda não os havia subtraído desse grande grupo. Esse fato explica porque reina certa dúvida quando nos referimos a esses sujeitos na contemporaneidade. Muitas crianças com autismo ainda hoje são confundidas com deficientes mentais, independentemente de terem associada, ou não, a sua condição um déficit cognitivo.

Seguindo a esteira apresentada por Kupfer (1997), é possível refletir, a partir das colocações de Lobo (2008), que as classificações médico-pedagógicas no final da Idade Média e início do período moderno são fortemente empregadas, principalmente quando se trata de distinguir as crianças educáveis, das ineducáveis. Veremos adiante que essas ideias farão parte das pedagogias corretivas, modelo que surge no século XX, em conexão com a infância anormal. (VARELA, 1996).

Nas observações de Lobo, é ilustrativo um estudo feito no Brasil nessa época sobre a denominação das crianças referidas anteriormente (educáveis e ineducáveis). Diz respeito à primeira amostra estatística realizada pelo professor Clemente Quaglio, da Escola Normal de São Paulo que em 1913 realizou um teste de inteligência para identificar os deficientes mentais. Dentre esses, podemos inferir que os sujeitos com autismo poderiam se encontrar entre aqueles que espalhavam a desordem e a indisciplina:

Na instância extrema da maldade, em que reinavam o idiota masturbador e colérico e o imbecil pervertido, instalam-se novos ocupantes – os anormais psíquicos verdadeiros que, segundo Quaglio, são impacientes, irritáveis, coléricos, essas crianças causam desespero aos pais [...] postas na escola são a causa permanentes de distúrbios [...]. De modo que o único desejo do mestre é de se ver livre delas. (LOBO, 2008, p. 382).

Outro aspecto a ser destacado, no estudo de Kupfer (1997), diz respeito as pesquisas de Kanner sobre o autismo infantil. Conforme Kupfer (1997) foi do grupo dos deficientes

mentais que Kanner, em 1943 isolou essa categoria nosológica. Para a sociedade da época todas as crianças do grupo dos deficientes mentais estavam fadadas ao destino cruel do asilamento e, juntamente com elas, como vimos, os sujeitos com autismo.

Para dar continuidade ao estudo, é importante notar que, na idade média, a infância era tida como uma fase negativa da vida que necessitava de confinamento e correção. Para esse fim, longe das famílias, as crianças eram submetidas a uma educação rígida nas escolas:

A escola do modo como conhecemos hoje, em que as crianças são separadas por classes de idades, em que os saberes escolares são previamente codificados e seriados, em que existem rotinas escolares bem definidas, por horários e tipos de atividades, em que se define um tipo de arquitetura própria e uma distribuição espacial peculiar, em que impera a autoridade do mestre, em que passa a ter relevo um corpo de especialistas, só nasceu, na sociedade ocidental, no século XVI. (BUJES, 2011, p. 188).

Kupfer (1997) segue dizendo que essa escola por certo tempo beneficiaria somente os mais abastados e que o nascimento da escola pública, acolhendo todas as crianças só seria implantada na Europa em torno do século XIX e, no Brasil, somente no final do século XX.

Sob a ótica da escolarização das massas, situamos o ideal de uma figura importante da Modernidade: Jan Amos Comenius – “todos tem que saber tudo” e os educadores devem “ensinar tudo a todos”, o chamado ideal pansófico de Comenius. (NARODOWSKI, 2006, p. 26).

Comenius acreditava na natureza educável do homem e de que todos os indivíduos são capazes de um entendimento. Nos pressupostos da sua pansofia, todos que nasceram homens são educáveis e “[...] praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento sobre um *homem-sujeito desde sempre aí*, a ser desabrochado pela educação”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 109, grifo do autor).

Tendo em vista a temática desta tese - a escolarização de alunos com autismo -, destaco, a seguir, uma passagem da obra de Comenius (2011), *A escola da infância*, que trata das diferenças entre os indivíduos. Para Comenius, as diferentes aptidões não deveriam constituir um obstáculo para a educação, mas deveriam seguir seu caminho natural:

Quem não sabe que a disposição atual dos galhos das velhas árvores foi formada a partir dos primeiros brotos, como acontece com as videiras, porque não a poderiam obter de outra forma? Do mesmo modo, se os animais não começassem a se apoiar em seus membros desde o início de seu desenvolvimento, alguém esperaria que algum dia eles pudessem ficar de pé? E se alguém nasce manco, cego, deficiente ou mutilado, quem o curará? Portanto, o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a sua vida. (COMENIUS, 2011, p. 15).

O naturalismo de Comenius retoma da Antiguidade Clássica a metáfora que compara a criança a uma planta, identificando semelhanças no seu desenvolvimento. Narodowski (1999, tradução nossa), nos fala de outra obra importante de Comenius: *Didactica Magna*, de 1657, um livro considerado totêmico para a pedagogia moderna. O autor diz que a *Didactica Magna* é o discurso de origem dos pressupostos da pedagogia moderna, principalmente no que “[...] corresponde ao conceito atual de currículo: estabelecem-se objetivos, estratégias metodológicas e estipulam-se mecanismos de administração e controle e, finalmente, delimitam-se os conhecimentos que deverão ser distribuídos aos alunos”. (NARODOWSKI, 2006, p. 16).

Com o advento da Modernidade vemos surgir a pedagogia como ciência, buscando controlar todas as variáveis do processo de aprendizagem, articulando-se em torno da didática, da disciplina e das práticas repressivas. É por esse viés que a sujeição dos corpos e o disciplinamento do sujeito fazem parte das condições de possibilidades do funcionamento da escola moderna. (VEIGA-NETO, 2000, p. 192).

É também nesse período que se vê a transição do controle da educação da igreja para o estado. Inaugura-se uma nova racionalidade educativa pautada nos conceitos de educação, natureza e liberdade. O sentido da educação encontra no pensamento de Rousseau as bases para os processos de ensinar e aprender:

Essa compreensão da pessoa e da educação implica colocar a criança ou o educando como centro do processo de aprendizagem. Não se trata mais de organizar o conhecimento de forma a se adaptar melhor á mente da criança, como era preocupação em Comenius ou Locke. Também não faz mais sentido estabelecer regras detalhadas como na *Ratio Studiorum* dos jesuítas. (STRECK, 2008, p. 23).

Em continuidade ao estudo do nascimento da pedagogia como ciência, é possível pensar que o aparato escolar com todos os seus saberes é o resultado desses processos de pedagogização dos conhecimentos, pois como sugere Varela (2008, p. 94):

Para avançar é necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos sujeitos, que num processo de mútuo reforçamento, tornaram possível o nascimento das Ciências Humanas e a compartimentação das chamadas ciências da vida e da natureza. Esse círculo de disciplinarização encontrou precisamente no interior do recinto das instituições escolares seu caldo de cultura. Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.

Com a propagação mundial da escola, as pedagogias disciplinares serão complementadas pelas pedagogias corretivas, conforme denominou Varela (2008). Não que tenha ocorrido uma substituição, pois a preocupação em manter a ordem social se manterá, mas uma complementação em que o controle dos sujeitos se dará de forma mais velada e interiorizada. As crianças que não se adequarem a esse novo tipo de disciplina interior, serão tratadas como portadoras de desvios individuais.

Como expoentes das pedagogias corretivas surgem os pedagogos da infância anormal, dentre eles, Maria Montessori e Ovidio Decroly² que irão observar as crianças recolhidas nas instituições especiais e através de experimentos tentarão descobrir as causas que determinam seu desenvolvimento. Como veremos a seguir, esses novos pedagogos, em sua maior parte são advindos da Medicina e da Psicologia.

As perspectivas dos pedagogos da infância se estenderam ao século XX e a área da Educação Especial ganham força. A seguir apresento as dimensões que marcaram a institucionalização de espaços educacionais específicos para esse público, ancorados nas ciências modernas. Veremos que a Educação Especial se constituirá como campo de saber ao se apropriar da deficiência como objeto de estudo.

² Decroly (1871 – 1932) criou o método dos centros de interesse que segundo ele seriam a família, o universo, o mundo vegetal e o animal. Educar era partir das necessidades infantis. Os centros de interesse desenvolviam a observação, a associação e a expressão. Montessori (1870-1952) transpôs para crianças normais seu método de recuperação das crianças deficientes. Com materiais concretos conseguia fazer com que as crianças pelo tato e pressão pudessem distinguir as cores, formas e espaços. (GADOTTI, 2002).

5.1 No Princípio, a Segregação: Do Asilo a um Lugar para os “Anormais” Incompletos: a Criação das Classes Especiais

A gênese das primeiras discussões acerca das diferenças remonta a 1.800, como já foi dito na abertura desta tese, ao tratarmos da educação de Vitor, o menino selvagem de Aveyron.

O médico Jean-Marc Gaspar Itard inaugurou a prática de reeducação ao tratar de Vitor, um menino considerado por ele idiota, que após uma tentativa de assassinato fora deixado nos bosques de Aveyron (França) para morrer (O GAROTO ..., 1970). O tratamento de Vitor marcou no início do século XIX, o nascimento da psiquiatria infantil.

Banks-Leite e Souza (2000) apontam que a forma como Itard procedeu em suas intervenções fez dele um verdadeiro precursor da Psicologia e da Pedagogia Experimental. As autoras seguem dizendo que Kanner ao descrever os casos de autismo em 1943 faz referência a Itard como o precursor das pesquisas sobre esse domínio de investigação.

Vimos também que até o final do século XIX os sujeitos com autismo fizeram parte do grupo das crianças com deficiência mental, restando-lhes o título de incuráveis e sua reclusão nos asilos. Conforme Lobo (2008, p. 393):

O território das separações dos indivíduos considerados defeituosos em espaços físicos diferentes começou a delinear-se em meados do século XIX com a criação (cronológica) do Hospício de Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, do Instituto dos Surdos-Mudos e, já no início do século XX, do Pavilhão-Escola Bourneville para Crianças Anormais, no interior do então Hospício Nacional dos Alienados.

Lobo (2008) segue dizendo que a superlotação (em torno de 1.200 infelizes), a mistura entre os curáveis e incuráveis e principalmente entre adultos e crianças no interior do Hospício Nacional dos Alienados foi o estopim para a criação, em 1904, do Pavilhão Bourneville³, o primeiro estabelecimento fundado no Brasil para crianças anormais.

O Pavilhão Bourneville⁴ comportava duas salas, uma para meninas e outra para meninos (chamados de retardados ou degenerados). Januzzi (2006) as descreve dizendo que

³ Desiré Magloire Bourneville, médico francês, pesquisador de doenças nervosas e infantis. Lutou para a criação, regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. Seu trabalho teve ampla repercussão no Brasil, o que resultou na criação do Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro. (JANUZZI, 2006).

⁴ O Pavilhão Bourneville foi criado para o “[...] tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais. Eram, pois, crianças grandemente prejudicadas, com problemas patológicos diversos, que foram taxadas de mentecaptas por Basílio de Magalhães em 1913, e passaram, com esse serviço, a ter também orientação pedagógica, junto com atendimento clínico”. (JANUZZI, 2006, p. 37). O pavilhão funcionou até 1942 e em 1958, foi criada uma classe de ensino especial emendativo. A referida classe deveria corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade. (JANUZZI, 2006).

dispunham de material didático como objetos de formas geométricas, tecidos e outros materiais de várias texturas e cores, além de instrumentos de percussão.

De acordo com Mendes (2010) outro marco na história da Educação Especial no Brasil foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Ambos inauguraram na prática as instituições especializadas das chamadas “deficiências”. Segundo Lobo (2008, p. 380):

Critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, e a anormalidade infantil passa gradativamente a referir-se às possibilidades de escolarização. Ou seja: os sintomas que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola transformam-se em critérios de separação classificatória e demarcam a inclusão em espaços institucionais diferentes: as crianças das escolas regulares, as das escolas especiais e as de asilo por serem educáveis.

Como já dissemos nesse estudo, os critérios médicos passam a ser amplamente usados para distinguir os anormais completos (ou ineducáveis) e os incompletos (educáveis) das demais crianças escolares. Aqui se pode ver a gênese da visão clínica que perdura até hoje quanto ao trabalho e avaliação pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre esse olhar que disseca a criança, Foucault (2012) ao falar das características do poder, é pontual ao dizer que é possível extrair um saber sobre os indivíduos submetidos ao olhar, um saber que surge da observação dos indivíduos, da classificação, da análise do comportamento. Foucault (2012, p. 121) segue dizendo que há “[...] ao lado desse saber tecnológico, próprio à todas instituições de sequestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia, da psico-sociologia, da criminologia, etc.”. Recorta-se a criança para melhor classificá-la.

5.2 A Criação das Classes Especiais: o Desenho de um Legado Histórico

O médico parisiense Desiré Magloire Bourneville, em meados de 1882, foi o responsável pela retirada das crianças não tão doentes do hospital, sugerindo à administração pública a criação de classes especiais, anexas às escolas comuns, ou de serviços escolares especiais já existentes em diferentes países. (JANUZZI, 2006).

Nesse período assiste-se o movimento da Escola Nova que perdurou até a Segunda Guerra Mundial. Esse movimento internacional preconizava a reforma educacional diante de um mundo que crescia velozmente. Conforme Dussel e Caruso (2003), os “escolanovistas”

queriam que o ensino se adaptasse à criança considerada boa, flexível que deveria servir de base para a preparação da sala de aula.

Dentre as figuras importantes desse movimento para a renovação do ensino, destacam-se John Dewey, Maria Montessori, Ovídio Décroly e Jean Piaget. No Brasil, como representante teremos a psicóloga russa Helena Antipoff, que em 1929 se radicou no Brasil e criou serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais para os excepcionais, designação por ela criada. A psicóloga foi responsável também pela criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que em 1945 passou a se expandir pelo Brasil. (JANUZZI, 2006).

Mendes (2010) reitera que Helena Antipoff participou ativamente do movimento que culminou na implantação da APAE, em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro. Antipoff influenciou um grande contingente de profissionais que passaram a se dedicar à área da Educação Especial nos anos seguintes.

Em meados dos anos de 1960 vimos nascer o Princípio de Integração Social e Escolar que centra-se na participação igualitária de todas as pessoas nas instituições sociais, sendo a escola uma das representantes desse movimento. Carvalho (2005, p. 25) refere-se à integração como “[...] um processo de educar-ensinar, juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou em período integral na escola”. Para a eficácia desse processo os alunos deveriam se adaptar à dinâmica da escola.

Segue ao movimento de integração a criação, nos anos de 1990, de um novo paradigma: a Educação Inclusiva. No bojo da discussão desse movimento está o acesso de todos à educação escolar, fruto de um processo de democratização vivido pela população brasileira.

Diante desse cenário, vimos ser proclamada a Declaração de Salamanca, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, que se tornou o vetor de toda a discussão que traga em pauta a educação para todos. Nesse documento os alunos da Educação Especial são designados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sobre a Declaração de Salamanca, marco na história da Educação Especial, o documento é categórico ao esclarecer que a escola deverá encontrar meios para que todas as crianças frequentem a escola, inclusive aquelas com deficiências graves. Aqui se encontra o germe para pensarmos na inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, sob a ótica do neoliberalismo. (UNESCO, 1998a).

A seguir apresentaremos um histórico de como os alunos com autismo foram visibilizados a partir de alguns documentos oficiais que tratam da escolarização desses

sujeitos na Idade Contemporânea. Essa, que traz consigo o neoliberalismo, uma nova racionalidade governamental que pressupõe o apelo às competências individuais e “[...] não interessam aqueles que não podem consumir ou fazer escolhas, esses só são problema quando em situação de risco”. (BUJES, 2010, p. 265).

É em função desse risco, presente na lógica neoliberal que poderemos refletir a partir de Castel (1987) que o risco é definido pela presença de um ou de uma associação de critérios, uns de ordem médica, outros de ordem social. Eu acrescentaria aqui a dimensão política que através de seus pressupostos visa uma detecção rápida e sistemática desses riscos. Nesse sentido, podemos pensar nas inúmeras políticas de educação em nosso país.

5.3 Escolarização de Alunos com Autismo: uma Estratégia Biopolítica

É a partir de um olhar sobre a cultura e, me remetendo a Agamben (2007), que pretendo profanar, transgredir o instituído sobre o sujeito/aluno autista, buscando na história como a escola num determinado período deixa de ver esse sujeito somente como um aluno a ser socializado e toma-o como sujeito da aprendizagem.

Para entender esse processo precisamos levar em conta as complexas relações entre governamentalidade⁵ e educação inclusiva, entendendo que a escolarização de alunos autistas possa ser uma estratégia biopolítica⁶ para controlar e disciplinar esses corpos no espaço da escola.

Biopoder é o crescente ordenamento em todas as esferas sob o pretexto de desenvolver o bem-estar dos indivíduos e das populações [...] essa ordem se revela como sendo uma estratégia, sem ninguém a dirigi-la, e todos cada vez mais emaranhados nela, que tem como única finalidade o aumento da ordem e do próprio poder. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. xxvi).

⁵ Para Foucault (2010b, p. 303) a governamentalidade é entendida como o “[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança”. Foucault (2013) segue inventariando a temática da governamentalidade na obra *Microfísica do Poder*, numa conferência no Curso do Collège de France, em 1º de fevereiro de 1978.

Uma importante discussão sobre essa forma moderna de exercício do poder encontra-se em Miller e Rose (2012, p. 71) ao dizerem que “[...] o termo governamentalidade buscava chamar atenção para certa maneira de pensar e de agir incorporada em todas aquelas tentativas de conhecer e de governar a riqueza, a saúde e a felicidade das populações”.

⁶ Foucault (1988) refere-se à biopolítica como o poder sobre a vida que se desenvolveu por volta da metade do século XVIII e centrou-se em dois polos: as disciplinas do corpo e as regulações da população, um poder cujo objetivo é investir sobre a vida e o cultivo da saúde. Se na obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2009) o poder tem a função de docilizar os corpos, com a ideia de biopoder o que está em jogo é a vida na sua face biológica e subjetiva. Essa é a forma de governo do homem moderno. Um estudo mais minucioso encontra-se em: História da sexualidade, v. 1: a vontade de saber. (FOUCAULT, 1988).

Dessa forma, a instituição escolar pode ser analisada como um dispositivo de poder que procura adestrar e tornar útil os corpos dos alunos com autismo. As estereotípias e os maneirismos, que são comportamentos utilizados pelo sujeito autista para se expressar ou mesmo se acalmar, podem, por exemplo, diante dessa lógica, serem combatidos no contexto escolar, uma vez que “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Disciplinar o corpo do sujeito com autismo é na visão dos professores uma das tarefas mais importantes na escola. A maior queixa dos professores é que são alunos que não permanecem sentados, não obedecem a ordens simples como ir ao banheiro, pegar o seu lanche e não o do colega, fazer fila.

É notória a presença de uma pedagogia disciplinar que ao estabelecer padrões de normalidade na escola, posiciona o aluno com autismo como aquele que precisa ser corrigido. Nesse sentido Rose (2011, p. 16) é pontual ao dizer que “[...] os humanos são, intrinsecamente, tecnologicamente fabricados e “maquinados” – atados às máquinas tanto no que chamamos normalidade quanto na patologia”.

Colocar a escola numa grade de inteligibilidade que nos permita compreender como seus saberes e suas práticas conduzem os alunos autistas nos leva a pensá-la como uma instituição de sequestro⁷ que exerce poder sobre esses sujeitos, de forma a manter e colocar em operação os dispositivos⁸ de governmentação que afeta a forma como esses sujeitos são produzidos nesse espaço. Para Agamben (2009, p. 40), sujeito “[...] é o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”.

Em conformidade com o filósofo francês, Agamben (2009) amplia o termo *dispositivo* em Foucault para a compreensão do mecanismo político contemporâneo:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes [...] o dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem

⁷ Foucault (2013, p. 114) se refere à escola como uma instituição de sequestro em oposição a reclusão do século XVIII. Essa tinha por função “[...] a exclusão dos marginalizados, indivíduos que eram internados por sua conduta irregular e porque não se adequavam as regras de determinado círculo social”. Já a reclusão ou o sequestro aparece no século XIX com a finalidade incluir e normalizar. Uma discussão dessa temática encontra-se em Foucault (2012).

⁸ Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2013, p. 364) define dispositivo como um “[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito. (AGAMBEN, 2009, p. 12).

Essa forma de significar a escola, como um espaço útil à governamentalização, tem me levado a pensá-la como um aparato de práticas e maquinações que se encarrega do governo e da invenção⁹ do aluno com autismo no contexto do neoliberalismo.

Para Veiga-Neto (1996, f. 249) “[...] há mesmo uma maquinaria escolar, ou seja, um conjunto de máquinas e suas peças que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas que compõem a instituição chamada escola moderna”. Nesse sentido, Foucault (2010b, p. 44) na aula inaugural no Collège de France, intitulada A Ordem do Discurso, ao se referir a Educação diz que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. A partir desse pressuposto podemos pensar a escola como uma instância de produção de práticas discursivas que produz os sujeitos no interior de sua trama.

Retomando a ideia da escola enquanto maquinaria, Veiga-Neto (2000, p. 206) segue dizendo que “[...] a escola foi pensada e ainda vem funcionando como uma imensa maquinaria de controle disciplinar”. É nesse universo escolar que os alunos se movimentam, no sentido de não ficarem fora do jogo econômico que abastece as relações de mercado. No modelo neoliberal, todos os alunos devem ter a capacidade de se autogerirem, inclusive, os alunos com autismo.

Vemos que o neoliberalismo através de uma atuação específica do biopoder insere todo um gerenciamento planejado da vida das populações. Nessa esfera de governo, adequar-se ao mercado neoliberal é fundamental, uma espécie de meta de sobrevivência se quisermos permanecer vivos e jogando a partir dessa lógica que nos torna empreendedores de nós mesmos. Nesse sentido, César e Duarte (1999) falam com propriedade sobre o objetivo dessa forma de governo:

Segundo a perspectiva neoliberal do autoempendedorismo contemporâneo, a saúde e a educação escolarizada devem se reorganizar com o objetivo de produzir o capital humano dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias. (CÉSAR; DUARTE, 1999, p. 123).

⁹ Refiro-me à invenção ancorada em Miller e Rose (2012, p. 70) quando afirmam que “[...] o poder político é exercido hoje através de uma profusão de alianças móveis entre diversas autoridades em projetos para governar uma multidão de aspectos da atividade econômica da vida social e da conduta individual. O poder não é tanto uma questão de impor restrições aos cidadãos quanto de ‘inventar’ cidadãos capazes de suportar um tipo de liberdade controlada”.

As técnicas de governmentação dos corpos surgiram na escola com os expoentes da Escola Nova, citados anteriormente. Montessori, por exemplo, através de seu olhar clínico, estendeu seus conhecimentos da medicina para a prática educativa, apresentando uma série de medidas profiláticas e terapêuticas para a educação. Essas pedagogias psicológicas (VARELA, 1996) gestadas nas pedagogias corretivas, se tornaram fundamentais para a ação educativa. A infância anormal foi o laboratório para novas formas de poder e saber sobre as leis e os estágios de desenvolvimento infantil.

A área da Psicologia ganha força com as contribuições sobre testes psicológicos de inteligência. Essa foi uma estratégia para visualizar, disciplinar e inscrever a diferença, por exemplo, daquelas crianças que não aprendiam as lições na escola. (ROSE, 2011). Através do diagnóstico buscaram-se as marcas da patologia e para isso os testes psicológicos serviram como tradução estatística da variabilidade humana. Instaura-se aqui a inscrição e a captura da criança diferente (anormal), através de medidas psicométricas de desenvolvimento e de padrões tidos como “normais”.

As pedagogias psicológicas se instauraram na escola de tal forma que, seu objetivo é produzir subjetividades idênticas, e para isso, nada melhor que um método, pois “[...] o método é aquilo que nos diz o que fazer, como fazer, quando fazer. E sabendo tudo isso, podemos controlar o processo, podemos evitar e mesmo impedir os desvios”. (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 218).

É com a intenção de impedir riscos e desvios na escola que a inclusão tornou-se uma estratégia biopolítica na contemporaneidade, pois: “A governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão. Sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 83).

Seguindo o curso da história, apresento a seguir as contribuições da Psicanálise que tem no dispositivo da Educação Terapêutica um conjunto de práticas educacionais que visam a ampliação do laço social do aluno com autismo na escola.

Trago a Psicanálise para ilustrar como se dá sua conexão com a área da Educação, uma vez que pude observar na escola alvo desta tese que seus princípios servem de norte para a ação educativa com os alunos com autismo. A partir dessa constatação, foi possível problematizar o trabalho dos professores, a partir do pressuposto de Kupfer (2000, p. 11) ao dizer que “[...] a Educação Terapêutica serve de munição para o argumento de que psicanálise e educação especial dão um bom casamento”.

5.4 Articulações da Psicanálise com a Educação: os Sentidos do Educar na Escolarização de Alunos com Autismo

Quando falamos de cultura, estamos nos remetendo, dentre outras instâncias, ao mundo da escola, lugar permitido para os alunos transitarem e se apropriarem enquanto escolares de uma determinada comunidade. Em se tratando de alunos com autismo, vê-se, que a escola é extremamente importante, pois, oferece uma marca, um carimbo (KUPFER, 2000, p. 92), que se inscreverá como uma tatuagem no corpo e no psiquismo desses alunos. Nesse caso, a escola poderá se configurar para as crianças com problemas psíquicos graves como uma segunda chance de serem reconhecidas como sujeitos. Poderão ser chamados de “alunos da escola aqui ao lado”, sujeitos que, literalmente, “vestem um uniforme” e, por isso, detentores de uma diferença.

A comunidade escolar, mais precisamente os colegas e professores ofertarão a esses alunos um lugar de aprendizes em função das inúmeras tarefas que serão propostas: o trabalho em grupo, o desenho e a escrita, a socialização do lanche, o momento do recreio, as festas folclóricas, etc. Os artefatos escolares são instrumentos de trabalho e possibilitarão a simbolização de um corpo que, muitas vezes, não consegue parar em sala, que caminha o tempo todo e se apresenta por meio de incessantes estereotípias, como o dançar das mãos diante dos olhos ou o balanceio do corpo num canto da sala.

Diante das estereotípias motoras, disso que não tem palavras para ser traduzido, mas que se revela como um ponto de angústia para a criança, o professor poderá criar uma história, montar um contexto que permita tirar o aluno desse registro da vivência puramente corporal.

O balanceio de corpo, por exemplo, poderá ser introduzido na cantiga *Serra Madeira*¹⁰. Cria-se, dessa forma, uma brincadeira e o aluno não ocupará o lugar do autista e, sim, passará a ser visto como um sujeito, como mais um dos alunos da escola. A escola nesse momento faz um ordenamento do discurso do aluno, se oferece como simbólico para um sujeito que está tentando se organizar para ocupar o lugar de estudante.

Como nos diz Kupfer (2010), trata-se de uma Educação para o sujeito, essa que inclui o aluno em qualquer prática educativa, independentemente da sua estrutura psíquica.

Ainda sobre a relevância da escola, essa é primordial para os alunos com autismo no sentido que representa um dispositivo de normalidade. De acordo com Jerusalinsky (2004, p. 150):

¹⁰ Cantiga infantil entre duplas que implica num balanceio de corpo como se estivéssemos cerrando uma madeira: “Serra madeira João carpinteiro, serra direito para o (nome da criança) ganhar dinheiroooooo!”.

[...] 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. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico [...].

Conforme Jerusalinsky (2004) a escola é um lugar de ordenamento da cultura, onde os alunos poderão usufruir do convívio com as outras crianças, a sua maneira.

Um exemplo desse ordenamento que pude sentir na escola referência desta tese é um aluno que somente fazia cópias dos escritos de um colega. Nesse ato o aluno tomou emprestado do colega alguns signos que almejava incorporar. Não importa se é cópia ou não, ele localizou no discurso da escola um jeito de ser aprendiz. Percebe-se que com esse gesto, tomou para si um traço que deseja para poder enunciar-se. Se para ocupar esse lugar é preciso, inicialmente, fazer cópias, “encher o caderno”, então que esse seja seu primeiro movimento em direção à aprendizagem.

Kupfer (2005), ao comentar sobre o acompanhamento escolar na Associação escolar Lugar de Vida¹¹, relata o caso de Adriana, uma menina que localizou numa estagiária de Psicologia um lugar que desejava ocupar. Adriana imitava a estagiária que após realizar o atendimento de um paciente, escrevia numa prancheta o ocorrido naquele dia. Adriana, sentada ao lado da estagiária, com um caderno, também fazia seu registro. A mãe de Adriana declarou um tempo depois, que via com muita satisfação os progressos da filha e que contava a todos que Adriana era agora uma “estudante da Universidade de São Paulo (USP)”.

O trabalho na Associação Lugar de Vida compreende três eixos, a saber: a montagem institucional, o eixo das atividades educacionais e a inclusão escolar. A base para esse trabalho é a Educação Terapêutica:

¹¹ O Lugar de vida deu início às suas atividades em 1990 como um serviço do Instituto da Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP). Após dezessete anos de funcionamento, ampliou suas atividades e foi criada a Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica que mantém um convênio de Cooperação Científica com o IPUSP e com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a Infância (LEPSI – Laboratório interunidades IPUSP/FeUSP). Em seu livro Educação para o futuro: psicanálise educação, Cristina Kupfer conta com detalhes a história da instituição e fala dos fundamentos teórico-clínicos que serviram de embasamento para a proposta de Educação Terapêutica. (BASTOS, 2012).

Um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil, ou ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 2000, p. 83).

A Educação Terapêutica é o campo teórico sobre o qual se assentam as práticas na Associação Lugar de Vida, para o fundamento e legitimidade para as articulações entre a psicanálise e a educação.

5.5 Os Três Eixos da Educação Terapêutica

A seguir são apresentados os três eixos da Educação Terapêutica.

5.5.1 Primeiro Eixo: Inclusão Escolar

A educação regular é uma máquina de excluir os diferentes. Frente a essa exclusão o Lugar de Vida acredita que além de um mandamento político a inclusão de alunos com problemas psíquicos, como no caso de crianças com autismo, é um exercício de cidadania. Dessa forma, a escola tem um valor terapêutico, uma vez que poderá “[...] contribuir para a retomada ou reordenação da estruturação perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva é um diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela Educação Terapêutica”. (KUPFER, 2000, p. 90).

Em vista do cenário nacional em torno do discurso da educação inclusiva a Educação Terapêutica propõe um lugar na escola para as crianças com problemas na sua subjetivação. É pensando nesse universo que o objetivo do eixo da inclusão escolar é possibilitar o surgimento do sujeito enquanto efeito de uma máquina de linguagem operada por essa instituição. É nesse sentido que o aluno com autismo se beneficiará do dispositivo da escolarização.

Após a entrada na escola regular, as crianças do Lugar de Vida são acompanhadas pelo Grupo Ponte¹², formado por psicólogos, pedagogos, psicanalistas e estagiários, profissionais encarregados de acompanhar o percurso da criança. Sendo assim, cria-se um elo

¹² O trabalho do Grupo Ponte teve início no ano de 1993 quando os profissionais da instituição, balizados pelas formulações teóricas que indicam a Educação Terapêutica como ferramenta vigorosa no tratamento dessas crianças, começaram a deparar com a possibilidade de inserção escolar das crianças atendidas na Pré-Escola Lugar de Vida. Desse modo, o Grupo Ponte foi criado visando acompanhar o ingresso dessas crianças na escola regular, dando suporte ao trabalho dos professores, em face das inúmeras dificuldades que aparecem no trabalho com as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. (BASTOS, 2003).

entre a escola e os profissionais do Lugar de Vida. Esse é um trabalho que servirá de suporte para incentivar a escola a pensar em alternativas de escolarização, porém, com prazo para encerrar, pois a escola deverá tomar esse aluno para si, enlaçando-o na sua dinâmica.

No Lugar de Vida, conforme Kupfer (2000, p. 98), “[...] deve-se ter em vista no trabalho institucional, o que é o melhor tratamento para a criança naquele momento de sua subjetivação”. Pensar por este viés requer o respeito pela singularidade do sujeito, sem jamais esquecer as suas potencialidades. É pensando nesse sujeito que o 2º eixo da educação terapêutica propõe-se a trabalhar com grupos, orientados pela psicanálise, tendo como coadjuvantes para o tratamento, a inserção na cultura e a busca do laço social através de atividades como os ateliês, passeios e atividades escolares.

A construção de casos clínicos também tem um efeito importante na instituição. Através deles os profissionais reorientam a direção do trabalho, afastando-se da dimensão intuitiva quando da leitura psicanalítica dos casos.

5.5.2 Segundo Eixo: O Campo Institucional

Para compor essa segunda configuração do trabalho na Associação Lugar de Vida, os profissionais inspiraram-se em Maud Mannoni, psicanalista francesa, através da prática por ela desenvolvida na Escola Experimental de Bonneuil-Sur-Marne, cidade satélite na França.

Segundo a equipe do Lugar de Vida, a própria montagem institucional poderá funcionar como ferramenta terapêutica para o tratamento de crianças com autismo. É Através da dinâmica de trabalho, como por exemplo, o horário de chegada, a socialização do lanche e as atividades nos ateliês que faz com que os sujeitos se organizem, proporcionando um ordenamento simbólico com relação a sua circulação nesse tempo e espaço.

É a partir de um ordenamento físico (ateliês, parquinho, cozinha)¹³ que a instituição foi tomada como ferramenta terapêutica: nessa configuração ela pode possibilitar alternância de lugares e pessoas, instituindo a diferença, fazendo cortes temporais para que o sujeito tome isso como uma forma de se estruturar subjetivamente. Este campo é uma das dimensões privilegiadas no trabalho da Associação Lugar de Vida.

¹³ O Lugar de vida conta hoje com novos dispositivos institucionais como passeios a museus e o grupo Portas Abertas onde as crianças circulam por diferentes salas cujas portas estejam abertas, para melhor escolher, dentro do que lhes é possível suportar, as diferentes atividades oferecidas nas salas. Há também uma sala vazia se ali ela quiser se proteger. A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. (KUPFER, 2010).

Uma montagem institucional atravessada pela psicanálise produz efeitos estruturantes para os sujeitos. Não quer dizer que a dimensão institucional seja mais importante que a individual, mas que estas se complementam.

Diante dos pressupostos expressos até aqui, deve-se ter em vista no trabalho institucional, conforme Kupfer (2000, p. 98): “O que é o melhor tratamento para esta criança neste momento de sua subjetivação?” Pensar por este viés requer o respeito pela singularidade do sujeito, sem jamais esquecer as potencialidades da criança, bem como o seu movimento enquanto sujeito desejante.

5.5.3 Terceiro Eixo: O Escolar Propriamente Dito

Este terceiro eixo é acionado quando as crianças do Lugar de Vida entram na escola regular e passam a ser acompanhadas pelo Grupo Ponte. Para Kupfer (2000, p. 92): “[...] aqui se dá efetivamente uma ação com direito ao nome de inclusão escolar e sem a qual as crianças correriam o risco de não prosseguir [...]”.

Neste terceiro eixo trata-se de fornecer instrumentos como a leitura, a escrita, de acordo com as condições subjetivas e cognitivas de cada criança. É uma forma da criança poder dizer de si, de acordo com suas possibilidades. Sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita poderá ser um meio, um caminho para a sua subjetivação, é através do ato de escrever que a criança constrói a si mesma. De acordo com Kupfer (2000), é um exercício de “letração” que reordena a criança.

Na escola, a escrita enquanto atividade didática poderá ser um exemplo de recurso que produzirá efeitos concretos na vida dos alunos com autismo, A escrita lhes confere a possibilidade de circularem com menos dificuldade pelo espaço da cultura. É nesse sentido que a Educação Terapêutica enquanto oferta de um discurso social poderá “[...] acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico”. (KUPFER, 2000, p. 105). Conforme Kupfer (2000), essa é uma educação pautada para o sujeito.

Para finalizar esse breve estudo sobre a escolarização de alunos com autismo pelo viés da Psicanálise, retomo o lugar do professor no exemplo anteriormente citado sobre o aluno que “só copiava”.

Para que o professor consiga acolher uma demanda como a do aluno que “somente copiava”, é preciso que ele se coloque no lugar de quem não possui um saber absoluto, mas de alguém que se dispõe a aprender com seu aluno. É na trama da relação professor-aluno que, o

primeiro, ao pensar que ensina, descobre-se também um sujeito aprendente e, por isso, faltante. Ambos, professor e aluno se constituem naquilo que um pode emprestar ao outro. De acordo com Colli (2005), o professor deixa de se ver apenas como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como um educador.

Na sequência desta discussão apresento um estudo sobre o lugar ocupado pelos sujeitos autistas na história, percorrendo o caminho traçado pela Educação Especial que diante dos recursos técnicos que dispunha para cada época, buscou dar respostas educacionais face a compreensão da diferença, estabelecendo paradigmas para trabalhar com as dificuldades dos alunos. Uma escola que deverá ser problematizada, não só pela sua primitiva função de socialização, efeito direto do governo da vida (biopolítica), como também pelo o que ela representa enquanto um dispositivo cultural ao proclamar a obrigatoriedade da educação escolar e o direito de todos à escolarização.

5.6 A Incursão do Autismo no Campo da Educação Especial

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do MEC passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento que, até então, não figuravam de forma clara nos textos legais e nas demais publicações.

Para fazer referência aos alunos com autismo, as políticas nacionais utilizaram como referência uma classificação oficial: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4. Edição, texto revisado - DSM IV-TR, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2002). Nesse manual, há a classificação e a descrição fenomenológica das doenças mentais. Em relação à descrição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, o DSM-IV-TR traz a seguinte definição:

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

Como já foi dito no capítulo que trata dos vieses na constituição da temática do autismo, no DSM-IV-TR estão incluídas as seguintes categorias nos Transtornos Globais do Desenvolvimento: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da

Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo o autismo atípico).

Em se tratando das políticas atuais de Educação Especial, estas se baseiam no DSM-IV-TR para falar sobre os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para compreendermos a forma como a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento vem sendo incorporada nos últimos anos no campo da Educação Especial, foi empreendida uma pesquisa documental de textos publicados pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação¹⁴, e de Cadernos de Instruções do Censo Escolar (Educacenso), de 2007 a 2011.

A análise inicia com a apreciação da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, documento que estabelece “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador¹⁵ de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado”. (BRASIL, 1994, p. 7).

Ao tratar do alunado da Educação Especial esse documento faz referência a alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), alunos com condutas típicas (problemas de conduta)¹⁶ e alunos com altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994). No universo de alunos da Educação Especial, os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento eram nomeados sob a expressão genérica de “condutas típicas”. A Política Nacional de Educação Especial define as condutas típicas como sendo:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1994, p. 12).

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

¹⁴ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta no ano de 2011. Seus programas e ações estão vinculados atualmente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹⁵ Termo utilizado na época de publicação desse documento.

¹⁶ Conforme Rocha e Da Costa (2009), o termo problemas de conduta foi uma substituição à categoria dos emocionalmente desajustados, ocorrida em 1975. Dados da literatura (MENDES, 2010) revelam que foi Helena Antipoff, psicóloga russa que se radicou no Brasil em 1929 e influenciou fortemente o panorama da Educação Especial no Brasil, quem incluiu na categoria dos excepcionais os emocionalmente desajustados. Estes, mais tarde, nominados como alunos com problemas de conduta.

O volume “Dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas”, do Projeto Escola Viva, publicado em 2002, trata da inclusão educacional desses alunos. Na referida publicação, a autora esclarece que as condutas típicas podem ser identificadas quando os comportamentos considerados inadequados ou inconvenientes “[...] forem exibidos como padrão, por um continuado e extenso período de tempo [...]” (ARANHA, 2002, p. 9). Tais comportamentos, segundo a autora, podem ocasionar prejuízos para o próprio sujeito, para os outros e nas relações sociais.

Conforme Aranha (2002), em alguns sujeitos é observado um padrão comportamental voltado para si próprio, por exemplo, automutilação, alheamento, recusa em falar ou manter contato visual. Há, ainda, sujeitos cujos comportamentos impróprios são voltados para o ambiente exterior, tais como agredir, gritar, roubar, mentir. Aranha (2002) destaca que, geralmente, os alunos com condutas típicas não possuem comprometimento ou atraso intelectual, todavia, seu desempenho escolar está relacionado à intensidade e à frequência do padrão comportamental que apresentam.

Diante da apreciação do documento Dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas é possível constatar como a expressão “condutas típicas” era, de fato, bastante amplo. Entre as definições apontadas até o presente notamos que algumas manifestações fazem parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ao analisarmos os comportamentos considerados inadequados, pertencentes às condutas típicas e às manifestações do autismo, entre outros, encontraremos diversas características convergentes, embora a autora não cite o termo autismo. Por conseguinte, é possível destacar o prejuízo no relacionamento social, a recusa em manter contato visual e a recusa em falar.

Apesar de algumas dessas manifestações assemelharem-se nos dois conceitos (Condutas Típicas e Autismo Infantil), não podemos tomá-las como padrão de conduta, uma vez que nem todos os sujeitos com autismo apresentarão as mesmas manifestações. Cada sujeito se mostrará de forma singular e utilizará recursos próprios para encontrar saídas diante das próprias dificuldades com relação ao mundo que o cerca. Alguns falam muito, ao passo que outros se recusam a verbalizar. Outros, ainda tapam os ouvidos com as mãos, quando o som do ambiente é invasivo. Há também aqueles que se mostram indiferentes ao chamado das pessoas, parecendo não escutá-las.

Aranha (2002) cita as condutas típicas que eram usualmente descritas: distúrbios da atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento e agressividade física e/ou verbal. É importante considerarmos uma dessas condutas mencionada pela autora que, dentre outras,

sugere referir-se claramente a manifestações do autismo e também às demais categorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento: o alheamento. Para a autora, no alheamento:

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

Dando continuidade ao estudo de Aranha (2002), gostaríamos de destacar um aspecto apontado logo no início de seu texto, quando afirma que a expressão “condutas típicas” refere-se a um grande número de comportamentos, o que dificultaria o consenso em sua definição. Em relação aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, é possível pensar que um termo tão genérico quanto “condutas típicas” e sua concepção também tenham obstaculizado o trabalho pedagógico da Educação Especial com esses sujeitos.

A seguir, traremos algumas contribuições sobre a questão a partir da apreciação do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, publicado pela Secretaria de Educação Especial no ano de 2005. Nele, os autores abordam a problemática de se utilizar um termo tão amplo quanto “condutas típicas”.

De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 17) “[...] sob este rótulo, encontramos comportamentos associados a quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes”. Compartilhamos da ideia dos autores de que o uso da expressão “condutas típicas” gera dois problemas fundamentais: a ênfase na conduta manifesta e a impossibilidade de identificar pontos importantes em cada um dos quadros.

Em relação ao primeiro problema, quando damos ênfase no trabalho pedagógico à conduta manifesta, ou seja, aos comportamentos considerados inadequados, não levamos em conta a subjetividade do aluno com autismo. Ao postularmos que o sujeito com “condutas típicas” apresenta comportamentos impróprios que precisam ser normalizados¹⁷, acabamos por produzir uma educação automatizada e sem sentido para ele. Nessa perspectiva, reduzimos o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento a uma determinada classe de pessoas que precisa ser adaptada na escola.

¹⁷ De acordo com Foucault (2008, p. 75), “A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz”.

Por sua vez, o segundo problema seria o fato de a terminologia “condutas típicas” abranger “[...] uma diversidade muito grande de leituras diagnósticas, impossibilitando que sejam discriminados alguns importantes pontos referentes a cada uma delas”. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 17).

Na verdade, trata-se de um termo que possui um caráter inespecífico, abrangendo muitas possibilidades diagnósticas. Entendemos que há diferenças fundamentais em se trabalhar com crianças consideradas hiperativas ou com déficit de atenção¹⁸ e com crianças com autismo, por exemplo, esse sim considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento.

A seguir, discutiremos sobre o uso da expressão “condutas típicas” para fazer referência aos sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no campo da Educação Especial, a partir dos Cadernos Educacenso.

5.7 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento nos Cadernos de Instruções do Censo Escolar

No Caderno Educacenso de 2008 (INEP, 2009), a expressão utilizada passa a ser “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (DSM-IV-TR). Porém, a definição segue a mesma e nenhuma categoria é ainda nomeada, assim como em 2007.

Já no Educacenso de 2009 (INEP, 2010), a definição utilizada para os Transtornos Globais do Desenvolvimento é a mesma da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Pela primeira vez, são elencadas categorias para estes transtornos: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses). Inferimos que a quinta categoria que consta no DSM-IV-TR, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, não se encontra entre os quadros descritos no Educacenso. No restante, as categorias são as mesmas que aparecem na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009. (BRASIL, 2009).

Por sua vez, no ano de 2010, tanto a definição quanto as categorias seguem as mesmas. No entanto, surge uma breve descrição de cada categoria.

No Censo Escolar de 2011, são realizadas duas alterações de nomenclatura nas categorias eleitas nos Transtornos Globais do Desenvolvimento. O Autismo Clássico passa a ser nomeado de Autismo Infantil e o termo “psicose” que constava entre parênteses depois da categoria Transtorno Desintegrativo da Infância é retirado. As outras duas categorias, a

¹⁸ Vale lembrar que os sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não são considerados público-alvo da Educação Especial, de acordo com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger seguem com a mesma nomenclatura. Em relação à definição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento o texto continua o mesmo. Todavia, a descrição das categorias sofre algumas modificações. (INEP, 2012).

Por meio da apreciação dos Cadernos de Instruções do Censo Escolar – Educacenso, conferimos as constantes modificações e construções quanto ao termo, à definição e às categorias descritas nos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para finalizar, gostaríamos de chamar a atenção para um recente documento expedido pelo MEC – Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013a) -, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No texto dessa nota técnica a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência.

Dentre as diretrizes estabelecidas para que se alcance o objetivo da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), consta o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que, além de desenvolver as relações sociais, proporciona também a conquista de novas competências.

Tendo em vista esse último documento há que se perguntar em que lugar o sujeito autista está sendo colocado pelas políticas públicas de inclusão. Será essa uma tentativa de, através da sua inclusão no grupo dos deficientes, podermos contabilizá-lo e assim inventá-lo na contemporaneidade? Seria esse um jeito de oferecer-lhe um lugar de existência na escola regular?

Diante do que foi dito até aqui, desejo investigar de que maneira a escola que sempre foi segregatória, anseie na contemporaneidade, incluir esses alunos em salas de aulas regulares. Uma escola que deverá ser problematizada, não só pela sua primitiva função de socialização, efeito direto do governo da vida (biopolítica), como também pelo o que ela representa enquanto um dispositivo cultural ao proclamar a obrigatoriedade da educação escolar, bem como o direito de todos à escolarização.

Para tanto, no próximo capítulo apresento o conjunto de materiais de pesquisa analisados nesta tese, instrumentos reveladores dos poderes e saberes que incidem sobre a escolarização de alunos com autismo na instituição escolar. Procuro focar os cortes, as rupturas e as formações discursivas que atravessam esse dispositivo, mesmo tempo que delimitam as práticas educativas responsáveis pela subjetivação desses sujeitos.

6 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS NARRATIVAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Depois de realizado um percurso teórico até aqui que demarcou o processo de institucionalização da escola como espaço destinado à infância, procuro nesse momento dar visibilidade ao traçado do caminho investigativo que compõe esse capítulo.

O objetivo da presente seção é oferecer argumentos para uma analítica das narrativas dos professores a respeito das práticas educacionais que sustentam a escolarização de alunos com autismo. Partirei de alguns excertos dessas entrevistas para aos poucos montar a cena que se configurará como campo de análise.

Para tanto, apresentarei dados das entrevistas realizadas com o professor da sala de aula regular e com o professor do atendimento educacional especializado da escola foco desta pesquisa. Terei como meta traçar alguns eixos que nos permitam compreender os limites e possibilidades dos pressupostos das práticas pedagógicas no campo educacional com esses sujeitos.

Concomitantemente à apresentação de algumas narrativas das entrevistas, trago, também, para partilhar deste momento, alguns excertos dos pareceres pedagógicos emitidos por esses professores, fazendo um cruzamento de ideias a respeito das práticas pedagógicas adjacentes nesse material empírico. Também fará parte desse modo de ver, as ideias contidas nas três produções acadêmico-científicas – duas dissertações e uma tese, como mencionado no capítulo um.

Constitui-se também como objetivo desse capítulo, trazer as narrativas encontradas nesses materiais, a fim de fazer surgir os enunciados que compõem as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com autismo. Será um olhar indagador, porém, respeitoso frente às contribuições dos profissionais que surgem através de seus ditos nas vozes imersas do material empírico. Procurarei fazer uma articulação entre o conteúdo expresso nos documentos e aquilo que da minha experiência com esses alunos foi permitido construir.

Quero expressar nas linhas introdutórias deste capítulo o agradecimento aos docentes que me acolheram em seu território profissional e que me permitiram através de uma escuta cuidadosa, transmitir as sonoridades das suas narrativas. Enquanto ouvia as suas construções sobre o que é ser professor de sujeitos tão singulares me senti, por vezes, redescobrir o meu lugar na trama educativa que me constituiu até hoje. Esclareço que a professora da classe regular possui graduação em Pedagogia e é doutoranda em Educação. Já a professora do

atendimento educacional especializado é graduada em Educação Especial e também doutoranda em Educação.

Enquanto escrevo esta parte da tese, lembro o dia em que fui à escola entrevistar as professoras. A professora da classe regular falava com tanta disposição que era difícil controlar o ritmo da sua respiração. Porém, em alguns momentos de visível ansiedade tive o privilégio de compactuar com ela aquele momento de introspecção. Era possível perceber que o tom da sua fala se perdia num emaranhado de pensamentos que a representavam naquele jogo discursivo:

Mas não se deve pensar que o silêncio se opõe à linguagem, pois na verdade ele a supõe. Somente a partir da linguagem posso ouvi-lo ou nomeá-lo. O silêncio se dá sempre no intervalo: entre duas palavras, entre dois enunciados, entre dois textos, entre duas vozes e entre dois regimes discursivos. Só posso ouvi-lo se já passei para o outro lado. É quando já estou em outro regime, em outro tempo e em outro lugar que posso nomeá-lo. Quanto a esse lugar onde estou nunca saberei falar dele, de seus constrangimentos e de seus silêncios. Somente um outro poderá fazê-lo por mim. (AMORIN, 2001, p. 285).

A partir do que as professoras me contavam e do cenário que se apresentava diante dos meus olhos, foi possível tomar suas vozes como sussurros de uma história que também era minha. Como diz Todorov (2003, p. 3), “Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro”.

Quero destacar que não é minha pretensão emitir juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido pelos professores e nem é esse o objetivo da presente investigação. Desejo sim poder acolher suas falas para, generosamente, constituir um modo de ver e receber suas dúvidas e construções sobre as ações desenvolvidas com alunos com autismo.

Pretendo trazer para a superfície alguns enunciados, proposições que nos possibilitem compreender a dinâmica das práticas que compõem a escolarização desses sujeitos, bem como possíveis rupturas, oposições ou contrassensos que possam existir nesses discursos. Nesse sentido Deleuze (2005, p. 13) nos fala com propriedade:

Quanto àquilo que é realmente dito, a sua raridade de facto decorre de uma frase negar outras, impedir outras, contradizer ou recalcar outras frases; de modo que cada frase é também prenhe de tudo aquilo que não diz, de um conteúdo virtual ou latente que lhe multiplica o sentido e que se oferece à interpretação, formando um ‘discurso oculto’, verdadeira riqueza de direito.

É de forma desafiadora e cautelosa que me coloco a empreender uma análise de discurso sob a inspiração dos estudos foucaultianos, tomando o discurso como uma ferramenta que poderá dar sentido a esse domínio investigativo e que, de acordo com o filósofo “[...] procurará detectar, destacar, esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso”. (FOUCAULT, 2010b, p. 69).

Gostaria de mais uma vez reafirmar o que disse acima: não há certo ou errado, possível ou imaginário nas ações dos professores. O que há são modos de conceber os sujeitos com autismo a partir do que cada profissional pode construir ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

Para tanto, é numa atitude de suspeita e indagação sobre os conjuntos dos acontecimentos discursivos que fazem parte desse corpus que apresentarei a seguir as unidades de análise eleitas nesse estudo. Como esclarecem Costa e Bujes (2005, p. 20):

As categorias (ou unidades analíticas) e suas formas de análise são produzidas na medida em que a teoria (os materiais, as fontes etc.) estudada se hibridiza com as práticas (o que se investiga, como, por quê etc.), constituindo um amálgama que é inseparável da trajetória do etnógrafo-turista, de seus modos de ver [...].

Apresentarei a seguir as unidades analíticas desse trabalho: a socialização como sinônimo de escolarização e o diagnóstico médico como forma de classificação dos alunos com autismo na escola. Interessa-me com esse trabalho perguntar por possibilidades de entendimento das práticas pedagógicas na escola e, assim, poder olhar na fronteira do impensável para, diante de uma atitude inquieta, contribuir com o debate sobre a escolarização de alunos com autismo.

6.1 As Práticas Pedagógicas em Questão: Quando a Socialização Representa a Tônica dos Processos de Escolarização

Nas entrevistas, detectamos claramente que a socialização representa um ponto central no processo de escolarização. Essa instância aparece de forma contundente, como um vetor que indica para a importância de um relacionamento interpessoal entre o aluno com autismo e seus colegas. Essa proposição é visível também nos pareceres pedagógicos, campo que permite problematizar a posição de aprendente dos alunos autistas, ao mesmo tempo em que interroga o valor prescritivo desses pareceres.

Esclareço que encontraremos pareceres pedagógicos escritos somente pela professora do atendimento educacional especializado-AEE, como um procedimento adotado ao final de cada trimestre ou semestre. Já aqueles redigidos pela professora da classe regular foram escritos em conjunto com a educadora especial.

A seguir apresento alguns excertos:

“Num primeiro momento o que a gente prioriza é a questão deles estarem na sala de aula, deles se envolverem no trabalho, se envolverem com a turma, é mais a socialização mesmo. O primeiro processo é que eles consigam estar junto com o grupo, né, se envolverem e se sentirem acolhidos e adaptados a toda essa rotina escola”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano).

“Por fim, quanto à socialização notou-se que A. adaptou-se bem à rotina escolar. A aluna demonstra muito prazer em estar na escola com colegas e professores. Os colegas da turma demonstram gostar muito da aluna, conversando e brincando com ela, tentando auxiliar a profissional de apoio nos cuidados, especialmente na alimentação. Ao longo do ano evidenciou-se a importância da convivência com os colegas para o desenvolvimento de A”. (Parecer emitido pela professora do AEE, em 10/12/2012).

“A. é um menino carinhoso e amável. Seu processo de adaptação foi longo, mas com avanços graduais, demonstrando, atualmente, maior tranquilidade para permanecer em sala de aula na presença dos colegas e professoras. Observamos que a partir do momento em que A. começou a vir de transporte ele ficou mais calmo e parou de chorar, também não necessita mais de doces para recompensá-lo. Apesar da significativa aceitação do aluno por estar em sala de aula juntamente com os colegas, notamos, ainda, que a permanência dele fica mais complicada após o período do recreio, momento no qual A. começa a demonstrar cansaço e passa a exigir a saída para o pátio ou para a sala de recursos”. (Parecer emitido pela professora do AEE, em conjunto com a professora da classe regular do 1º ano, no 1º trimestre de 2013).

“I. é uma aluna muito afetuosa, gosta de receber e dar carinho e beijos. Relaciona-se bem com todos e demonstra apego pelas professoras e algumas colegas. Sua adaptação foi rápida, em poucos dias já aceitava tranquilamente a entrada e permanência em sala de aula”. (Parecer emitido pela professora do AEE, em conjunto com a professora da classe regular do 1º ano, no 1º trimestre de 2013).

“Nas dependências da escola mantém-se dentro do esperado, respeitando professores e colegas, seguindo as normas da escola e regras de convivência. Quanto à socialização é importante que participe de outros grupos sociais fora da escola, pois convivendo com outro grupos de sua faixa etária poderá trabalhar suas relações interpessoais e também desenvolver algumas atividades extracurriculares”. (Parecer emitido pela professora do AEE, no 1º trimestre/2013, sobre o aluno J. do 5º ano).

Compreender as narrativas acima nos permite fazer uma leitura do aluno com autismo a partir de diferentes significações. Comporta construir outras possibilidades e sentidos para a sua escolarização e não só aquelas pensadas pelos processos de socialização.

O que é possível destacar nos excertos selecionados é um olhar que contempla a circulação dos alunos com autismo entre os colegas e nas dependências da escola. Esse é um critério amplamente usado nos pareceres para dizer o quanto esses alunos encontram-se bem adaptados ao convívio escolar.

Acredito que essa seja uma demanda dos professores no sentido de que esses alunos se enquadrem o mais rapidamente numa norma. Poderá ser entendido também como uma tentativa de trazê-los o mais próximo possível do que se propõe o currículo escolar, com suas regras que não deixam de ser práticas de socialização, a partir de uma ordem cultural existente. Essa é uma forma de organização que remonta à segunda metade do século XVI, com o advento da escola moderna.

Percebe-se a partir dos excertos que a aprendizagem de conteúdos escolares não tem sido a tônica das práticas docentes. Frente às evidências, a avaliação constitui-se em um desafio para o professor que se vê perante a dificuldade de expressar, em pareceres pedagógicos, os resultados da aprendizagem de habilidades e competências para além da socialização ou de um comportamento bem adaptado. É como se aos olhos do professor a escolarização se resumisse a práticas de socialização, somente.

Podemos pensar como foi apresentado nos capítulos sobre a escolarização, que foi com o cristianismo que o ensino dos jesuítas marcou uma espécie de pedagogização dos conhecimentos. Nesse momento histórico há uma separação entre adultos e crianças, instituindo outro jeito de olhar para a infância.

A ideia era socializar as crianças e mantê-las em espaços fechados para melhor governá-las, controlando os saberes a elas destinados através da escolarização. Faz parte também desse conjunto de ideias pensar que através desse controle é possível vigiá-las para melhor conduzi-las. Para Januzzi (2006) a escola nessa época ocupou o lugar de uma sociedade em miniatura, buscando a harmonia entre todos.

Nos excertos selecionados vemos resquícios da escola obrigatória do início do século XX que destinava um programa para regenerar os “selvagens” da época. Vê-se aqui que a distribuição espacial da escola permite um olhar observador diante daqueles que fogem da norma.

Nesse retorno à história é possível pensarmos que a escola contemporânea é uma escola normalizadora. Como nos aponta Varela (1996, p. 88), “civilizá-los e domesticá-los” constitui o objetivo da escola pública.

Em consonância com tais pressupostos, Foucault (2009), na obra *Vigiar e Punir* afirma que o sucesso do poder disciplinar está no controle minucioso das operações do corpo, impondo uma relação de docilidade-utilidade, são as chamadas “disciplinas”.

Foucault segue dizendo que o exame serve para uma tomada de poder sobre esse sujeito, “[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2009, p. 183).

Para tanto, disciplinar o corpo do sujeito com autismo é na visão dos professores uma tarefa importantes na escola. Por meio da análise da escrita dos pareceres é possível perceber como aquele sujeito é posicionado no universo escolar e como esses documentos funcionam como modelos. Para Foucault (2008, p. 75):

[...] um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.

Pode-se inferir que essas recorrências enunciativas, no dito dos professores, falam de tentativas de inclusão do aluno com autismo aos padrões da escola. Esta é uma forma de, como já foi dito, disciplinar corpo e mente, controlando comportamentos, gestos, deixando claro quais condutas são aceitáveis para um “bom” aluno na escola. Denota-se também a classificação e o exame para as condutas que a professora julga como importantes e verdadeiras, traçando uma linha entre o normal e o patológico.

Ramos (2012), em sua dissertação de mestrado, ao recolher relatos e registros acadêmicos de alunos com autismo refere que:

O enfoque principal encontra-se no relato sobre a evolução da criança com a socialização, sendo este um dos aspectos associados ao trabalho pedagógico. Neste caso, a socialização torna-se para alguns professores um dos aspectos relevantes de seu processo de escolarização e, conseqüentemente, de inclusão escolar. (RAMOS, 2012, f. 109).

Ramos (2012) conclui que o educador fixa-se num ideário adaptativo, circunscrito a aspectos tradicionais da escola e que a inclusão de alunos com autismo deve ser pensada a partir de uma perspectiva que leve em conta as particularidades de cada criança.

Evidencia-se também na entrevista com a professora da classe regular que essa procura informar sobre a aprendizagem do aluno, seu relacionamento com colegas e professores, seus comportamentos, além de dar sugestões para que realmente se efetive sua construção do conhecimento. Percebe-se, porém, que existem lacunas no que concerne ao quesito aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Para a professora, os alunos com autismo não se beneficiariam da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como os demais alunos:

“Eu e a professora da sala de recursos temos também tentado criar uma rotina para a turma, o momento da entrada até o lanche que é o momento em que eles costumam ficar mais em sala de aula é o momento em que a gente conta história, faz algumas atividades, faz o momento da conversa, momentos em que eles possam aproveitar e estar com o grupo ali, aproveitando aquela atividade. Já após o recreio, que são situações em que a menina vai embora mais cedo ou que o menino já não permanece mais em sala de aula é o momento em que eu faço aquela atividade mais dirigida de escrita, de alfabetização, de ter esse trabalho mais individual, de exigência da alfabetização, que ainda não é o foco para eles, né”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano).

Outra tentativa por parte da professora da classe regular de trabalhar conteúdos pedagógicos é quando ela esclarece sobre a sua metodologia de trabalho:

“Eu trabalho sempre com projetos, com temáticas que envolvem o próprio contexto da escola, né, se é aniversário da escola, se é festa junina [...] faço projetos voltados para aquela temática ou projetos que eu vou construindo de acordo com os interesses deles, as demandas que eu percebo que vem deles, por exemplo, conversar sobre a questão da identidade, da cor, da raça, que foi muito forte na turma, de se aceitar do jeito que é, né, eu sou negro e preciso me aceitar assim, do jeito que eu sou, essas questões vieram muito fortes na turma e a partir disso eu vou montando os projetos e trabalhando sempre com temáticas, sempre os trabalhos são em torno de uma temática que está sendo desenvolvida. Vou tentando incluir eles nesse trabalho, no momento em que eles estão em sala de aula eles estão escutando as histórias, mesmo que eles não sentem com os colegas mas eles estão ali, estão circulando, ouvindo a história, ouvindo a música, estão ouvindo a conversa dos colegas e muitas vezes eles falam, porque a gente conversa sobre os colegas, então eles estão ali, mesmo que eles não estejam presentes naquele lugar, eles estão ali e aproveitando todo esse espaço [...]”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano).

Denota-se que o aspecto da socialização toma uma importância muito grande na percepção dos professores e que a aprendizagem de conteúdos escolares viria, suponho, como uma consequência desse processo, num período mais tardio.

Nesse sentido, Araújo (2011), revela em sua pesquisa que o professor não deixa de propor as atividades pedagógicas, aquilo para o qual está pautada a sua “formação” e que se

constitui o que é propriamente escolar. Cita como exemplo, atividades com colagem, massinha, pintura, atividades dirigidas, dizendo que esse parece ser o foco da escolarização desses alunos, como atividades em primeiro plano ao descreverem seu trabalho. A autora finaliza se perguntando como trabalhar com o educacional quando o pedagógico faz limite.

Frente às evidências, a avaliação constitui-se em um desafio para o professor que se vê perante a dificuldade de expressar, em pareceres pedagógicos, os resultados da aprendizagem de habilidades e competências para além da socialização ou de um comportamento bem adaptado. Abaixo é possível verificar o que o professor entende como fazendo parte do processo de aprendizagem do seu aluno:

“Sua evolução na aprendizagem é gradativa, precisa desenvolver habilidades essenciais ao domínio da leitura, pois faz leitura somente quando induzido pela Educadora Especial. As habilidades na escrita e raciocínio lógico matemático de acordo com sua maturidade está dominado. Porém faz-se necessário o acompanhamento da Educadora Especial, bem como a efetiva participação da família no seu dia-a-dia”. (Parecer emitido pela professora do AEE no 1º trimestre de 2013).

O parecer acima faz parte do material de análise de um aluno do 5º ano de outra escola da rede municipal de Santa Maria. Como já foi dito nesta tese, a busca por essa avaliação teve como objetivo localizar como acontece a aprendizagem de conteúdos pedagógicos por parte de alunos que se encontram em etapas mais avançadas da sua escolarização. O aluno descrito nesse parecer foi aprovado para o 6º ano em 2013.

O excerto do parecer acima revela as lacunas no processo de aprendizagem desses sujeitos na classe regular. A professora na tentativa de afirmar seu lugar como educadora, acaba permitindo que a educadora especial se torne a única responsável pela aprendizagem de seu aluno. Esse aluno já foi mencionado na apresentação dessa tese como aquele que fica sozinho na sala de recursos quando a professora do atendimento educacional especializado falta ao trabalho.

Por meio da apreciação dos pareceres, verificou-se que esses documentos avaliam aspectos comportamentais do aluno, como por exemplo, “sentar junto”, “esperar sua vez”, “não pegar o lanche dos colegas”. Constata-se, assim, que tais pareceres atuam muito mais como artefatos que controlam a vigilância dos alunos autistas do que como instrumentos orientadores da prática pedagógica dos professores.

Para concluir, reitero mais uma vez que é notória a presença de uma pedagogia disciplinar na escola que posiciona o aluno com autismo como aquele que precisa ser corrigido e normalizado, uma técnica de decomposição do sujeito.

Outro aspecto a ser destacado é que os pareceres pedagógicos além de registrar os resultados obtidos durante um período letivo deixam transparecer também as representações a respeito dos sujeitos narrados revelando o caráter de “verdade” desses instrumentos.

A seguir apresento alguns excertos que corroboram a ideia de normalização de alunos com autismo, através da presença de um olhar da medicina que permeia o discurso dos professores e que é um forte indicativo, no sentido de fazer valer o paradigma de uma educação para todos, onde ninguém pode ficar fora do jogo do neoliberalismo. Talvez possamos acrescentar: de uma aprendizagem para todos.

6.2 Alguns Efeitos do Diagnóstico sobre o Processo de Escolarização de Alunos com Autismo: um Olhar Clínico na Escola

Vimos nos excertos anteriores que o professor da classe regular refere que para alunos com autismo não há uma preocupação com a aprendizagem de conteúdos escolares, como para os demais colegas da turma. Diante dessa constatação, os professores partem para uma busca que está fora dos muros escolares, procuram em outras áreas um apoio para sustentarem, de alguma forma sua prática e atingir a meta educativa.

Essa empreitada no sentido de convocar especialistas que digam “o que essas crianças têm”, faz com que o professor, por momentos, se pergunte sobre o seu lugar como educador, diante desse aluno que “não aprende”. Nesse sentido, ouvi o comentário de um professor que, diante da impossibilidade de trabalhar com seu aluno, exclamou: “essa sala de aula parece um manicômio”.

Os professores, às vezes, diante da dificuldade do trabalho pedagógico com esses alunos, acabam indicando inúmeros “atendimentos”, desejando que os especialistas se tornem depositários das suas esperanças em trazer o aluno para mais perto da norma do que é ser um escolar. É através dessa parceria que o professor busca tornar possível um trabalho pedagógico, evitando perder seu foco educativo.

A professora do atendimento educacional especializado ao relatar sua prática na sala de recursos, usa a expressão “valor terapêutico” para se referir à importância desses alunos estarem na escola e usufruírem desse espaço. Abaixo podemos conferir o que ela entende por “terapêutico” e como significa sua prática a partir desses pressupostos:

“A gente entende que é diferente trabalhar com eles e trabalhar com outros alunos com outras deficiências, né. Esses alunos se apresentam de forma bem peculiar, assim, bem singular no contexto escolar e eles tem outras especificidades que a gente não tinha trabalhado que é essa dificuldade do contato, de permanecer na sala de aula, de brincar com os colegas, de participar de atividades com o grupo, né. Então, temos percebido como um grande desafio, ao mesmo tempo que, pela experiência que estamos tendo, de observar como eles tem se desenvolvido, assim, eu percebo que a escola exerce uma importante função, né, e é aí que eu percebo que além da aprendizagem, há o valor terapêutico da escola”. (Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE).

A professora faz referência aos estudos da Psicanálise sobre a escolarização de alunos com autismo. Ela mostra como uma prática pautada na ideia de uma “educação para o sujeito” (KUPFER, 2000) traz efeitos na subjetividade desses alunos.

Ressalto que durante a entrevista com a professora do atendimento educacional especializado, a professora explicou-me que o “terapêutico” não é sinônimo de “clínico”, mas, sim, refere-se a um olhar que permite ao aluno construir um lugar de existência na escola. Para ela, a escola constitui-se, às vezes, como única possibilidade desses sujeitos através dos recursos pedagógicos oferecidos, retomarem a subjetividade perdida em função da eclosão de quadros psíquicos graves, como o autismo.

Na concepção dos estudos psicanalíticos sobre a educação de sujeitos com autismo o tratar não é visto de forma dissociada do educar. A escola é concebida como uma ferramenta terapêutica capaz de contribuir para a inclusão escolar no intuito de ampliar a circulação e o laço social desses sujeitos.

Podemos corroborar o que a professora do atendimento educacional especializado nos diz, ao buscarmos em Vasques (2008) um estudo realizado na sua tese de doutorado.

Vasques (2008) faz uma análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil, no período compreendido entre 1978-2006. O trabalho de Vasques (2008) revelou que há repercussões específicas do campo da Psiquiatria das Classificações Internacionais a respeito da educação dos alunos com autismo, bem como uma centralidade na pergunta sobre o diagnóstico nos processos de escolarização desses alunos, modo que contribui para perguntarmos de onde vem as propostas terapêuticas e educacionais.

Vasques (2008) vê no diagnóstico muito mais do que somente uma implicação clínica. A pesquisadora é clara ao dizer que diagnosticar, mais do que classificar, implica a construção e a invenção de uma possibilidade.

Podemos dizer que o atendimento educacional especializado constitui-se hoje também como uma “área parceira” no processo de escolarização de alunos com autismo. Apesar de fazer parte do corpo teórico da Educação Especial ainda traz resquícios de uma visão médica do sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais. Vemos profissionais nas escolas que quando estão trabalhando com os alunos, colocam uma placa na porta da sala de recursos dizendo: “em atendimento”.

Se pensarmos em termos de inclusão escolar, poderemos inferir que essa tecnologia chamada sala de recursos, poderá funcionar para alguns professores como um local de enclausuramento das diferenças. Não quero generalizar esse pressuposto, mas se recordarmos que a professora afirmou sobre o seu aluno com autismo que nunca tinha frequentado a classe regular, veremos que poderá haver indícios para essa suposição.

Abaixo apresento um excerto que mostra como a professora do atendimento educacional especializado trabalha com seu aluno na sala de recursos:

“Eu acho que a sala de recursos tem essa função assim, eu trabalho com eles em atendimento e trabalho em outros momentos como, por exemplo, quando está muito difícil ficar com os colegas, quando a gente vê que eles se irritam, choram, não querem mais permanecer na sala de aula, a sala de recursos acaba sendo esse espaço tanto quando eu estou lá ou quando a monitora usa a sala de recursos com eles. Esse espaço é mais tranquilo, eles podem ficar mais sozinhos, eles procuram esse espaço, eles já têm essa referência. Então, estão fazendo uma atividade no pátio, às vezes, foge daquela rotina, a menina tem mais dificuldades com isso. Por exemplo, ela quer chegar na escola e entrar na sala, mas às vezes acontece alguma coisa, a professora tá fazendo alguma atividade no pátio, ela procura a sala de recursos e corre para lá. Dependendo do aluno que tá ali a gente vai trabalhando essas questões”. (Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE).

A docente no relato acima consegue ver seu aluno além de um sujeito com um diagnóstico de autismo. Apesar de conceber seu trabalho através da inspiração da Psicanálise, o que poderíamos supor como tendo um viés clínico, consegue fazer o que Vasques (2008) chama de uma invenção de possibilidades.

A professora lança mão de novas estratégias a fim de desenvolver um trabalho mais dirigido com o aluno, em função das suas particularidades. Nesse sentido, percebemos que diante dos impasses frente a alunos com especificidades, como bem diz a professora da sala de recursos, precisaremos problematizar a escola que hoje temos, para que em tempos de “aprendizagem para todos”, consigamos enxergar condições possíveis para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nesse contexto.

Ao finalizar esse estudo que me permitiu pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo defendo a tese que a escola regular apesar dos seus esforços em acompanhar os avanços pedagógicos na contemporaneidade, reproduz um modelo que é disciplinar e perpetua um paradigma da Idade Moderna, quando essa mesma escola passou a fazer parte das ciências da educação.

Pelo viés acima, vemos a Educação Especial também se constituir a partir desses ideais modernos de educação. Esse olhar reflete as dificuldades de uma área que ainda busca um corpo teórico próprio que contribua para pensarmos nos desafios da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do que foi exposto até aqui podemos pensar que o aluno autista poderá ser efeito de toda essa maquinaria escolar que lhe atribui conceitos e descreve padrões de normalidade. Frente à realidade encontrada no conjunto de materiais aqui analisados concluo que o diagnóstico determina a forma de olhar e escolarizar esses alunos e que sob o jugo da necessidade de socialização desses alunos, a escola regular realiza uma inclusão excludente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não tem a pretensão de apontar soluções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo. A intenção é levantar questionamentos, a fim de que novos desdobramentos e possibilidades possam surgir a partir desse estudo.

Frente às contribuições vistas até aqui sobre a escolarização de alunos com autismo, passei a entender que esses sujeitos, num primeiro momento, encontraram-se segregados nos asilos, juntamente com todo o tipo de alienados. Muitos desses lugares de exclusão eram considerados apêndices dos hospitais psiquiátricos.

Com a criação das classes especiais, esses sujeitos saíram do hospital e passaram a frequentar as escolas regulares ou instituições especializadas. Essas instituições ao criarem o aluno “especial”, deram existência também ao profissional que se dedicava a esse trabalho. Um profissional que através das suas ações carrega ainda hoje resquícios dessa história. Como nos diz Castel (1998, p. 23) “[...] o presente não é só contemporâneo. É também efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender o agir hoje”.

Vimos através do estudo realizado, que a Educação Especial se constituiu a partir da institucionalização da “deficiência” e no entorno do debate sobre a educação desses sujeitos. Esse cenário contribuiu para reforçar o discurso de especialistas e a criação de técnicas e recursos para um trabalho que vemos se perpetuar no curso da história.

Mais tarde, com o advento da Educação Inclusiva os sujeitos com necessidades educacionais especiais passaram a frequentar as escolas regulares amparados nessa grande narrativa que é o acesso igualitário à educação. É nesse contexto que situamos a presente investigação, ao problematizarmos a escolarização de alunos com autismo como uma invenção do nosso tempo.

No universo da educação para todos há uma legislação que ampara esses alunos tornando-os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a que a escola se propõe. Esse deveria ser o princípio, uma educação que levasse em conta as diferenças e permitisse aos alunos conviver num espaço igualitário de aprendizagem. Porém, o que vemos surgir nas escolas é um retorno às pedagogias corretivas que colocam em ação uma Educação Especial igualmente disciplinar e normalizadora.

Sem querer fazer generalizações, um exemplo disso, poderá se apresentar através dos “atendimentos” em salas de recursos que, em determinados casos, poderá transformar as práticas educacionais em práticas experimentais. Dependendo da condução que for dada ao trabalho, o olhar do professor poderá reforçar nos alunos, a marca da segregação. Na tentativa

de colocar em prática um saber que o constituiu, o professor poderá excluir ainda mais os sujeitos que já trazem consigo traços de uma história de exclusão.

Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. Nesse sentido, exigem dos professores que seus filhos se beneficiem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita. No desejo de que seus filhos se tornem estudantes, os pais perguntam ao professor: o que ele aprendeu hoje? Levará temas para casa?

Frente ao cenário aqui exposto e tendo em vista a força de todo um aparato governamental que assegura a escolarização desses alunos, pergunta-se: é possível que esses sujeitos tenham acesso aos conhecimentos escolares? A atual configuração da escola com sua distribuição de conteúdos a partir de séries/anos permite a apropriação de conteúdos escolares?

Quanto a essa última questão, foi possível identificar no *corpus* de análise desta pesquisa um discurso que circunscreve a escolarização de alunos com autismo baseada na promoção automática desses alunos. Vimos através de um dos pareceres pedagógicos que, mesmo sem desenvolver habilidades necessárias ao domínio da leitura o aluno foi aprovado para a série seguinte.

Foi a partir do material de pesquisa e do discurso como ferramenta analítica que me apropriei de algumas lentes para realizar possíveis leituras do cotidiano das práticas escolares desenvolvidas com os alunos em questão nesse estudo.

Partindo da leitura do presente, das fontes de pesquisa e das ações evidenciadas na escola é possível constatar que a escola contemporânea com suas ações voltadas para a inclusão de alunos com autismo apresenta práticas pedagógicas excludentes, na medida em que, ao permitir que o aluno seja retirado da sala de aula para ser atendido em outro espaço, deixa de se perguntar sobre seu valor educacional e passa a conferir a um especialista o papel de educar e civilizar. Pode-se dizer que essa é uma escola homogeneizadora que não acolhe as diferenças, apesar de um imperativo de inclusão.

Outra forma de pensarmos a dinâmica da escolarização de alunos com autismo é como um dispositivo de práticas de socialização que procura adaptar esse sujeito frente às demandas de uma escola que, ao tentar oferecer-lhe um lugar, busca em alguns casos, no diagnóstico médico um “nome” para esses sujeitos. É a tentativa de se sobrepor um saber que deveria ser pedagógico sobre um olhar clínico e normalizador. A tentativa de nomear esses alunos está pautada numa lógica que visa classificá-los, a fim de que permaneçam no lugar do estranho.

Tendo em vista os discursos que envolvem as práticas de socialização dos alunos em questão, formulo a tese de que essas práticas poderão se constituir como um lugar possível, uma porta de entrada para os alunos no mundo da escola. Para tanto, é importante um professor acolhedor, disposto a se perguntar sobre quem é esse aluno, que relações ele estabelece com o outro e em que tempos e espaços se dão os desdobramentos daí decorrentes.

Trabalho no sentido de enfatizar que a presença de um aluno com autismo na escola poderá desencadear um jogo de relações entre os colegas, que produzirá lugares e movimentos diferentes, tanto para alunos, como para professores. É buscando visibilizar esses movimentos que as práticas de socialização poderão instigar a criação de laços sociais entre os alunos. A aposta no “estar junto” poderá ser um convite à reinvenção das práticas de escolarização e dos modos de compartilhar o espaço escolar. É pensar a inclusão como um desafio que se dá na relação com o outro. Nesse sentido, Biesta (2013, p. 27) é pontual ao dizer que “[...] só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e diferença”.

Diante da trama que se configurou ao longo desse percurso de tese foi possível investigar as práticas pedagógicas tentando revelar o que se apresenta hoje em termos de escolarização.

Pude constatar a partir das análises empreendidas, que o currículo, igualmente como as ações pedagógicas direcionadas a esses alunos, não é inclusivo. Esse fato é evidenciado nas lacunas existentes em termos de conteúdos pedagógicos quando pais e professores se perguntam sobre a aprendizagem desses sujeitos. É comum sermos indagados pelos colegas docentes sobre o porquê desses alunos estarem na escola e qual o objetivo da sua escolarização. Talvez aqui pudéssemos problematizar junto aos colegas professores sobre o que foi dito acima em termos de socialização. As práticas de acolhimento aos alunos com autismo poderão se configurar como um primeiro passo para a inserção desses alunos no universo escolar. Sendo assim, práticas de socialização constituem-se em práticas de escolarização.

Sobre a questão da aprendizagem de conteúdos pedagógicos a pesquisa revelou que há um esvaziamento dos conhecimentos endereçados a esses alunos. Esse fato é notório quando analisamos os pareceres pedagógicos que revelaram a pouca existência da avaliação da aprendizagem de conteúdos formais, bem como, a escassa visibilidade sobre um planejamento escolar para esses alunos. Os professores não deixam transparecer um programa que incluía metas e possibilidades de conteúdos a serem administrados.

O que se apresenta de forma mais visível, é um acento nas atividades de vida diária, como por exemplo, ir sozinho ao banheiro ou cuidar da sua vestimenta com autonomia. Vê-se que a escolarização desses alunos é garantida por lei, porém, a aprendizagem é secundária e se apresenta de forma muito discreta nos anos iniciais.

Frente ao universo de ideias aqui apresentadas gostaria de dizer que esta pesquisa merecerá novos desdobramentos em função do que pude evidenciar: a aprendizagem de conteúdos escolares não é o foco da escola inclusiva, essa que se propõe trabalhar com alunos com autismo.

No momento de finalizar, constato que indagar sobre as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos poderá se constituir num importante campo de pesquisa, na medida em que, a partir daí poderemos construir possibilidades e modos de interrogar alguns sentidos cristalizados sobre a escolarização desses alunos. Dessa forma, as ideias aqui expressas, somam-se às vozes de muitos outros pesquisadores que se dedicam à temática que é foco desta investigação, um campo aberto para futuros investimentos e indagações. Os pontos aqui discutidos, em especial aqueles abordados nas entrevistas com os professores, mereceriam novos olhares, tendo em vista a riqueza do discurso que ali se apresenta.

Por fim, desejo que novos trabalhos surjam no sentido de apontarem outros caminhos e assim contribuir para o debate sobre a escola que para alunos com autismo, se constitui hoje como uma configuração contemporânea importante, um lugar de acolhimento do outro, a porta de entrada para sujeitos que nos interrogam sobre o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGOSTINHO, SANTO. **De Magistro**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Publicado com a obra Confissões.
- ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2005.
- ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Trabalhos e pôsteres ...**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. GT 15 – Educação especial. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15778int.rtf>>. Acesso em: 23 maio 2013.
- AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.) **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.
- ARAÚJO, Fernanda Braga de. **A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica: uma educação especial?** 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-IV: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Lisboa: Climepsi, 1996.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-IV-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. 4. ed. Lisboa: Climepsi, 2002. Texto revisto.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-V: manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina M. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1-24.

BASTOS, Marise Bartolozzi. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento) -- Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2003.

BASTOS, Marise Bartolozzi. **Incidências do educar no tratar**: desafios para clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) -- Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento, diante do seu “desaparecimento” da atual nosografia. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 205-217.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

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 em: 01 mar. 2014.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <[file:///D:/Arquivos%20do%20Usuario/Downloads/nt24_sistem_lei12764_2012%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos%20do%20Usuario/Downloads/nt24_sistem_lei12764_2012%20(1).pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes estruturais e pedagógicas para o atendimento educacional especializado na educação básica modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/1301/resolucao-cneceb-n%C2%BA-04-institui-as-diretrizes-estruturais-e-pedagogicas-para-o-atendimento-educacional-especializado-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. **Consulta pública nº 1, de 31 de janeiro de 2013b**. Aprova a Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Autismo e suas Famílias no SUS. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/cop0001_31_01_2013.html>. Acesso em: 05 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo**. Brasília, DF, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

CENTER FOR DISEASES CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Autism spectrum disorder (ASD)**. Atlanta, 2014. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119-134, 1999.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Benatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos ...**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. GT 15 – Educação especial. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CLASSIFICAÇÃO de transtornos mentais e de comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução e prefácio à edição brasileira: Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

COLLI, Fernando A. G. O Grupo Ponte. In: COLLI, F.A.G.; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.) **Travessias**: inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-33.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Trad. Wojciech Andrzej Kulesca. São Paulo: Unesp, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DA COSTA, Maria da Piedade Resende; ROCHA Margarette Matesco. Condutas típicas na Educação Especial: histórico, conceituação vigente e TDAH. In: DA COSTA, Maria da Piedade Resende. **Educação Especial**: aspectos conceituais emergentes. São Paulo: EdUFSCAR, 2009. p. 63-82.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Lisboa: Edições 70, 2005.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Unesp, 2012.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELKIS, Helio. A evolução do conceito de esquizofrenia neste século. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, p. 23-26, 2000. Supl. I. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s1/a09v22s1>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

FISCHER, Maria Rosa Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-152.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1: A vontade de saber.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História da idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault: a descolonização do pensamento. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 60-75.

O GAROTO selvagem. Direção de François Truffaut. Direção de produção de Jean-François Stévenin, Claude Miller. Intérpretes: François Truffaut; Jean-Pierre Cargol; Jean Dasté; Claude Miller; Jean-François Stévenin. [Paris]: Les Films du Carrosse, 1970. 1 telefilme (83 min), son., p&b.

GASPARETTO, Eneida de Lourdes. Centro Louis Braille: relato e experiências. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 19-27, 1988.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000, p. 45-58.

GOLSE, Bernard. Transtornos mentais: detecção e prevenção na criança e no adolescente. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 428-442, 2005.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse, 2010.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Trabalhos ...**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT 15 – Educação especial. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

HACKING, Ian. O autismo: o nome, o conhecimento, as instituições, os autistas – e suas interações. In: RUSSO, Marisa; CAPONI, Sandra (Org.). **Estudos de filosofia e a história das ciências biomédicas**. São Paulo: Discurso, 2006. p. 305-320.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

HACKING, Ian. **Tipos de pessoas**: alvos em movimento. [S.l., 2013]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/190563402/1-Kids-of-people-Moving-Targets>>. Acesso em 26 nov. 2013. Palestra proferida no Collège de France, Paris, em 11 de abril de 2006.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1996.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 107-126, 2006.

HOUAISS, Antonio ; VILLAR, Mauro de Salles ; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica**: 2012: resumo técnico. Brasília, DF, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2011**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2010**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2009**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2008**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2007**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

JANUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. Escolarização de crianças psicóticas. In: JERUSALINSKY, Alfredo Néstor et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004. p. 126-154.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado. A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; PINTO, Fernanda S. C. Noya (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios da educação terapêutica. São Paulo: Escuta, 2010. p. 259-279.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. **Estilos da Clínica**: revista sobre a infância, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 2. sem. 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). **Travessias**: São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-27.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Teresinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9842>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; LOWENTHAL, Rosane. Histórias e estórias. In: MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do (Org.). **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009. p. 35-41.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de classe**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NARODOWSKI, Mariano; HORS, Claudia van der. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**: 1994. [Paris], 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** : Jomtien, 1990. [Paris], 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Kraepelin e a criação do conceito de "Demência precoce". **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 126-129, 2001.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**: seleção poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

PESSOTI, Isaiás. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. Uma ética do sentido. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2, p. 9-12.

RIVERA LETELIER, Hernan. **A contadora de filmes**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSSI, Tânia Maria de Freitas; CARVALHO, Erenice Natália Soares Carvalho. Investigando o espectro do autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 67-77, 2007.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SALLES, Walter. [Texto da orelha do livro]. In: RIVERA LETELIER, Hernan. **A contadora de filmes**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SATO, Fábio Pinato; PACÍFICO, Maria Clara. Instrumentos diagnósticos. In: MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do (Org.). **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009. p. 69-74.

SCHMIDT, Carlo. Transtornos do espectro do autismo na escola: protagonismos no processo inclusivo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Trabalhos ...**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. GT 15 – Educação especial. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1786_int.pdf>. Acesso em: .10 abr. 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

SIBEMBERG, Nilson. Autismo e psicose infantil. O diagnóstico em debate. In: JERUSALINSKY, Alfredo Néstor; FENDRIK, Silvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 93-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STRECK, Danilo. **Rousseau e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUPLICY, Adriana Mazzilli. Autismo infantil: revisão conceitual. **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 21-28, 1993.

TEMPLE Grandin. Direção de Mick Jackson, Produção de Scott Ferguson. Intérpretes: Claire Danes; Julia Ormond; Catherine O'Hara; David Strathairn. [S.l.]: HBO, 2010. 1 telefilme (108min), son., color.

TENDLARZ, Silvia Elena. **De que sofrem as crianças?** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

TERZAGHI, Marília A. Efeitos adversos e colaterais do DSM-IV: reflexões desde a clínica em neurologia infantil sobre o uso de categorias psicopatológicas em crianças pequenas. In: JERUSALINSKY, Alfredo Néstor; FENDRIK, Silvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 259-273.

TESHAINER, Marcus. **Psicanálise e biopolítica**: contribuição para a ética e a política em Michel Foucault. Porto Alegre: Zouk, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-118.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 87-96.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASQUES, Carla Karnopi. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. Uma pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Trabalhos ...**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. GT 15 – Educação especial. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6612--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 1996.

APÊNDICE A – PARECERES DESCRITIVOS (ALUNO A. F. P.)

Aluno: A. F. P.

Data de nascimento: 11/05/2000

Ano: 1º ano

Data do parecer: 06/06/2012

Primeiro Trimestre, 2012 - Educadora Especial T. G.

Nesse trimestre observou-se que A. tem interagido mais com colegas, professores, brinquedos e materiais pedagógicos.

A aluna demonstra muito interesse por atividades envolvendo músicas. A. explora o som de instrumentos musicais, dança, sorri e balbuciando ao som das canções.

Em relação a atividades com desenho e massa de modelar, percebeu-se que A. explora muito os materiais com a boca. As professoras estão desenvolvendo estratégias e atividades para que a aluna possa pintar, fazer traços no papel e modelar sem levar tanto o material à boca. Amanda demonstra bastante interesse em atividades com tinta e massa de modelar.

No que tange à linguagem expressiva, a aluna demonstra por meio de expressões, movimentos corporais e sorrisos quando está gostando de uma atividade ou não e quando quer sair ou permanecer em um ambiente.

Quanto às atividades de vida diária iniciou-se nesse trimestre um trabalho para que a aluna consiga se alimentar com independência e autonomia, tanto na escola quanto em casa. Observou-se uma significativa evolução nesse aspecto.

A. tem demonstrado muita satisfação em estar na escola, tanto no 1º ano quanto no atendimento educacional especializado.

Segundo Trimestre, 2012 - Educadora Especial T. G.**Professora S. M. F. M. - Coordenadora Pedagógica I. C. U.**

Nesse ano, A. frequentou o 1º ano e o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais da escola. Além do AEE frequenta atendimento de fisioterapia. Devido a problemas de saúde ao longo do ano a aluna apresentou muitas faltas, especialmente no Atendimento Educacional Especializado, no turno da manhã, o que limitou o trabalho pedagógico.

Em relação à linguagem, observou-se que a aluna não fala, mas utiliza sorrisos e expressões faciais para se comunicar, demonstrando claramente quando algo lhe agrada ou não. Quanto à linguagem compreensiva a aluna demonstrou compreender ordens simples. A linguagem foi trabalhada no AEE e em sala de aula por meio da contação de histórias, músicas infantis, brincadeiras com fantoches e conversas com a aluna. A. demonstrou gostar muito da leitura de histórias, olhando as imagens dos livros e sorrindo.

No que tange ao brincar, percebeu-se que esse importante aspecto do desenvolvimento infantil encontra-se significativamente empobrecido. Então, durante o AEE procurou-se estabelecer jogos com o corpo da aluna, brincadeiras com vários objetos de tamanhos e texturas diferentes, instrumentos sonoros, fantoches, canções, entre outros. Durante essas brincadeiras procurou-se que A. interagisse e estabelecesse jogos com os brinquedos oferecidos. Ao longo do trabalho percebeu-se que A. explora os objetos oferecidos, ainda que não estabeleça uma brincadeira.

A. demonstrou gostar bastante de atividades que envolviam músicas, expressando quais são suas canções favoritas. Durante as atividades com música A. explorou bastante os instrumentos sonoros que lhe foram oferecidos. Além disso, a aluna interessou-se muito por brincadeiras com fantoches.

No aspecto da psicomotricidade foram observadas alterações. A. caminha com um pouco de dificuldade, sendo incentivada a caminhar em sala de aula e no espaço escolar de forma autônoma. A aluna não possui dificuldade para pegar ou segurar objetos. Além disso, trabalhou-se a noção de esquema corporal por meio de jogos corporais, canções e outras brincadeiras.

Em relação ao registro no papel, A. ainda não faz traços. Tendo em vista essa dificuldade foram realizadas com a aluna atividades com papéis de tamanhos variados, dando preferência para os maiores, e diversos materiais: giz, tinta, lápis, massa de modelar, entre

outros. No entanto, a aluna demonstra pouco interesse por essas atividades e com frequência leva os materiais à boca. Esse aspecto deverá continuar a ser trabalhado.

No que diz respeito aos hábitos de vida foi possível observar que A. ainda é dependente de outros para realizar atividades de higiene e alimentação. Em relação à alimentação foi percebido um progresso na autonomia da aluna na hora do lanche, sendo que A. tem se alimentado de forma mais independente e bebido água de sua garrafinha com autonomia. É muito importante que esse trabalho com relação à autonomia em atividades de vida diária tenha continuidade, tanto na escola quanto na família.

Por fim, quanto à socialização notou-se que A. adaptou-se bem à rotina escolar. A aluna demonstra muito prazer em estar na escola com colegas e professores. Os colegas da turma demonstram gostar muito da aluna, conversando e brincando com ela, tentando auxiliar a profissional de apoio nos cuidados, especialmente na alimentação. Ao longo do ano evidenciou-se a importância da convivência com os colegas para o desenvolvimento de A.

Primeiro Trimestre, 2013 - Educadora Especial T. G.

Nesse primeiro trimestre observou-se que A. tem interagido mais com os brinquedos e materiais pedagógicos oferecidos. A aluna passou a folhear livros, olhando com mais atenção às imagens. A. tem feito alguns traços no papel, o que é um significativo avanço em relação ao ano anterior. As professoras seguem desenvolvendo estratégias e atividades para que a aluna possa manipular os materiais sem levá-los tanto à boca. No trabalho com A. traçamos como objetivo auxiliar a aluna a realizar as atividades de vida diária com maior independência e autonomia. A aluna demonstra muito interesse por atividades envolvendo músicas, fantoches e histórias. Em relação à interação social, A. tem um bom relacionamento com colegas e professores. A aluna segue demonstrando muita satisfação em estar na escola. Em função de problemas de saúde a aluna apresentou um número significativo de faltas, o que compromete o trabalho pedagógico e a avaliação da aluna.

APÊNDICE B – PARECERES DESCRITIVOS (ALUNO J. M. F. G.)

Aluno: J. M. F. G..

Data nascimento: 20.11.1998

Ano: 5º Ano

Professora: L. A. M.

Primeiro Trimestre, 2013 - Professora: L. A. M.

O aluno apresenta resistência para ficar em sala de aula regular, porém apresenta interação com os colegas no refeitório e no recreio.

Sua evolução na aprendizagem é gradativa, precisa desenvolver habilidades essenciais ao domínio da leitura, pois faz leitura somente quando induzido pela Educadora Especial.

As habilidades na escrita e raciocínio lógico matemático de acordo com sua maturidade está dominado. Porém faz-se necessário o acompanhamento da Educadora Especial, bem como a efetiva participação da família no seu dia-a-dia.

Nas dependências da escola mantem-se dentro do esperado, respeitando professores e colegas, seguindo as normas da escola e regras de convivência.

Quanto a socialização é importante que participe de outros grupos sociais fora da escola, pois convivendo com outro grupos de sua faixa etária poderá trabalhar sua relações interpessoais e também desenvolver algumas atividades extra curriculares.

Segundo Trimestre, 2013- Professora: L. A. M.

Neste trimestre manteve interação com os colegas no refeitório, na hora do recreio e nas festividades da turma. A sua aprendizagem mantém-se estável, pois dentro de suas limitações realiza leitura oral, algumas atividades com sucesso e outras com ajuda da Educadora Especial. Gosta muito de caça-palavras que ajuda no seu desenvolvimento cognitivo e jogos de montar (alfabeto, dominó, ordem numérica).

Precisa melhorar suas atitudes que ocorrem com a mudança de humor quando é contrariado como evitar: ligar e desligar lâmpadas dos corredores, rasgar livros e dicionários, pegar agenda na mesa da diretora e entre outros.

Terceiro Trimestre, 2013 - Professora M. A. O. S.

Vem apresentando avanços na sua aprendizagem, alguma melhoras na sua concentração na sala de apoio, que é muito importante para o seu desenvolvimento cognitivo.

Quanto ao processo de leitura e escrita, reconhece palavras simples que fazem parte do seu cotidiano, porém não é capaz de reproduzir e/ou interpretar um texto lido.

Reconhece os números até 100 e apresenta boa ordenação numérica e o processo de adição e subtração é bastante limitado e concreto.

Tem muito interesse por atividade de caça-palavras, ditado numérico, ditado de cartas e ditado recortado.

Copia fielmente do quadro tudo que está escrito, mas sua compreensão é somente de palavras soltas.

Sua comunicação oral é muito pouca, porém nada que impeça de fazer suas atividades.

Observa-se seu crescimento pessoal e de independência na hora do lanche e em suas necessidades de ir ao banheiro.

Seria importante direcionar suas habilidades e energia para alguma atividade esportiva. Convivendo com outros grupos sociais poderá melhorar suas condições interpessoais.

Foi aprovado para o 6º ano.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE REGULAR DO
1º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA
MARIA - RS**

1 – Como você entende a escolarização de alunos com autismo?

Para a escola é muito novo e não temos respostas quanto a isso. Num primeiro momento o que a gente prioriza é a questão deles estarem na sala de aula, deles se envolverem no trabalho, se envolverem com a turma, é mais a socialização mesmo. O primeiro processo é que eles consigam estar junto com o grupo, né, se envolverem e se sentirem acolhidos e adaptados a toda essa rotina escolar. Também para eles a gente percebe que não é muito fácil, né, eles vêm de uma rotina familiar, muitos hábitos a gente tem que ir, né, ir adaptando, modificando, transformando para eles entrarem nesse ritmo de escolarização. Esse é o primeiro processo e a partir disso a gente vai vendo quais são as potencialidades deles, né. Também aquilo que a gente pode ir trabalhando neles e ir aproximando desse processo de aprendizagem, de escolarização, de entrar nessa rotina de escola, de hábitos de atividade. Eu percebo entre meus dois alunos que a gente consegue isso muito mais com a menina, apesar das dificuldades que a gente tem percebido que ela tem de se manter na sala, de que ela aceite estar em sala de aula, de se envolver com as coisas porque geralmente ela fica bastante agitada, mas com ela eu percebo isso, que a gente consegue deixar o material mais à disposição dela e ela se envolver, né: pegar o lápis de cor, a folha, a massinha de modelar e brincar. Esse tem sido o processo até agora. Eu me pergunto se é esse o caminho, se eu estou fazendo certo porque a gente não tem respostas, né, de como fazer, de como agir, né. Eu não tenho o hábito de cobrar que ela sente, ou que o menino sente, que eles façam o que os outros alunos estão fazendo, porque eu não vejo o objetivo igual aos outros, aquele processo em que eles estão, de já estarem escrevendo, lendo. Eu não consigo perceber como eu posso fazer esse processo com eles. Muitas vezes o menino pega a massinha de modelar e brincar com ela, para nós é um grande avanço porque para nós é muito mais difícil conseguir algo com ele algo mais didático, mais pedagógico, porque ele realmente tem aqueles movimentos, as brincadeiras mais repetitivas e é mais difícil de chegar nele para trabalhar alguma coisa. Então, algumas coisas que a gente já consegue, dele pegar o pincel, dele pincelar com tinta ou pegar uma massinha e brincar um pouquinho, já são avanços na sala de aula, ouvir uma história, né, mesmo que ele esteja ali brincando e a gente contar uma história para eles, então é esse o processo que a gente tem feito até agora, né, tentar aproximá-los daquilo que a gente

tem feito em sala de aula. Eu não consigo perceber com eles o mesmo processo que a gente faz com os outros, de conseguir sentar, de fazer atividades mais de rotina porque é um processo diferente, né. Até, preciso muito mais de um retorno, do que explicar como a gente faz, né. Eu me sinto muitas vezes angustiada, já falei muitas vezes com a professora da sala de recursos para saber se eu estou fazendo certo, de saber se eu estou conseguindo trabalhar com eles e atender as potencialidades deles, né, deles irem adiante e conseguirem avançarem porque para mim é tudo muito novo. Faço as leituras, a professora da sala de recursos me passa algumas coisas para eu tentar compreender um pouco mais esse mundo deles e tentar entender as reações que eles tem, mas tudo muito novo, vou fazendo, vou levando, buscando ler e entender esse processo que eles vivem, tentar entender como a gente pode agir. Eu percebo a cobrança dos pais, principalmente da mãe da menina, de, estarem em sala de aula, de se manterem o máximo possível em sala de aula, mas a gente conversa também sobre isso, sobre a qualidade do trabalho, porque não adianta ela estar em sala, tentando bater nos outros, jogando tudo longe, nervosa, chorando, eu acho que não é essa a realidade que a gente quer, a gente quer que ela esteja em sala de aula realmente aproveitando aquele momento. Então, se é melhor para ela vir para cá (se refere a sala de recursos), onde ela vai ter um vídeo para olhar, ter os materiais disponíveis para ela ficar com a monitora e fazer um trabalho mais individual eu acho que isso tem mais validade do que ela ficar na sala agitada, porque tem muitas vezes que a gente não consegue mais manter, ou ela quer sair para fora, ou que ela tá muito agitada por uma situação ou que ela já veio de casa agitada, né. Isso é muito tênue, a gente não sabe..., qualquer coisa que mude um pouco a rotina eles já ficam mais nervosos e a gente fica observando o que está causando. Uma vez o menino ficou agitado, a gente não sabia mais o que fazer e era água que ele queria tomar. Então, a própria questão da oralidade, da gente ir trabalhando e entendendo como é que eles reagem às coisas. Eu acho que são vários aspectos que estão envolvidos nesse processo e que vem muito antes desse processo de escolarização, de rotina, de trabalho didático, pedagógico, que a gente precisa entender para poder trabalhar com eles. Claro que a gente em sala de aula procura mantê-los envolvidos nas atividades. O fato de colocar o caderno deles na mesa e a turma já tem essa compreensão: esse é o espaço de fulana, essa é a cadeira do fulano. A turma exige isso e a gente percebeu que a turma acolheu muito bem, então eles se envolvem e já perceberam que muitas vezes eles vão fazer uma atividade diferente, de que vão estar de pé, que não vão sentar junto com os outros. Tem algumas exceções que a gente ainda tá trabalhando que são crianças que precisam trabalhar consigo mesmas, de se aceitar e aceitar o outro também, mas são poucos, são alguns casos específicos. Em geral a turma consegue conviver muito bem, mas é uma rotina diferente, é

sempre aquela movimentação. Essa também é uma turma agitada, então isso agita eles também, por exemplo, a menina foi muito difícil no início da adaptação dela porque ela não suportava a questão do barulho, das crianças falando, então ela ficava bastante nervosa e aos poucos ela foi aceitando um pouco melhor, então eu acho que nessas pequenas coisa a gente já teve avanços. O menino, por exemplo, não entrava na sala sem um doce, sem ter um pirulito, sem ter uma recompensa, mas aos poucos fomos retirando, conseguindo trabalhar com eles. Esses são os pequenos avanços que a gente vai tendo com eles. Pequenas coisas que a gente vai conseguindo fazer já são avanços, por exemplo, trabalhar com a menina com material pedagógico, com materiais que a gente está trabalhando com os outros, como tinta, trabalhar com massinha, de folhear um livro, de sentar e ouvir uma história mesmo que pareça que ela não está prestando atenção. A gente faz esse processo porque a gente sabe que eles estão vivenciando tudo aquilo, mesmo que de uma forma diferente e não normalizada. O que a gente tenta é manter o máximo possível o contato deles com a turma, com as atividades, com os materiais em sala de aula, mas algumas vezes é bem difícil, porque é o momento em que eles não suportam mais estar em sala de aula, eles querem ir para o pátio, para a pracinha, então eu vejo o papel da monitora muito próxima desse trabalho, não consigo ver o trabalho da monitora sem esse entendimento. Segundo o município o trabalho deles serve somente para ajudar na alimentação, locomoção, da higiene, mas eu não consigo ver dessa maneira. Ela é que fica próxima deles o tempo todo. Se eu não conseguir ficar com eles em sala de aula é ela quem vai sair com eles, vai para o pátio ou vem para cá na sala de recursos trabalhar com eles. A gente procura conversar muito com ela para que ela também consiga fazer um trabalho com qualidade, que ela não esteja ali só para esses três aspectos (auxiliar na alimentação, higiene e locomoção).

Pesquisadora: Então, quando está muito difícil eles saem da sala de aula?

Entrevistada: sim, principalmente quando a gente percebe que eles não estão aproveitando mais aquele espaço, ou que estão muito agitados.

Pesquisadora: Tu percebe que tem um tempo “X” em que eles conseguem ficar em sala de aula?

Entrevistada: Eles entram às 13:30. A menina já entra muito nervosa, agitada, é o momento em que ela briga, vai tentar puxar o cabelo do colega, se atirar no chão, é aquele momento ali e eu coloco uma música, vou ficando próximo dela, acalmando. Só em algumas situações a gente não consegue, aí, é o momento em que ela está muito agressiva e a gente não consegue manter, mas geralmente ela entra nervosa e depois vai se acalmando. A gente percebe que até a hora do lanche..., muitas vezes conseguimos voltar para sala, isso em torno

de 14:30, aí até a hora do recreio, às 15:20 eles conseguem permanecer em sala. Muitas vezes, depois do lanche eles saem e a gente tem o cuidado de manter a rotina: porta sempre fechada. Não sei se isso está certo mas foi a forma que a gente conseguiu deles se manterem mais tempo. Se eles perceberem a porta aberta ou que alguém deixou a porta aberta, eles saem. As crianças já se adaptaram, vão lá fecham a porta para que eles consigam se manter o máximo em sala. Na hora de sair do refeitório são sempre duas com eles pela mão para conseguir colocá-los de volta para a sala para que possam ter o momento de estar junto, de brincar com os colegas. Cada dia é um dia, a gente nunca sabe como eles vão reagir. Algumas vezes eles não aceitam voltar para sala, vem para cá (sala de recursos) ou vão para o pátio. Cada dia é uma tentativa que a gente faz prá... E depois do recreio algumas vezes eles voltam, outras eles não conseguem mais voltar para a sala. A gente tem percebido que 16:00 horas é o tempo que a gente consegue mantê-los em sala. Não posso te dizer que isso é uma rotina, cada dia é uma situação, pode ser que o menino esteja mais calmo em sala de aula, que a gente consiga mantê-lo mais em contato com a turma, outras vezes é a menina, outras vezes ambos conseguem se manter. Então, a gente vai jogando com o que é possível, muitas vezes é difícil manter os dois em sala, um fica e o outro sai, muitas vezes começam a se agitar então a gente tem que ir cada dia vendo o que é possível fazer com eles, né.

Pesquisadora: São quantos alunos na turma?

Entrevistada: São 14.

Pesquisadora: Como tu vê a questão do número de alunos por turma?

Entrevistada: Olha, o fato de ter 14 alunos foi em função da demanda do contexto, da comunidade. São poucas crianças, se a gente fosse abrir provavelmente teríamos uns 18 alunos. Eu vejo que com 14, com as características que essa turma tem já é uma demanda de trabalho bem grande, porque não são dois alunos que são especiais, é uma turma que é especial. São crianças que tem suas especificidades, que tem que ter uma atenção mais especial, um trabalho mais individual, de acompanhamento, eles são bastante carentes e necessitam que a professora fique do lado, ajude, alguns são muito inseguros. Esse processo de alfabetização demanda esse acompanhamento mais individual, então, 14 alunos com essa turma que a gente tem hoje é o número ideal. Se eu tivesse mais alunos, com certeza, o trabalho complicaria bastante, mas a gente sabe que essa nem sempre é a realidade, essa é a realidade daqui da nossa comunidade, mas eu vejo que mesmo com 14 alunos é uma demanda bem grande, né. A gente sabe de turmas maiores, que tem crianças especiais que o professor não consegue dar esse atendimento e fazer esse trabalho. Como eu te disse a monitora é essencial, principalmente com essas crianças, eles precisam desse olhar mais

atento, mais individual que muitas vezes eu não consigo dar, ou eu atendo os dois ou eu atendo o grupo e eles exigem. Muitas vezes quando tu não tá dando atenção eles vão lá, te puxam. Às vezes eu vivencio isso, a monitora sai com um e eu fico com outro, aí ele vai lá e que minha atenção, pega a minha mão e quer que eu brinque com ele, então as outras crianças..., então, a gente fica nesse..., é muito complicado.

Pesquisadora: A monitora é alguém da Educação?

Entrevistadora: Não, a monitora que nós temos hoje faz Psicologia e vai iniciar Educação Especial, mas eles (a prefeitura que nomeia as monitoras) não tem um critério. Pode ser da Educação Física. Tem que ter uma graduação. Até o ano passado uma monitora que nós tínhamos era do Ensino Médio e era muito boa, fez um trabalho muito bom, mas isso vai da característica da pessoa, da dinâmica de ter iniciativa. Tem pessoas que tem isso, mas a gente percebe o quanto estar ou ter uma formação, ter um olhar diferenciado também...

Pesquisadora: Já tiveram alguém da área da Saúde?

Entrevistada: Aqui na escola, não. O que a gente sabe é que eles fazem uma exigência que...

Pesquisadora: E a monitora do Ensino Médio?

Entrevistada: Pois é, essa do Ensino Médio... Veio uma resolução que tem que estar em formação a partir do terceiro semestre. Aí, como nós não estávamos conseguindo monitora eles iam abrir a possibilidade do Ensino Médio. Mas aí nós conseguimos, mas foi bem difícil. Na minha opinião, tinha que ser um trabalho da secretaria do município, só que é a escola quem tem que correr atrás, colocar anúncio, correr atrás de conhecidos para ver se consegue. A escola é que tem que correr atrás. A menina que veio esse ano foi por indicação da secretaria, mas isso depende muito, não é uma responsabilidade da prefeitura. A escola tem aquela vaga, se quiser vai ter que correr atrás se eles não mandam alguém. É uma situação bem difícil que vivenciamos: tínhamos aquela demanda e tinha só uma monitora para duas turmas com alunos incluídos, foi bem complicado. São situações que a escola tem que dar conta de tudo isso, vai além do nosso trabalho.

2 – Na sua escola, como se dá a escolarização de alunos com autismo em sala de aula?

Eu penso assim, a demanda que está vindo necessita que as pessoas mesmo que não estejam preparadas, isso tem vindo como uma exigência, né, de que a coordenadora se envolva, a diretora se envolva, porque muitas vezes eles não estão só em sala de aula, então, eu preciso desse apoio de fora de sala de aula, de pessoas que estejam atentas ao que está

acontecendo. A escola tem se envolvido nisso, a direção tem se envolvido por uma exigência que tem vindo desse novo contexto porque isso é novo na escola. Foi o ano passado com toda a modificação de estrutura da escola que já tinha educadora especial, mas o grupo de alunos atendidos tinha outra especificidade e agora começou a vir esses casos que demandam uma atenção maior, cadeirantes que precisam de um apoio maior e o professor de sala de aula não consegue dar conta dessa demanda sozinho e que precisa desse apoio da direção e nisso eu vejo um trabalho em conjunto. Eu vejo que elas se empenham para dar essa atenção quando eu não consigo trabalhar com eles em sala de aula são elas que dão esse apoio, ficam com eles, ajudam, mas claro que é... disponibilizam recursos, trazem para a sala de recursos, colocam música mas ninguém tem essa formação e o entendimento também do que fazer, a gente vai tentando, vai vendo o que naquele momento é possível fazer com aquela criança. Eu vejo que nisso elas tem trabalhado em conjunto, vejo que as outras professoras das outras turmas não tem esse envolvimento mais direto e que tem esse receio de como trabalhar com eles quando chegar a vez delas. Elas percebem a dificuldade que é. Nos momentos de reunião momentos de reunião pedagógica eu relato muito as experiências e a professora da sala de recursos está sempre acompanhando, então a gente procura colocar como que é esse trabalho, como estamos tentando atender esses alunos. Vejo que isso para elas, que é o receio do novo, de como trabalhar, elas também tem porque elas sabem que um dia vão ter essa realidade em sala de aula. A gente procura conversar muito com o grupo, compartilhar essas experiências, fazer leituras, conversar sobre isso e tentar entender, poder trocar com o outro e compartilhar tudo isso.

Pesquisadora: Tu percebes que esse envolvimento se espalha pela escola, chega na merendeira, no pessoal dos serviços gerais, por exemplo?

Entrevistada: Com certeza, são demandas que o próprio lugar de organização do refeitório, cuidados que antes elas não tinham como por exemplo algo com o que eles possam se machucar, trancar aquela passagem para que ele não chegue perto das panelas, todo esse cuidado que antes não era necessário, porque as crianças não entravam naquele ambiente, no espaço da cozinha, que não precisava ter esse cuidado hoje ela já tem organizando esse espaço para que eles possam estar ali com segurança e fazer o lanche com segurança. Esse contato mesmo de perguntar como estão os alunos, elas se envolveram bastante. A menina da limpeza mesmo, às vezes tenho que recorrer para dar um auxílio na sala de aula, limpar alguma coisa, em situações que acontecem, mas é assim mesmo, é mais um apoio de cuidado, nesse sentido que a gente vê que elas se envolvem muito com a questão do cuidado, de manter aquele lugar mais apropriado, nesse sentido.

3 – Que práticas são desenvolvidas com esses alunos?

O que eu tenho pensado com relação ao pedagógico, principalmente com a menina a gente já vê essa abertura maior, de conseguir trabalhar com alguns recursos, de disponibilizar folhas, materiais e aí a gente tem usado a estratégia de deixar à disposição para que ela se sinta à vontade para manipular. Então, tem massinha de modelar em cima da mesa e ela vê a minha mesa como um espaço em que ela tem aquele espaço para ela, então eu deixo as coisas em cima da mesa, o pote com giz de cera, as folhas, lápis de cor... e aí ela vai circulando dentro da sala de aula, vai lá pega o giz de cera, rabisca a folha, ou pega a massinha de modelar e brinca. Tem também o espaço dos brinquedos onde a gente procura deixar sempre um cantinho disponível. A estante a gente percebeu que ela tinha interesse por folhear livros, pegar revistas, então eu já montei a estante de modo que ela pudesse pegar o material que ela quisesse, aí ela senta, fica folheando os livros. Muitas vezes a gente senta, conta uma história, a monitora também. A música, muitas vezes a gente vê que eles se acalmam, que gostam de música, então a gente liga a música, deixa num cantinho. O vídeo é mais difícil, a gente percebe que a menina gosta, mas é mais difícil de manter a turma num trabalho com o vídeo ligado. Em algumas situações ela vem para cá e a gente liga o vídeo para ela. Então são alguns recursos que a gente vai usando de acordo com a abertura dela. Já com o menino é mais difícil de trabalhar com a parte pedagógica, ele gosta muito de ficar jogando objetos, então alguns dos colegas, ou então até eu ou a monitora brinca com ele, mas é mais aquele movimento repetitivo: ele joga e recebe e fica nisso. No início era bem mais, se deixasse ele ficava a tarde inteira e agora a gente já tem conseguido dar um sentido para essa brincadeira, para esse jogo. Adaptamos uma cestinha de basquete que tem no pátio, em sala de aula eu fiz com uma bolinha isopor, deixei bem colorido que ele gosta, a garrafinha também que ele adora... pega qualquer garrafa eu também já deixei colorida para dar um significado, assim, pelo menos para deixar mais atrativo para ele e as brincadeiras também, de ir conversando com ele, de dar um sentido para aquela brincadeira que ele está fazendo. A questão de pegar uma tinta, uma massinha de modelar, de pegar a folha, isso é bem difícil, isso a gente não tem conseguido muitos avanços dele. É mais uma brincadeira, o contar histórias que muitas vezes ele se aproxima dos colegas e faz aquela proteção com as cadeiras e aí ele fica dentro da rodinha, ele tá ali junto escutando uma história ou a monitora se aproxima e conta uma história para ele enquanto os outros estão fazendo o trabalho. São essas as situações que a gente vai montando para se aproximar dele e para ele se envolver no trabalho.

Pesquisadora: Como é essa proteção que tu dizes que ele faz?

Entrevistada: Ele se aproxima dos colegas ou nos momentos de rodinha que a gente faz para conversar ou ouvir uma história, ele fica perto dos colegas e coloca outras cadeiras na frente, então os colegas já ajudam ele a fazer essa proteção: vão lá pegam as cadeiras e colocam ali, então ele faz um círculo em volta deles.

Pesquisadora: Ele fica dentro ou fora do círculo?

Entrevistada: Ele fica dentro, se no caso é a rodinha ele fica dentro. Ele entra dentro do círculo, se aproxima de alguns colegas e põe as cadeiras para fechar aquele círculo, ou ele quer brincar dentro da rodinha, aí ele fica de pé em cima da cadeira enquanto a gente conversa. Tudo isso a turma tem..., a gente tem tentado, porque não é fácil manter a atenção das crianças enquanto tem outra brincando, é bem complicado, jogar com essas...

Pesquisadora: Qual é a média de idade deles?

Entrevistada: A menina vai fazer oito e o menino sete. A média da turma é seis, sete anos. Eles têm a média de idade da turma.

4 – As aprendizagens escolares são restritas a algumas áreas ou temáticas?

Eu trabalho sempre com projetos, com temáticas que envolvem o próprio contexto da escola, né, se é aniversário da escola, se é festa junina, tem momentos durante ao ano que são do próprio contexto em que eles estão envolvidos e aí eu faço projetos voltados para aquela temática ou projetos que eu vou construindo de acordo com os interesses deles, as demandas que eu percebo que vem deles, por exemplo, conversar sobre a questão da identidade, da cor, da raça, que foi muito forte na turma, de se aceitar do jeito que é, né, eu sou negro e preciso me aceitar assim, do jeito que eu sou, essas questões vieram muito fortes na turma e a partir disso eu vou montando os projetos e trabalhando sempre com temáticas, sempre os trabalhos são em torno de uma temática que está sendo desenvolvida. Vou tentando incluir eles nesse trabalho, no momento em que eles estão em sala de aula eles estão escutando as histórias, mesmo que eles não sentem com os colegas mas eles estão ali, estão circulando, ouvindo a história, ouvindo a música, estão ouvindo a conversa dos colegas e muitas vezes eles falam, porque a gente conversa sobre os colegas, então eles estão ali, mesmo que eles não estejam presentes naquele lugar, eles estão ali e aproveitando todo esse espaço também, por isso eu procuro sempre para que eles estejam em sala de aula com qualidade, que eles estejam aproveitando aquele momento porque se eles estiverem agitados, chorando, eu percebo que eles não vão estar aproveitando e vai causar também um transtorno para a turma, porque o menino se agita, quer sair para fora, então eu procuro aproveitar esse espaço, que seja de

qualidade, que no momento que eles estejam em sala de aula, que eles estejam aproveitando. Eu e a professora da sala de recursos temos também tentado criar uma rotina para a turma, o momento da entrada até o lanche que é o momento em que eles costumam ficar mais em sala de aula é o momento em que a gente conta história, faz algumas atividades, faz o momento da conversa, momentos em que eles possam aproveitar e estar com o grupo ali, aproveitando aquela atividade. Já após o recreio, que são situações em que a menina vai embora mais cedo ou que o menino já não permanece mais em sala de aula é o momento em que eu faço aquela atividade mais dirigida de escrita, de alfabetização, de ter esse trabalho mais individual, de exigência da alfabetização, que ainda não é o foco para eles, né. A gente procura jogar com esses horários, de acordo com o que a gente vê que eles vão aproveitar em sala de aula, né.

5 – Há alguma proposta diferenciada para trabalhar com esses alunos?

O que eu penso é que tem que ter uma flexibilidade em relação ao contexto porque cada criança vem com características diferentes, com demandas diferentes e cada ano a gente vê que muda essa exigência, então acho que a escola tem que ter essa flexibilidade, que é o que a gente tem tentado conquistar na escola também, porque muitas vezes as leis limitam essas nossas possibilidades e a gente tem tentado dentro do contexto e das demandas que a gente tem trabalhar de forma flexível, né. Se a gente vê, por exemplo, que após o recreio a menina não está tendo qualidade após o recreio, a gente conseguiu entrar num consenso com a mãe de que ela seja atendida até um certo horário e depois vá para casa para que a gente possa dar esse atendimento mais individualizado para os outros também. A gente procura ter essa flexibilidade de acordo com o que as crianças vão nos mostrando dentro do que é possível. A escola precisa ter essa flexibilidade e essa autonomia para entender que precisa atender essas crianças com qualidade porque tudo que é muito limitado prejudica o trabalho, prejudica as crianças porque não adianta a gente querer deixar essas crianças quatro horas aqui em sala de aula, ficar forçando eles estarem em sala de aula se eles não estão mais aproveitando, se já estão cansados, então eu acho que tem que ter essa certa autonomia. Acredito, sim, que essas crianças tem esse espaço de contato que é diferente de estar com alunos especiais, como era antigamente nas classes especiais, eu acho que a turma ganha com isso, com esse contato eles também ganham muito com isso, eles aprendem muitas coisas, acho que esse espaço é válido desde que a escola tenha essa autonomia, de poder decidir como vai trabalhar com essas crianças. Acho que o ideal é a qualidade do trabalho e não a quantidade, né. Não adianta a gente dizer que ele fica quatro horas dentro da sala de aula sentadinho, se a gente não

consegue, porque chega um ponto em que eles não aceitam, se cansam, então, a gente vai tentando achar essas alternativas dentro da escola para ter essa autonomia e trabalhar com a inclusão de uma mais qualificada, que a gente realmente esteja fazendo a diferença para essas crianças, que eles possam sair do ambiente familiar e vir para a escola para ter um atendimento de qualidade. Acho que a inclusão dá certo nesse sentido, no momento em que a escola tiver essa autonomia para poder trabalhar da forma em que entende que está trabalhando com esses alunos com qualidade.

Pesquisadora: A legislação permite que esses alunos permaneçam menos tempo que os demais em sala de aula? Já tiveram algum problema nesse sentido, com a família, por exemplo?

Entrevistada: Não, não tivemos, acho que os pais são também bem compreensivos com relação a isso. Com o menino, no início foi mais difícil porque a gente percebia que chegava um ponto que mesmo ele saindo, indo para o pátio ele não aceitava mais a sala de aula, vinha para o pátio e era muito difícil também, aí os pais vinham buscar só as 17:30. Quando ele começou a vir com o transporte ele começou a sair mais cedo, isso foi bom no sentido de que ele chega naquele horário, ele sai mais cedo, naquele momento em que ele já está cansado, quer ir para casa, nesse sentido foi bom para ele, principalmente, porque até aquele ponto ele fica com qualidade, ele tá aproveitando com o grupo. A partir de um certo ponto ele já se cansa.

Pesquisadora: A que horas o transporte vem buscá-lo?

Entrevistada: Vem as 16:30. Percebemos que até as 16:00 é o horário dele, é o que percebemos que funciona com ele. Com a menina também, a mãe é bem compreensiva e a gente tem jogado com esses horários, alguns dias ela sai mais cedo, alguns dias, depois do recreio ela vem para ser atendida com a educadora especial, então a gente tem organizado esse horário para que esse horário seja de qualidade para ela. O que a gente não quer é forçá-los ficar naquele espaço se eles não estão mais aproveitando.

6 – O que você observa quanto à aprendizagem de alunos com autismo? Como se dá a avaliação?

Nós aqui temos o parecer que é a formalização da avaliação que a gente utiliza. Eu faço sempre a avaliação processual, aquele acompanhamento, observação daquilo que eles estão desenvolvendo, faço testagens no caso da alfabetização, com as crianças, mas com eles é mais essa questão da observação, perceber o que eles estão desenvolvendo, o que a gente pode trabalhar em relação às suas potencialidades. Isso tudo a gente vai fazendo anotações e

depois a gente monta o parecer em conjunto com a educadora, eu e ela, dizendo o que a gente conseguiu desenvolver, como é que é esse envolvimento da criança em sala de aula, o que a gente já percebeu como desenvolvimento, o que ainda pode ser trabalhado como potencialidade e é nesse sentido que a gente vai construindo esse parecer em conjunto. No caso deles é isso, agora a gente tem uma questão de município e nacional que são as questões avaliativas, principalmente para a alfabetização que tem vindo agora que é a prova Brasil, que são avaliações nacionais e que a gente percebe que isso é uma grande discussão até no curso do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que é a discussão de como esses alunos são vistos dentro dos índices, porque dentro dessa avaliação ele entra como qualquer outro aluno, ali não tem um campo específico que diga que ali eu tenho dois alunos especiais. Ele entra como um aluno que está pré-silábico, que está dentro da sala de aula e não está se desenvolvendo com relação à alfabetização. Então, isso é o que temos discutido muito: se queremos um olhar diferenciado para essa criança, nessas avaliações também tem que ter esse olhar diferenciado, pelo menos um campo em que a gente possa preencher dizendo que esse aluno é especial, ele não realizou atividades como os outros. Isso entra nos índices como uma criança que não está atingindo aquelas exigências com relação à alfabetização, mas em nenhum lugar a gente tem essa abertura para dizer, não, esse aluno tem outra forma de atendimento. Isso é uma discussão muito forte que tem vindo porque no final das contas vai ter aquele índice baixo em relação... e eu acho que isso... tem gente que se preocupa bastante com a questão dos índices. Eu não vejo isso, isso é só uma coisa para alavancar o nome do município, o nome do governo em si. Eu acho que o que tem que ser visto é o trabalho na escola, com aquela criança, que a gente esteja realmente atendendo esses alunos com qualidade. Essa é uma realidade que tem vindo, como que a gente vai mostrar isso em relação a eles, nessas avaliações externas, porque essas crianças são incluídas ali no número de alunos como as outras crianças, então esse olhar do governo ainda não tem esse retorno.

Pesquisadora: No caso dos alunos que estamos discutindo, como fica a situação deles, eles avançam?

Entrevistada: Isso é outra coisa que é bem política. Com essa exigência de que eles tenham progressão automática como os outros. Em outros casos a gente já teve um trabalho de manter a criança na turma em função da necessidade da criança. Porque avançá-lo se a gente sabe que ele precisa daquele contato, daquele estímulo que no caso o primeiro é que pode dar. No caso dos alunos em questão a gente sabe que não tem essa abertura, eles vão seguir com a turma, assim como os alunos do ano passado em função de todas essas exigências legais, né, de progressão, então eles vão seguir com a turma. O que vai acontecer

depois do terceiro ano é o que a gente não sabe, porque a progressão é até o terceiro ano, depois disso ele terão uma avaliação que a gente ainda não sabe como será e aí os alunos tem a reprovação à partir do terceiro ano. Não sei como será com os alunos especiais, não sei o que virá, porque tem algumas coisas legais que a gente não tem como... e o fato assim, de reter um aluno numa turma tem toda uma questão legal que a escola não tem essa autonomia. Então, não adianta nós acharmos que é bom para o aluno de mantê-lo se depois vai ter uma demanda de mais alunos especiais e a gente não vai ter como dizer “não eu já tenho”, porque esses alunos vão ter que seguir adiante, legalmente eles estão matriculados no segundo ano e vão ter que passar junto com a turma, né, então, tem coisas que a escola não tem essa autonomia para decidir o que é melhor. Eles vão ir junto com a turma e o professor vai ter que dar conta dessa demanda, né.

7 – Como a família de alunos com autismo se relaciona com a escola?

Até hoje a gente tem visto e, talvez isso tem vindo como uma demanda maior, que é, como posso dizer...um envolvimento da família e uma aceitação muito grande também. Eles percebem que a escola realmente acolhe a criança, o que em outras situações, em outras escolas os pais não tem percebido, tanto que um desses dois alunos vem de uma outra escola em que ele não foi aceito. As coisas são muito sutis e os pais percebem isso, que não é bem acolhida, que não recebem o tratamento que deveriam ter e aí é no boca a boca mesmo, um pai vai falando para o outro e vemos os pais muito satisfeitos com o trabalho, mas também vê essa exigência, porque meu filho não está dentro da sala de aula, ele não vai levar o tema como os outros? Essa própria necessidade dos pais de normalização, de que os filhos façam o que os outros fazem. Há, às vezes até uma certa negação da condição da criança e a gente tenta trabalhar com eles em relação a isso, né, de que nesse momento estamos fazendo um trabalho diferenciado. A gente procura conversar muito sobre isso e também deixar claro no parecer: de que forma estamos trabalhando, o quanto ele já avançou. Nesse sentido procuramos estabelecer... e aí tem pais que tem um contato mais contínuo com a escola e tem outros que simplesmente não estabelecem contato, aí fazemos nosso trabalho. A mãe de um deles, por exemplo, até hoje não veio buscar o parecer. O contato mais próximo era quando ele não tinha o transporte, agora como ele vai de transporte os pais não vêm na escola. Claro que sabemos que eles trabalham, mas sabemos também que é necessário como para qualquer outra criança a necessidade de mantermos contato, conversar. Eu vejo que para eles é necessário, eles tem uma boa aceitação, viram na escola um espaço acolhedor, mas fica nisso,

assim. Não há um envolvimento com a escola, mas no geral eles tem se mostrado satisfeitos com o trabalho. Mais são essas questões de querer que o filho faça, aquela normalização mesmo, de que o filho faça o que os outros fazem. Trabalhar isso com os pais, fazerem eles perceberem que tem esse trabalho diferenciado é um desafio que a gente tem, né.

Pesquisadora: Tu percebes que há um tempo de tolerância por parte dos pais, por exemplo, com relação às atividades que seus filhos não levam para casa ?

Entrevistada: Vou falar de forma bem específica com relação à menina, por exemplo. No início a mãe ficava junta e forçava ela ficar na sala de aula e aos poucos a gente foi fazendo esse distanciamento dizendo que ela já conseguia ficar no pátio, se precisar a gente chama. Aos poucos fomos fazendo esse espaço para que ela se sinta autônoma ali. A mãe foi muito tranquila, porque ela queria que sua filha ficasse sentada junto com os outros, fizesse o que os outros estavam fazendo. Aos poucos a gente foi quebrando isso para que ela pudesse ter esse espaço. A gente foi dizendo: “deixa ela circular na sala” porque eu também estava conhecendo-a, eu precisa saber o que podia ir fazendo. Eu dizia: “deixa ela, se ela não quer ficar sentada, deixa circular para ver o que a interessa na sala”. Para a mãe isso foi difícil, ela queria que a menina ficasse ali sentada. A questão dos temas também: “ela vai levar tema?”. Aí eu algumas vezes mandei, para ela perceber que o tema de casa não iria ... os pais acabariam fazendo aquele tema. Aos poucos os pais foram percebendo que aquilo não iria fazer diferença para ela naquele momento. Nós também conversamos bastante, dizendo que ela levaria um tema que seria uma pesquisa, que vocês terão que conversar com ela, uma pesquisa que tem que voltar, como sobre a história do nome, essas pesquisas mais amplas, aí, a gente manda para casa. Coisas mais específicas, de recortar, de escrever alguma coisa, nesse momento não é o trabalho que a gente quer porque sabemos que os pais vão acabar fazendo para ela. Assim ela foi aceitando a situação, agora a gente está com essa situação de sala de aula. Ela já perguntou: “mas ela tem ficado em sala de aula? Vocês tem que forçar ela ficar, vocês tem que manter o máximo possível ela dentro da sala de aula, mesmo que forcem.” Agora a gente tá tentando reverter essa situação, explicando que não, que ela tem o tempo dela, que não adianta ficar em sala se ela vai ficar agitada, agressiva. A gente não pode também deixar de pensar nos outros alunos, eles também vão se sentir acuados. Eu não quero ver uma criança se esquivando dela, com medo de que ela venha e bata neles. Então, eu não vejo isso como qualidade, o fato dela estar em sala agitada, brigando, chorando, como uma coisa de qualidade e as crianças se afastando dela porque ela tá batendo. Isso, agora, é outro desafio que a gente tem, é fazer com que a mãe compreenda que ela tem o tempo dela, que não adianta deixar ela quatro horas dentro da sala se aquele trabalho não vai ser de qualidade,

né. Eles precisam ver esse olhar diferenciado, individualizado para com aquela criança. Os pais muitas vezes tem essa ansiedade de quere que elas sejam como os outros. Isso com as crianças é muito mais fácil de conseguir que eles compreendam. Os pais já tem aquela ansiedade, principalmente a mãe da menina que é mais presente, que vem na escola, que busca, que traz ela. Essa mãe vem com essa ansiedade. Já os pais do menino não tem esse contato, para eles está tranquilo. Ele vem, faz as atividades, eles não têm esse contato de exigir alguma coisa, não são muito presentes em relação a isso. A gente percebe uma negação dos pais quanto aquela individualidade, de que não adianta deixar ele sentado naquele momento se ele não vai ficar. Não adianta querer manter quatro horas ele na sala de aula se ele tem o tempo dele. Temos que trabalhar com os pais em relação a isso.

8 – Quais os apoios recebidos pela Secretaria de Educação do município?

Eu acho que do governo vem bastante apoio em relação a recursos. Quanto a isso a gente não pode reclamar. Uma exigência que a gente tem feito é do educador especial em tempo exclusivo para a escola, ou de ter dois educadores na escola, que possam ficar na escola, porque a demanda tá vindo para a escola e cada vez mais a escola tem se destacado em relação a inclusão mas se continua com um educador especial de vinte horas, isso é algo que tem vindo, a exigência de que ele esteja ali para fazer um trabalho com os professores, de estar mais presente. Em relação aos monitores, esse ano a gente conseguiu uma coisa que com certeza nem todas as escolas tem que é o fato da gente ter dois monitores dentro da escola, porque eles disponibilizam um monitor por escola e por turno. Então, se tem duas turmas com crianças incluídas eles vão disponibilizar um monitor. Pela exigência que a escola teve esse ano de ter dois alunos autistas na mesma sala e mais três alunos em outra turma, como cadeirante, crianças que precisam de um atendimento bem individualizado, nós conseguimos, foi um ganho, uma questão da gente correr atrás. A direção correu atrás e eles disponibilizaram essas duas monitoras, mas foi a escola que correu atrás desse monitor. Disponibilizaram a vaga, agora, vocês corram atrás. A gente percebe que o apoio deles vem até um certo limite, depois a escola se vira com o restante. Isso em função do próprio entendimento que eles tem do monitor, porque dentro da escola a gente percebe o quanto ele é importante. Muitas vezes é ele que vai conseguir dar essa atenção mais especial, de ficar do lado, da fazer um trabalho mais individualizado e que o município não percebe dessa maneira. O município coloca como um profissional para higiene, locomoção e alimentação. Fora isso o monitor não tem nenhuma outra responsabilidade. Essa é uma discussão que tem que vir, esse

olhar para esse monitor, tanto para formação quanto para valorização desse trabalho, porque eles ganham um valor que é simbólico. A gente percebe que também tem que ter uma caminhada do município de perceber que ... não é só colocar lá os índices: “estamos com tantos alunos incluídos”, mas como esses alunos estão sendo atendidos, que qualidade está sendo proporcionada para essas escolas também, da gente conseguir fazer um trabalho que atenda essas crianças com qualidade, Isso a gente percebe que a Secretaria de Educação tem que ter esse olhar para a escola. Não é só colocar uma pessoa lá dentro, se ela não tem uma formação, uma própria característica pra atender aquelas crianças. É uma construção, uma caminhada ainda longa pra se trilhar, porque o município precisa ter esse olhar mais sensível para o que as escolas passam. Muitas vezes a gente vivencia coisas aqui dentro que eles nem ficam sabendo. Esse apoio, sabemos que eles precisam caminhar em relação a isso também.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1- Como você entende a escolarização de alunos com autismo?

Olha, primeiro eu acho que é um grande desafio, né, principalmente para os professores, um desafio para a Educação Especial que tem que dar esse suporte para os professores. Toda a escola acaba se mobilizando para trabalhar com essas crianças, né. A nossa escola não tinha recebido alunos com autismo. No ano passado recebemos um aluno e nesse ano mais dois alunos. A gente entende que é diferente trabalhar com eles e trabalhar com outros alunos com outras deficiências, né. Esses alunos se apresentam de forma bem peculiar, assim, bem singular no contexto escolar e eles tem outras especificidades que a gente não tinha trabalhado que é essa dificuldade do contato, de permanecer na sala de aula, de brincar com os colegas, de participar de atividades com o grupo, né. Então, temos percebido como um grande desafio, ao mesmo tempo que, pela experiência que estamos tendo, de observar como eles tem se desenvolvido, assim, eu percebo que a escola exerce uma importante função, né, e é aí que eu percebo que além da aprendizagem, há o valor terapêutico da escola. Na escola eles tem a oportunidade de trabalhar com isso que é difícil, que é ficar numa sala com mais pessoas, a alteração da rotina, porque cada dia na escola a gente tem uma alteração na proposta, então, vai ter o dia de ir na biblioteca, na sala de informática, um dia vai ter Educação Física no pátio, então, trabalhar com isso para eles eu acho muito importante e é terapêutico. Tem alunos que tem mais dificuldades e a gente vai traçando estratégias. Tem aluno que entrou conosco em fevereiro e não entra na sala de informática, né, então, a gente pensa outras estratégias para trabalhar com esses alunos. A gente tem visto grandes progressos nesse sentido de aceitar melhor o outro, a aceitar o contato com o outro, aceitar essas mudanças, aceitar as alterações na rotina, então, por isso que eu acho que além desse efeito na aprendizagem a gente tem esse efeito terapêutico.

Pesquisadora: O que tu chamas de terapêutico?

Entrevistada: Eu acho que é..., eles... Por exemplo, no início eles se desorganizavam muito mais quando havia uma mudança. Por exemplo, uma aluna: ela não se alimentava em casa sentada, era o tempo todo circulando e a mãe o tempo todo atrás com o lanche, com o almoço e na escola ela acaba tendo que sentar, colocar a toalhinha para o lanche e acaba tendo que sentar como todas as outras crianças, até porque a gente nem sabia dessa especificidade de que ela se alimentava andando, então, desde o início ela foi sentar com os outros

coleguinhas e ela começou a fazer isso em casa. A mãe disse que agora ela quer por a toalhinha e se alimentar sentada. Era uma criança que até então não usava garfo e faca sozinha e esses dias a mãe me relatou que a mesa estava posta para o jantar para o pai e para a mãe porque ela já tinha jantado e ela se sentou no lugar da mãe e comeu com garfo e faca a comida que era da mãe. Essa é a função terapêutica, deles poderem se expressarem mais, falarem mais, falarem mais palavras. No início, era mais difícil para eles, eles tinham com mais frequência essa desorganização: choravam, se jogavam no chão, tiravam a roupa... Nisso a gente conseguiu trabalhar e viu que a escola é um espaço que eles gostam de ficar e a sala de recursos se constituiu como um espaço de referência para eles, que eles gostam muito. Às vezes é período de aula na sala regular e eles vão direto para a sala de recursos e querem entrar lá e ficar lá. Às vezes eu tô trabalhando com outro aluno e de repente abre a porta e são eles, né. Então, eu acho que é mais ou menos por aí, nesse sentido que é terapêutico.

2 - Na sua escola, como se dá o trabalho com alunos autistas na sala de recursos?

Eu vejo assim, até no contexto da escola né, nesses casos a gente tem que ter flexibilidade, se a gente não flexibilizar de acordo com o que eles estão nos mostrando, por exemplo, tempo de permanência tanto na escola quanto na sala de recursos, né, então, às vezes, no início com um dos alunos eu só conseguia trabalhar fora porque ele não entrava na sala. Ele ficava o tempo todo jogando uma bola para mim e eu para ele em um determinado local da escola. Aos poucos eu consegui ir aproximando ele da porta da sala de recursos, né, e aí, sabendo que ele gostava muito de música eu deixava a música tocando dentro da sala e a porta aberta, até que um dia ele entrou. Agora, quando a gente diz: “Vamos entrar, tem música” ele já vai e entra na sala de recursos. Eu acho que a sala de recursos tem essa função assim, eu trabalho com eles em atendimento e trabalho em outros momentos como, por exemplo, quando está muito difícil ficar com os colegas, quando a gente vê que eles se irritam, choram, não querem mais permanecer na sala de aula, a sala de recursos acaba sendo esse espaço tanto quando eu estou lá ou quando a monitora usa a sala de recursos com eles. Esse espaço é mais tranquilo, eles podem ficar mais sozinhos, eles procuram esse espaço, eles já tem essa referência. Então, estão fazendo uma atividade no pátio, às vezes, foge daquela rotina, a menina tem mais dificuldades com isso. Por exemplo, ela quer chegar na escola e entrar na sala, mas às vezes acontece alguma coisa, a professora tá fazendo alguma atividade no pátio, ela procura a sala de recursos e corre para lá. Dependendo do aluno que tá ali a gente vai trabalhando essas questões. Eu acho assim, um trabalho bem desafiador, eu tenho pensado na questão da

aprendizagem, então eu ofereço coisas que eu sei que eles gostam, né, eu parto disso que eles mostram que gostam, por exemplo, pode ser uma bola, tá jogando a bola só que daquele jeito meio estereotipado, né, eu e tu, eu e tu..., né. Aí, a gente pega uma bola de boliche e tenta jogar boliche com a criança, então, tenta sair dessa, dessa... porque a gente sabe que eles tem essa questão mais restrita de atividades, de interesses, então, tento sair disso.

3 – Que práticas pedagógicas são desenvolvidas com esses alunos?

Eu gosto de trabalhar com histórias, então eu conto histórias para eles. Eles estão circulando na sala de recursos e eu sento no lugar que a gente diz que é o lugar das histórias, sento no tapete e de repente eles sentam e vem ouvir, olhar a história e aí a gente tenta trabalhar com isso, produzir um desenho, vamos trabalhar com tinta em cima dessa história. Eu trabalho muito com música porque eles adoram, então, em alguns momentos a gente trabalha com música e instrumentos sonoros, outros momentos com música e dança, músicas que envolvam partes do corpo, né, aí eu vou nomeando porque no início tem crianças que tem dificuldades mesmo da gente encostar nelas, então vou trabalhando essas questões. Eu trabalho muito a questão da brincadeira, brincadeira com fantoches, brincadeiras com panelinhas, trabalhar esse simbólico que a gente vê que é precário, né. A gente vê vários progressos muito na interação com os outros, por exemplo, aquela criança, no início era só ela e mais duas pessoas, agora ele já tá aceitando outros, vários colegas. Esses dias, antes de começar a aula, era ele e mais cinco alunos do turno da tarde jogando bola e ele tranquilo, não precisava mais ser só ele e outra pessoa. Esses são os progressos que a gente consegue ir vendo e é mais ou menos isso que eu tento trabalhar na sala de recursos.

Pesquisadora: Tem uma diferença do trabalho desenvolvido em sala de aula regular.

Entrevistada: Tem, eu vejo a sala de recursos como um espaço privilegiado nesse sentido, da gente conseguir acompanhar mais de perto, conseguir pensar numa atividade pra ele, com as preferências dele. Por exemplo, ele gosta muito de música, então, eu uso música o tempo todo. Ele entra na sala, olha o rádio e já dá sinal que ele quer... bota a minha mão em cima do rádio para eu ligar o rádio, então, eu tento trabalhar assim, a gente tá pintando com tinta mas trabalhando com música, tá ouvindo a música. Tem coisas que na sala de aula não dá até porque tem mais alunos, então eu acho que é um espaço privilegiado onde a gente pode trabalhar o que eles realmente... trabalhando o interesse deles, outras questões, então é diferente do trabalho na sala de aula.

4 – As aprendizagens escolares são restritas a algumas temáticas na sala de recursos?

A gente procura trabalhar, a gente sabe que tem os conteúdos que são de determinada série, por exemplo, eles estão no primeiro ano que é o ano da alfabetização, de reconhecer números, então, eu tento trabalhar essas questões com eles, né, apresento os números, apresento as letras dentro de um contexto, dentro de uma história. A gente vai trabalhar a Branca de Neve, por exemplo, é claro que a produção deles é diferente e é isso que eu procuro orientar a professora da sala de aula regular pra valorizar essa produção, quer dizer, é o que eles conseguiram produzir, né. Uma das crianças já consegue fazer círculos, o outro, ainda não. Então, a partir do que ele consegue produzir a gente tenta valorizar isso e é isso que eu tento dizer para a professora. Então, como é que a gente faz na sala de aula? É um momento que, por exemplo, as crianças vão sentar e ouvir histórias, eles nem sempre sentam para ouvir histórias, eles ficam caminhando pela sala, né. O que eu orientei a professora? “Deixa o lugar deles ali, deixa a cadeirinha deles ali no círculo, vazia e diz que aquele é o espaço dele para quando ele quiser sentar para ouvir a história”. Realmente, às vezes a história tá no meio e eles sentam. Nas outras atividades do mesmo jeito, eles têm as atividades deles. Até os próprios coleguinhas pegam o caderno deles... Esse material fica à disposição deles e em alguns momentos eles sentam e fazem da maneira deles alguma coisa. Então, é sempre inserindo eles nesse contexto, ter esse lugar para chamá-los para fazer as atividades e respeitar esse ritmo, essa especificidade. Às vezes, eles estão andando, parece que não estão ouvindo o que a professora falou, mas, de repente ,sentam e produzem algo.

5 - Há alguma proposta diferenciada para trabalhar com esses alunos?

Eu acho que se diferencia da sala de aula nesse sentido de poder dá uma atenção, de poder chegar mais próximo e partir do interesse dele do que na sala de aula, porque lá a professora tem mais doze alunos que estão em processo de alfabetização, que já escrevem, alguns já fazem leituras e esses alunos produzem muito pouco no papel, então eu acho que na sala de recursos o que se diferencia é isso, essa atenção e esse se voltar para os interesses deles. De repente, são atividades que não são contempladas em sala e que são importantes... A brincadeira... apesar de que a professora assim... Tem vários momentos que eu acho que eles aproveitam muito. Por exemplo, tem no início da tarde uma atividade que é proposta pela professora, depois eles vão para o lanche, que também é um momento de muita aprendizagem para eles e quando eles retornam do lanche a professora sempre dá até a hora do recreio, o brinquedo. Cada um escolhe um brinquedo e é esse momento que eles ficam brincando, o que

é extremamente importante para crianças que tem essa dificuldade no brincar. Depois eles vão para o recreio e seguem brincando, interagindo com as outras crianças ali. Então, eu acho que tudo isso é muito importante para eles até por ser um contexto de primeiro ano, por ser essa professora que tem esse entendimento. Eles tem o momento da pracinha onde eles brincam e aí eles aprendem muitas coisas, por exemplo, uma das crianças adora o balanço mas muitas vezes ele tá ocupado e ela não pode ir lá. Ela olha e espera outro brinquedo até ela poder ir para o balanço. Eu acho que todo esse contexto ajuda na aprendizagem. Na sala de recursos eu procuro fazer algumas atividades mais dirigidas de estimular a traçar no papel ou a traçar no quadro branco ou no quadro negro, então, pode usar o giz, a caneta ou a canetinha no papel pardo. Procuro oferecer vários recursos para que ela possa passar isso para o papel, possa fazer essas atividades mais dirigidas da escola. Procuro trabalhar com histórias, ver o que entendeu da história e a gente começa a ver que eles entenderam e a usar isso, por exemplo, uma aluna queria ver um vídeo dos Três Porquinhos que a gente tinha assistido na aula anterior e ela queria me dizer uma palavra que queria dizer “porquinho” e eu não entendia. Ela foi lá, pegou o livro, pegou o meu dedo e apontou no porquinho e falou novamente, do jeito dela, “porquinho” e apontava para o computador para ver o vídeo. Então, a gente vê que eles aprendem, a forma de expressar é que é diferente, mas eles estão ouvindo a história por mais que pareça que não. Em alguns momentos eles vão fazer as atividades que a gente propõe e vamos trabalhando esse tipo de atividade.

6 – O que você observa quanto à aprendizagem de alunos com autismo? Como se dá a avaliação?

Eu sempre procuro orientar as professoras da seguinte forma: que aquele aluno seja o parâmetro, que a gente não fique comparando com os outros, porque se a gente tentar comparar com os outros daquilo que eles estão aprendendo da aprendizagem mais formal ele vai acabar sempre em desvantagem, né. Então, eu sento com ela e a gente propõe alguns objetivos pra esse sujeito, que questões são mais importantes para esse sujeito nesse momento, dentro dos conteúdos, das questões que vão ser trabalhadas, procura guardar as atividades em portfólio, até porque no caderno, às vezes, não tem tanta produção. Eu gosto de fotografar, então, se ele fez um desenho no quadro eu fotografo para guardar isso. A avaliação deles é por meio de parecer, assim como os outros alunos. A cada trimestre, eu e a professora do ensino regular, elaboramos junto um parecer falando das aprendizagens, do que ele conseguiu, do que vamos trabalhar no próximo trimestre, dos objetivos, que objetivos conseguiu atingir, sempre olhando essa avaliação para poder avaliar o nosso trabalho também,

para ver o que temos que fazer de diferente para que esse sujeito se beneficie ainda mais nesse termo da aprendizagem, porque a gente não quer que ele fique só convivendo, não é só a convivência, que ele possa ficar na sala de aula mas que ele possa aprender. A gente sabe que a criança vai na escola para aprender a ler, aprender a desenhar, que vai fazer trabalhos... e é isso que a gente procura fazer, não deixar isso de lado que é realmente, é o maior desafio. A avaliação é nesse sentido, né.

7 – Como a família de alunos com autismo se relaciona com a escola?

Em específico, com esses alunos, eu observei nas famílias quando eles vem fazer a matrícula e quando nos procuram um medo e uma angústia muito grande de que a criança não consiga se adaptar, com medo que a escola não aceite, que não consiga lidar com essas diferenças, porque realmente são alunos que por vezes se jogam no chão, se desestruturam, se desorganizam e a escola não sabe lidar com isso, né. Vejo esses pais com muito medo da escola desistir dessa criança, da escola não suportar essa criança e se cansar dessa criança. Medo dos outros pais reclamarem dessa criança pelo comportamento dela. Então, eu vejo pais com uma angústia muito grande. Eles chegam querendo que isso dê certo, que a criança fique e permaneça na escola. A expectativa é que a criança sente, que faça as atividades e aí vamos trabalhando isso com eles. Tenho visto que são famílias parceiras que a gente consegue conversar, contar com eles. De que às vezes precisamos de uma flexibilidade, de que hoje, ou talvez, que nessa tarde o filho deles não consiga ficar a tarde toda em sala de aula, mas que se ele ficar até o recreio e se beneficiar disso, né. A gente tenta mostrar isso para os pais e vai trabalhando nesse sentido. Os pais têm aceitado bem e, às vezes, são pais que vem com uma história não muito boa de espaços que não conseguiram acolher eles e o filho deles e acabam procurando a escola nessa angústia de que um dia a escola vai se cansar, como se a escola estivesse fazendo um favor em recebe-los, né. E não é isso, a nossa obrigação é acolhê-los, tanto pais como crianças.

8 – Quais os apoios recebidos pela Secretaria de Educação do município em favor da escolarização desses alunos?

Olha, eu vejo um trabalho ainda muito incipiente com relação aos alunos com autismo. Acho que temos que construir muito, avançar muito. A gente tem uma política que garante e de certa forma obriga essas crianças estarem na escola regular quatro horas, cinco turnos e receber o Atendimento Educacional Especializado no contra turno. Só que sabemos que as

crianças com autismo têm suas especificidades e que isso nem sempre é possível dessa maneira e que a gente precisa dessa flexibilização, senão, não conseguimos fazer a inclusão, não consegue realmente ter um trabalho de qualidade. O que eu acho que falta é muita discussão e aí não é só com as crianças com autismo mas com toda criança que tem um comprometimento maior, que tenha mais dificuldades. Então, falta muita discussão e formação das pessoas que trabalham com a Educação Especial, falta a gente discutir mais isso. Aqui em Santa Maria é um espaço que dá para fazer isso porque temos muitos profissionais qualificados, professores formados na Educação Especial, então, a gente pode construir, mas acho ainda que isso está para ser construído. O que recebemos de suporte da Secretaria de Educação é o monitor que é um estagiário de um curso de graduação. Hoje temos uma estagiária da Psicologia e uma da Educação Especial que dão esse suporte, mas também não são pessoas que tem uma formação. Então, procuramos trabalhar não só na formação do professor da sala de aula regular mas também desse profissional de apoio para dar esse suporte. Por exemplo, quando a criança não consegue mais ficar na sala de aula, levar para outro espaço, tentar tranquilizá-la e depois voltar. Precisamos dessa pessoa que faça isso e nesses momentos temos o monitor, só que precisamos discutir a própria função do monitor: quem é esse profissional, que formação, que suporte ele tem para realizar esse trabalho. Então, é algo que está para construir. Um apoio que temos é o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi). Aí os profissionais dão esse suporte porque sabemos que essas crianças precisam de outros profissionais nos apoiando, então não é só a Educação trabalhando sozinha, né. Quando conseguimos conversar com a Saúde Mental avançamos nesse sentido. Eu ainda acho que vamos ter que sentar e conversar sobre a angústia que é receber esses alunos na escola, tanto para o professor do ensino regular quanto da Ed. Especial porque o professor demanda da gente respostas que não temos, apesar de termos três alunos com autismo cada um é diferente. Tem um que conseguimos avançar mais em termos de aprendizagem, com outro, menos. Tem um que suporta ficar mais tempo em sala de aula, outro, menos. Acho que a gente vai ter que estudar muito e fazer grupos de discussão e de estudo para poder avançar porque a inclusão de alunos com autismo é um grande desafio. Lembro de uma colega dizendo que no começo quando o aluno se jogava no chão ela olhou para ele e disse: “Pára, agora tu tem que sentar”. Ela continuou me dizendo que achava que isso ia funcionar, que ele ia parar, mas que agora ela se dava por conta que não é dizendo “pára e senta” que ela ia se acalmar. Isso são coisas que a gente vai construindo com os colegas, com os monitores, que constroem com as crianças. Das crianças acolherem esse colega, de atribuírem significado para as coisas que os colegas fazem. Por exemplo, no início,

a menina fazia um traço em todos os cadernos, nos trabalhos dos colegas e eles não gostavam. Diziam: “Tá riscando no meu trabalho”. Eu estava naquele momento de adaptação e estava acompanhando o trabalho na sala de aula regular e eu dizia: “Não, ela não está estragando, ela está fazendo um enfeite, tá escrevendo no teu trabalho”. Eles mesmos começaram a dizer: “Obrigada, você enfeitou o meu trabalho”. Davam um beijo na criança. Aí, um dia o colega estava fazendo um desenho, uma lâmpada no papel pardo e ela foi lá e fez um traço. Aí, o coleguinha disse: “Olha, professora, ela fez o fio da minha lâmpada!”. No outro dia a mãe chegou me relatando que esse menino chegou em casa e disse que a colega com autismo tinha ajudado ele no trabalho. Então, isso é dar um outro sentido, é atribuir um sentido para isso que ela tá fazendo e não dizer “não risca o trabalho do colega”. É dar esse outro sentido e saber que para ela isso é importante. Aqui eu conto muito com a professora que tem esse entendimento. Por exemplo, às vezes a professora tá escrevendo no quadro para eles copiarem e a criança com autismo vai no quadro e fica também escrevendo e a professora permite, e às vezes ela apaga e a professora deixa ela fazer essas coisas que são importantes para a aprendizagem dela. É um traço que representa as letras do nome dela, são círculos que ela faz, então, ela fica repetindo: “Bolina, bolina, bolina”, enquanto faz várias bolinhas no quadro. Aí, as crianças vão atribuindo vários significados. Ela usa as duas mãos ao mesmo tempo e faz duas bolinhas coladas, assim... grudadas, e as crianças dizem: “Olha, ela tá desenhando um coração”. Então, eles vão dando significado e ela vai conseguindo produzir outras coisas. É muito interessante essa relação e esse entendimento que as crianças têm. A gente costuma dizer para as crianças: “Olha, ele ainda não consegue ficar tanto tempo sentado, mas ele vai aprender”. Tentamos mostrar que essa criança é diferente, tem suas especificidades, mas que ainda tá aprendendo. Eles querem saber por que o colega não senta como eles, principalmente no início quando estão se conhecendo, querem saber por que sai da sala, onde ele vai. São todas questões que hoje podemos ver que são crianças de seis, sete anos e que é super tranquila a aceitação. Quando chega a hora do lanche eles trocam o lanche, mesmo que a criança com autismo não fale, mas ele pega e o colega pega um dele também. Esses dias teve uma situação bem interessante, esse aluno saía pegando o lanche dos colegas sem esperar e, às vezes, os colegas não queriam dar. Aí, a gente foi trabalhando e dizendo para ele que poderia pegar do colega mas que teria que dar uma das suas. Ele foi no bar, deu dois *wafers* e pegou um pirulito, aí a pessoa que estava vendendo lanche deu o pirulito e disse que ele não precisava dar o *waffer*. Ele empurrou a mão dela como se dissesse que estava trocando. Então, veja como a gente consegue construir várias coisas muito importantes para eles. Quero dizer o quanto a gente aprende com essas crianças, acho que a gente aprende

muito mais do que eles com a gente. Aprendemos a ter esse olhar mais atento para esse sujeito que mesmo sem palavras está nos dizendo algo. Acho que esse entendimento, essa tranquilidade para trabalhar com eles, procurar outras estratégias, isso acaba favorecendo as outras crianças, porque a gente fica vendo que para o professor da sala regular cada um vai aprender do seu jeito, que cada um vai produzir o que conseguir naquele momento. Acho que isso é uma aprendizagem para toda a escola porque não é só eu e a professora do primeiro ano que estamos trabalhando, e isso é muito importante dizer, todos estão diretamente envolvidos. Então, se a gente tem uma monitora para duas crianças e se uma das crianças sai da sala e ela tem que acompanhar, alguém vai ficar na sala interagindo e propondo coisas da sua forma e o aluno vai construindo aprendizagens. Acho importante toda a escola se unir, trabalhar nisso e tentar fazer com que essa criança consiga aprender e ficar mais tempo. Essa é uma questão que eu vejo que quando essas crianças chegaram na escola todos se envolveram mais com a inclusão do que quando tínhamos só alunos com deficiência intelectual e paralisia cerebral. Agora, não, tá todo mundo diretamente envolvido, apostando e investindo na aprendizagem deles.