



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Munimos, Silvia Szterling

O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular

Educação e Pesquisa, vol. 49, e257162, 2023

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257162>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29874394038>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UABM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular

Silvia Szterling Munimos¹
ORCID: 0000-0002-2739-1983

Resumo

Este é um estudo de caso sobre inclusão escolar de alunos do Transtorno do Espectro do Autista (TEA) no âmbito de uma escola pública de educação básica vinculada à faculdade de educação de uma universidade pública. Pretende apresentar momentos paradigmáticos de dois processos de inclusão que contrastam com um cenário geral no qual esses alunos são via de regra, relegados ao ostracismo, isto é, são excluídos do interior da própria escola. A pesquisa teve início em 2019 e estendeu-se até 2021, em meio a observações contextualizadas desses estudantes, análise de suas produções em sala de aula e respectivos planos de ensino individualizados, acompanhamento das reuniões pedagógicas de discussão dos casos e depoimentos de educadores. Os dados foram analisados à luz de conceitos-chave nascidos no encontro dos campos da psicologia e da psicanálise com a educação, notadamente os de “sujeito do conhecimento” e “sujeito do inconsciente”. Seus resultados apontam para a necessidade de considerar a inclusão de estudantes do TEA no ensino regular – simultaneamente em termos de aprendizagem escolar e enlaçamento social – atribuindo, por exemplo, significação social a suas idiossincrasias. Em outras palavras, pretende considerar a verdade do desejo desses sujeitos bastante comprometidos em sua estruturação psíquica e, simultaneamente, sua maneira própria de pensar e apreender a realidade objetiva. Afinal, em se tratando de inclusão na escola, é imprescindível levar em consideração as práticas de ensino e aprendizagem que são sua própria razão de ser. O estudo conclui pelo necessário investimento do coletivo dos educadores na factibilidade da inclusão desses alunos e, por se tratar de processos radicalmente singulares, adverte para a impossibilidade de generalizá-los em nível macrossocial. Ou seja, apenas no caso a caso é possível avaliar o sucesso ou fracasso relativos da escolarização de estudantes do TEA na classe comum, o que não impede por outro lado o apontamento de algumas diretrizes gerais.

Palavras-chave

Inclusão escolar – Transtorno do espectro autista – Psicologia e educação – Psicanálise e educação.

¹- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, MS, Brasil. Contato: silviaszm@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257162>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

The disconcerting student: autistic children in regular schooling

Abstract

This is a case study on the school inclusiveness of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) conducted within a public basic education school, linked to the education college of a public university. It is intended to present paradigmatic moments of two processes contrasting with an overall scenario in which such students are, as a general rule, relegated to ostracism, that is, they are excluded from within the school itself. The study took place from 2019 through 2021 and included: contextualized observation of the students, analysis of their classroom productions and their respective individual study plans, attendance to pedagogical meetings where cases were discussed, and teachers' testimonies. Data were analyzed in the light of key concepts arising from the intersection of the fields of psychology and psychoanalysis with education, namely the concepts of "subject of knowledge" and "subject of the unconscious". The results point to the need to consider the inclusion of ASD students into regular schooling – simultaneously in terms of school learning and social bonding – by, for example, assigning social meaning to their idiosyncrasies. In other words, it intends to consider the truth in the desire of such individuals which is quite compromised in their psychic structuring and, at the same time, their own way of thinking and apprehending the objective reality. After all, when it comes to inclusiveness within the schools, it is indispensable to take into account the teaching and learning practices which make up their very reason of being. The study concludes that a collective investment is necessary on the part of the educators in order to ensure the feasibility of including those students and, as this involve radically singular processes, it is advised that it is impossible to generalize them on the macro-social level. That is to say, only on a case-by-case basis it is possible to assess the success or failure associated with the schooling of ASD students in regular classrooms. However, this does not prevent, on the other hand, from pointing out some general guidelines.

Keywords

Inclusive schooling/education – Autism Spectrum Disorder – Psychology and education – Psychoanalysis and education.

Introdução

Referindo-se à maneira centralizada pela qual os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a educação básica chegaram às escolas públicas, ignorando projetos municipais e estaduais em curso, bem como o saber fazer dos professores, consubstanciado numa certa tradição pedagógica, Azanha (2001) constata:

[...] nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. Quase sempre os estudos disponíveis são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. [...] A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (AZANHA, 2001, p. 26).

A advertência, embora referida a um ciclo reformista já encerrado, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação básica entre 1997 e 2017, parece, contudo, igualmente válida no tocante à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), outra decisão de gabinete importada, no caso, da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujos efeitos nas escolas brasileiras, geralmente polêmicos, são ainda pouco conclusivos.

Uma parcela das pesquisas nacionais aponta para o fracasso da medida. Antes excluídos da escola regular, alunos deficientes físicos e mentais, superdotados e autistas seriam agora excluídos nas/das próprias salas de aula, relegados às classes especiais, aos cuidados do(a) estagiário(a) de plantão ou mesmo entregues à própria sorte.

O seguinte fragmento do livro *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (RODRIGUES, 2006) é nesse sentido exemplar:

O discurso da inclusão [...] não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da EI [Educação Inclusiva] como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Recentemente, afirmamos que “é preciso não invocar o nome da inclusão em vão”, tentando “mapear” esta distância entre os discursos e as práticas. (RODRIGUES, 2006, p. 302).

O próprio Ministério da Educação, avaliando recentemente os resultados da medida, considera que a inclusão em classes comuns de estudantes com graus mais severos de comprometimento de longo prazo, entre eles os do espectro do autismo, seria até mesmo contraproducente:

[...] é imprescindível considerar que a inclusão na vida cultural, acadêmica, profissional e política, para muitos será possível apenas se ao educando for garantido o direito de ter atendimento educacional especializado [...] o atendimento precoce em classe ou escola especializada pode favorecer o sucesso no processo de inclusão nos anos seguintes e essa oportunidade pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança. (BRASIL, 2020, p. 16).

Ocorre que a efetividade do trabalho desenvolvido nessa “classe ou escola especializada”, que muitos consideram de fato “a “única alternativa” para as crianças e adolescentes com TGD”² (VASQUES; BAPTISTA, 2006, p. 164), tampouco parece garantida.

Analisando os efeitos da relação estigmatizante que professoras de uma escola estadual de São Paulo estabelecem com os alunos que elas próprias encaminham à classe especial, Machado (2017) constata que esses alunos introjetam tais estigmas, de modo que acabam se vendo como causa de seus problemas - “eu não sei, eu não estudo, eu não sento na cadeira” (MACHADO, 2017, p. 34) -, e se convencem afinal de que não são mesmo crianças “boas da cabeça” para aprender” (MACHADO, 2017, p. 37). É evidente que a partir desse lugar de enunciação eles não se engajem nas aprendizagens, ainda que sob condições especializadas de atendimento.

Para Machado (2017) e outra parcela de pesquisadores brasileiros, portanto, entre os quais nós próprios nos incluímos, o isolamento e desconhecimento mútuos entre estudantes “especiais” e “normais” e seus respectivos professores pode ter consequências igualmente perniciosas em sua formação. A autora prossegue:

Algumas questões não faziam sentido para as crianças [da classe especial]: para que compreender melhor o que se passou com elas [no processo de sua exclusão da classe normal]? As vidas delas, com ou sem essas compreensões, permaneciam estagnadas. Mais do que isso, estavam impedidas: as crianças às vezes pareciam uma panela de pressão prestes a explodir. [...] as situações de alheamento, impedimento e cristalização eram tão acentuadas que não era suficiente compreendê-las e tentar criar outras formas de relação no grupo. (MACHADO, 2017, p. 35).

Estudos de caso como esse não se prestam evidentemente a avaliações quantitativas extensíveis a todo um sistema escolar, mas parecem suficientemente contundentes para, voltando à advertência de Azanha (2001), considerar a efetividade da Política Nacional de Educação Especial a partir da real disponibilidade dos professores em implementá-la em suas respectivas salas de aula, o que pressupõe, por sua vez, rever práticas escolares há muito sedimentadas. Pois esse é certamente o ponto decisivo na avaliação dos resultados de qualquer reforma educacional.

Conceitos de sujeito e “sujeito” do Transtorno do Espectro Autista

O chamado “sujeito epistêmico” ou sujeito do conhecimento, estudado particularmente por Piaget, é o que, nas palavras de La Taille (2006, p. 15), “encontra-se em todos nós quando elaboramos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos”. Trata-se, pois, de um sujeito universal cujo pensamento se complexifica à medida que supera os erros lógicos com que necessariamente se depara na interação com o mundo da cultura. O pensamento cumpre, portanto, uma função equivalente à do instinto nas espécies inferiores: a adaptação ao meio com vista à sobrevivência individual e coletiva.

2- TGD ou Transtorno Global de Desenvolvimento. “O Inep passou a utilizar “transtorno do espectro autista” em substituição a “transtornos globais do desenvolvimento” a partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, [...] que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”. (BRASIL, 2020, p. 22).

São já bastante conhecidas as etapas que a inteligência piagetiana em construção percorre a partir dos reflexos hereditários de sucção e preensão do recém-nascido: o estágio da inteligência sensório-motora ou prática, anterior à linguagem, durante o qual o bebê alcança, por exemplo, trazer para si um brinquedo distante utilizando outro como meio, o estágio da inteligência representativa intuitiva, caracterizado pelo aparecimento da imagem mental, da linguagem e outras formas de representação, e finalmente o estágio operatório, caracterizado pelo pensamento lógico ou reversível, referido primeiramente a experiências concretas e, a partir da adolescência, também a experiências apenas supostas (pensamento hipotético-dedutivo).

Menos conhecidas são as referências de Piaget (1967) ao componente afetivo da conduta, isto é, ao “querer” agir. Eis o que ele afirma a respeito da afetividade no bebê:

[...] ao começo da inteligência sensório-motora, corresponde uma série de sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados às modalidades de atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os sentimentos de sucesso e fracasso. Na medida em que esses estados afetivos dependem da própria ação e não ainda da consciência das relações com outras pessoas, este nível de afetividade testemunha uma espécie de egocentrismo geral [...]. (PIAGET, 1967, p. 22).

Semelhante concepção da afetividade que passa ao largo das relações humanas na primeira infância, ou as coloca no máximo como equivalentes das relações da criança com os objetos do mundo físico, certamente faria corar qualquer psicanalista para quem os pais são o pivô, mesmo a partir do qual ela se constitui psiquicamente, e sempre de maneira “radicalmente singular”.

Apenas nos alvares do período representativo intuitivo quando, a partir de cerca de um ano de idade, o bebê constrói a noção de objeto permanente, entre eles a do próprio “eu”, é que Piaget (1967) concebe a afetividade em termos de trocas interindividuais, de sentimentos de amor e temor pelos adultos significativos, que se tornam então fonte de deveres morais.

Decorre logicamente dessa assertiva que “se houver pouca interação [com o meio] haverá pouca construção [de conhecimento]; se a interação deixar pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito, haverá pouca construção, ou construção parcial” (LA TAILLE, 2006, p. 15).

Esse é bem o caso do “sujeito” do Transtorno do Espectro Autista. Fechado sobre si mesmo, pouco afeito às relações interindividuais e à experimentação ativa, seu desenvolvimento global resulta previsivelmente comprometido. Na escola é tido, não raro, como deficiente mental - e por vezes o é de fato, ainda que não de modo definitivo -, enquanto passa ao largo das regras estabelecidas, estacionado numa fase amoral e associal bastante regredida.

Mas, se o campo psicogenético pode explicar algo de suas dificuldades para aprender sistematicamente ou cooperar com os pares, não dá conta de explicar suas idiossincrasias, os gestos estereotipados, a ecolalia e outros maneirismos estranhos. O campo psicanalítico e seu conceito de “sujeito do inconsciente” vem então em nosso auxílio.

Quem é o sujeito da psicanálise? É aquele impossibilitado de “saber inteiramente de si, irremediavelmente dividido pela irreversível instalação da realidade do inconsciente” (KUPFER, 2010, p. 262). Em outras palavras, é o sujeito cujo “eu” está irremediavelmente “sujeitado” aos desmandos do inconsciente com suas forças libidinais obscuras a exigir satisfação imediata (FREUD, 1969).

Ideias certamente estranhas ao professor, muito mais familiarizado com as assertivas de Piaget sobre aprendizagem, desenvolvimento e sujeito da razão universal. Mas, da perspectiva psicanalítica, sua importância reside exatamente nesse ponto; pois através de seus “sins” e “nãos” o professor dá continuidade à educação pulsional de seus alunos, de modo que, sem o saber, também contribui à sua constituição subjetiva.

O que ocorre com o “sujeito” do TEA? Por diferentes motivos ele permanece a meio caminho nessa “articulação [entre] linguagem e corpo” (BERNARDINO, 2017, p. 95), nesse “enlaçamento” entre cultura e pulsão (KUPFER *et al.*, 2017a). Daí o uso das aspas para designá-lo, com sua fala repetitiva e descontextualizada, o olhar ausente, o corpo desconjuntado, sem limites definidos entre o eu e o outro, o dentro e o fora. Esse “sujeito” que por vezes nem fala, mesmo na ausência de qualquer deficiência fonológica ou mental, por impossibilidade de se dizer a partir de um “Eu” tão precário. Ou que recusa o contato humano por medo de ser devassado por esse outro em sua integridade psíquica e até mesmo física! A qualquer momento seu corpo sem contorno pode se despedaçar!

Quando a lógica do pensamento é desbaratada por vivências tão delirantes, a recusa do professor em acolher o aluno do espectro autista em sua classe parece mesmo justificada. Como uma professora alfabetizadora pode supor nessa criança alguém capaz de aprender a ler e escrever? Como pode integrá-la ao grupo quando ela própria se exclui para viver suas pulsões a céu aberto, sem recalque nem censura?

Por outro lado, é preciso considerar que nem todo “sujeito” do espectro autista é tão severamente comprometido, nem permanece nesse estado indefinidamente. A própria experiência escolar pode ser estruturante para ele. O convívio com os pares, a organização institucional, e mesmo a normatividade inerente ao conhecimento escolar podem criar para ele “um lugar para ser”³, sobretudo quando a escola funciona como um coletivo.

Resta analisar quais situações de ensino e aprendizagem são factíveis no caso a caso, e se podem efetivamente produzir tais efeitos subjetivantes.

A pesquisa

João e Beatriz são dois dentre os muitos estudantes desta escola pública de ensino fundamental e médio que apresentam disfuncionalidades, síndromes ou transtornos nem sempre claramente identificados.

Em 2021, ali estudavam 716 alunos, dois terços dos quais na condição de filhos de funcionários e docentes da universidade, os demais, egressos das comunidades adjacentes. Desse total, quinze possuíam laudos ratificando sua condição de “alunos especiais”: seis deficientes intelectuais, três autistas, dois autistas e deficientes intelectuais, dois com

3- Depoimento de Cécile Herrou a Augusto Galery (2013, p. 11).

Síndrome de Asperger e um com surdez leve a moderada.⁴ Ou seja, ao lado de estudantes portadores de distúrbios de aprendizagem ou comportamento, disfuncionalidades diversas e/ou em situação de vulnerabilidade social, há outros tantos dotados de altas habilidades acadêmicas e/ou sociais. Um público bastante heterogêneo em suma, numa escola cujo projeto político pedagógico prima por valores e princípios inclusivos e democráticos.

João encontra-se no grupo dos “alunos difíceis”. Em 2019 cursava o 5º ano do ensino fundamental. Não possuía laudo, mas sua mãe menciona, de passagem, “suspeita de autismo”⁵. Já Beatriz apresenta Síndrome de Down e também frequenta uma clínica de orientação psicanalítica especializada no atendimento de crianças psicóticas e autistas.

A escolha do caso de Beatriz para a pesquisa deu-se no mesmo ano de 2019 quando, após uma reunião pedagógica em que se discutia sua passagem do 1º ao 2º ano do ensino fundamental, a professora descreve seu processo de inclusão na rotina escolar. Um relato raro e sensível, colocando em primeiro plano o protagonismo dos colegas de classe, crianças entre seis e sete anos de idade, e, nos bastidores, sustentando o trabalho, a própria professora.

A escolha de João, por sua vez, foi motivada pela dificuldade da escola em encontrar efetivamente um lugar para esse pré-adolescente bastante turbulento e agressivo, dotado, por outro lado, de uma inteligência sagaz e uma vivacidade inquietante que não passa, afinal, de um pedido de socorro.

O acompanhamento da escolarização de cada um desses alunos estendeu-se por um período extenso, de princípios de 2019 até fins 2021 - presencialmente nas pontas, à distância no entremeio devido à pandemia de Covid-19 e nem sempre de forma sistemática. Foram fundamentais nesse trajeto a escuta atenta dos professores de 1º ao 4º ano e, no caso de João, também do 5º ano, no decorrer das reuniões semanais da equipe, os depoimentos da coordenadora do ensino fundamental, da professora de Beatriz no 1º ano, da professora de João no 3º e da auxiliar de ensino que acompanhou ambos no 2º - todos em dezembro de 2021 -, afora os momentos de observação das dinâmicas que em torno deles iam se tecendo dentro e fora da sala de aula (incluindo, por vezes, os funcionários da escola). A análise de suas respectivas produções escritas e planos de ensino individualizados foram igualmente importantes na consecução dessa pesquisa que, em todas suas etapas, contou com o consentimento expresso dos envolvidos sob garantia de anonimato.

O resultado? Dois estudos de caso que convidam ao aprofundamento da investigação.

O caso de João

“Você é louca!”, grita o aluno dirigindo-se à professora de língua portuguesa do 5º ano quando ela não o autoriza a sair da classe fora do horário estipulado. “O ventilador está me atrapalhando!”, grita novamente, sem que se mobilize para desligá-lo.

4- Informações concedidas pela secretaria da escola a pedido da diretora em 3 de dezembro de 2021.

5- Depoimento em 11 de fevereiro de 2019.

João nunca se dirige diretamente aos colegas, sempre ao professor: “Eles estão me atrapalhando!”.

O ápice do mal-estar são as não poucas ocasiões em que ele cospe nos colegas ou no chão da classe, por exemplo. Nem mesmo a professora de artes foi poupada, o que terminou, aliás, em processo judicial.

“Ficava possesso quando as crianças faziam “*shiu!*” pra ele!”, recorda a professora do 3º ano.⁶

O aluno, em suma, desconcerta quando explicita os limites de nossa educação moral (LA TAILLE, 2006), sempre mais ou menos falha, os limites da (des)razão que nos governa (FREUD, 1969) e a ameaça permanente que paira sobre nossa laboriosa obra civilizatória, a barbárie sempre à espreita (ADORNO, 2012).

“Em casa João não apresenta esses problemas”, defende-se a mãe quando convocada à escola.⁷ A equipe do ensino fundamental refere-se frequentemente à falta de adesão da mãe ao projeto pedagógico da escola, justificando, assim, o fracasso relativo desse caso de inclusão. Mas, nessa fala coletiva passam despercebidos outros elementos importantes, como a “colagem” do menino ao discurso materno - ecoando sua suposta condição de vítima de maus tratos -, assim como a completa ausência do pai, que havia constituído outra família, o que, ao menos para quem aposta na verdade do complexo de Édipo e seus efeitos, são a chave mesma do caso.

Kupfer *et al.* (2017c) esclarecem:

As crianças e os jovens na escola apresentam formas variadas de desobediência. Mas há uma desobediência que pode ser tomada como indicador da presença de uma psicopatologia grave. Quando, por exemplo, os alunos com autismo não respondem, quando não ficam dentro da sala de aula, estamos diante de uma posição com a lei [e com o pai de carne e osso que a representa] que é peculiar. Quando um jovem bate em outro sem motivo aparente, e ficamos sabendo que ele não suporta que olhem para ele, também aí não se trata de simples rebeldia ou desobediência à regra de “não bater noutra pessoa”. (KUPFER *et al.*, 2017c, p. 44).

De que se trata? Os autores prosseguem:

A impossibilidade de obedecer está no fato de que para elas [essas crianças] falta a *lei do Pai*. Essa lei [...] organiza a relação do sujeito com os outros pelo fato de que é uma lei simbólica, isto é, põe palavra ordenadora no lugar do impulso. [...] Quando não existe a intervenção da palavra terceira, da mediação na linguagem [...] a criança, ao não saber o que querem dela, estará prisioneira de coisas terríveis: o outro é onipotente e pode fazer com ela o que bem lhe aprouver [...], estamos falando da invasividade do outro tal como a vive a criança na psicose paranóica. (KUPFER *et al.*, 2017c, p. 45-46, grifo meu).

Retrocedendo na história escolar de João ao 3º ano do ensino fundamental, a professora rememora, afinal, episódios mais auspiciosos:

6- Depoimento da professora de artes em 14 de dezembro de 2021.

7- Depoimento da professora do 2º ano em reunião, 8 de abril de 2019.

João era especialista em avaliar as professoras, perscrutar seus pontos fracos para testar seus limites. Era impossível dar aula porque seu comportamento contagiava a classe toda. Percebi que bater de frente só piorava a situação. Decidi ignorá-lo, sair do seu jogo, fingir que não o escutava. Então ele começou a fazer as atividades. Começou a trabalhar como qualquer aluno”.

Para um behaviorista radical como Skinner (1995), esse comportamento inusitado de João seria interpretado como resposta ao estímulo aversivo “ignorar”. Mas sua decisão de persistir trabalhando em sala de aula “mesmo” na ausência do “estímulo” leva-nos a decidir por esta versão psicanalítica do ocorrido: com seu “saber não sabido” essa professora bastante experiente ocupou a posição do pai na função de interditar no menino a expressão de sua pulsionalidade infantil, possibilitando-lhe então posicionar-se melhor frente às normas sociais, às demandas alheias e aos desejos a elas subjacentes. Desse modo, a interdição permitiu a João renunciar ao epíteto “de inclusão” para ser simplesmente “aluno”, ao menos momentaneamente.

Uma palavra ainda sobre suas produções gráficas e escritas no que revelam tanto de sua “subjetividade” quanto de seu “pensamento”.

João passa a maior parte das aulas desenhando charges e histórias em quadrinhos, alheio às propostas coletivas. Dois personagens povoam essas histórias: uma espécie de homem-macaco “mau” portando duas pistolas, os caninos grandes e ameaçadores, e um dinossauro que se limita a acompanhá-lo em silêncio.

Que fantasmas interiores ele estaria buscando, desse modo, elaborar? A mãe “louca” e “má” é que rouba ao filho “dinossauro” sua existência de sujeito? São meras especulações, cujo mérito está, porém, em evidenciar os limites da escola que se propõe incluir crianças e adolescentes do Transtorno do Espectro Autista.

Parcerias são imprescindíveis, pontua Cécile Herrou, diretora da Associação Para Acolher Todas as Crianças, em Paris, para quem a escola é “um lugar para ser” (PLAISANCE, 2017, p. 243), independentemente das condições orgânicas, cognitivas, psíquicas ou sociais dos alunos. Com um senão:

Só há uma condição – só uma, pois nós não as escolhemos – para a admissão das crianças [nessa associação pré-escolar]: que elas estejam sendo supervisionadas por especialistas. Equipes de tratamento escolhidas pelas famílias que atendam as crianças. [...] Esse acompanhamento das crianças com deficiência é obrigatório. É lei. (GALERY, 2013, p. 3).

Quer dizer, Joãos necessitam de acompanhamento especializado em paralelo ao trabalho da escola, sobretudo quando não sustentam o olhar diante do interlocutor, não falam, não brincam...

Retornando às charges deste João específico, constata-se, ainda, que à inexpressividade e dureza dos traços dos personagens, nunca retratados em movimento, contrapõe-se a vivacidade das falas do protagonista, a revelar com sua lúcida perspicácia a face epistêmica da moeda, isto é, o desenvolvimento cognitivo desse sujeito que restou preservado em meio aos impasses subjetivos.

Assim, quando a professora de geografia⁸ censura-lhe, por exemplo, “as birras de criança pequena”, inadequadas para “um aluno grande de 5º ano”, João responde pela voz do homem-macaco: “Grande demais, problemas demais”. E noutra charge: “Ser pequeno tem suas vantagens”, numa escrita impecável, sem erros de sintaxe ou morfologia, a não ser pela ausência de sinais de pontuação, a denunciar mais uma vez sua relutância em submeter-se aos interditos – ou pontos finais – inerentes, no caso, à norma culta da língua portuguesa.

Em suma, esse aluno “sempre muito difícil”, segundo relato da professora substituta no 2º ano, “que tinha acessos de raiva quando contrariado” e com quem afinal ela “tinha de ser firme, sabe? Fazer cara de brava”⁹, não apresenta problemas de aprendizagem, raciocina de forma operatória, reversível e é, ademais, criativo. Ele só “erra”, não por acaso, quando instado a “cooperar”, isto é, colocar-se da perspectiva dos pares por descentração cognitiva e afetiva (PIAGET; INHELDER, 1974). Nessas ocasiões João pensa como uma criança pré-escolar, pré-operatória, bastante dependente da autoridade do adulto para não infringir regras morais.

Finalmente, embora esteja longe de ser um autista savant, dotado de talentos excepcionais numa ou noutra área específica do conhecimento (SACKS, 2006), João sugere que suas muitas dificuldades derivam de entraves estruturais em sua constituição psíquica.

Beatriz

Beatriz tem Síndrome de Down e não fala. Seus pais são naturais da Rússia e expressam-se mal em português. Ela ingressou na escola no 1º ano do ensino fundamental assistida por profissionais de uma clínica terapêutica especializada no atendimento de crianças do Transtorno do Espectro Autista. Apesar desse prognóstico difícil, seu desenvolvimento tem sido bastante promissor. À diferença de João, cuja mãe trocou-o de escola no meio do 5º ano, quando, em meio a uma crise de angústia, escutou do portão os gritos de “outro” “aluno difícil” (que imaginou serem os do seu filho), os pais de Beatriz estão sempre disponíveis para compartilhar com a escola a responsabilidade pelos cuidados da filha.

A adaptação de Beatriz à rotina escolar foi lenta. A princípio ela só aceitava entrar na sala de aula acompanhada da mãe, e apenas para se sentar no cantinho dos brinquedos onde permanecia todo período escolar. Passadas algumas semanas, dispensou a mãe e foi se mostrando mais ativa. Até se colocar em perigo sobre as estantes bamboleantes de livros ou em escaladas nas grades da quadra de esportes!

A professora do 1º ano temia perdê-la de vista. Assim, corresponsabilizou as crianças pela segurança de Beatriz: “Digam “não” com firmeza! Façam gestos de que não pode!”¹⁰. Ninguém sabia ao certo quanto a menina compreendia.

A professora também começou a se incomodar com a insistência de Beatriz em permanecer à margem da dinâmica do grupo e um dia instou para que se sentasse na carteira “como todo mundo”. Por vezes ela cedia, embora nada produzisse.

8- Aula, 15 de maio de 2019.

9- Depoimento da professora substituta, em 7 de dezembro de 2021.

10- Depoimento da professora do 1º ano, em 7 de dezembro de 2021.

Os momentos do lanche eram particularmente difíceis, pois Beatriz simplesmente se recusava a comer e fazer uso do banheiro no espaço da escola.

“Não se sentia à vontade”, explica, ainda, a professora, “como quando a gente está na casa de um estranho, sabe? Mas segurar a vontade de fazer xixi por quatro horas e meia!? Sem tomar água!?! Era aflitivo”.

Certa feita ela propôs aos colegas brincarem com Beatriz no “seu” cantinho da sala. “Imediatamente ela evacuou e urinou no chão. Relaxou”.

Então uma nova etapa teve início: habituar a aluna a fazer uso do banheiro a intervalos regulares. A professora saía com ela da classe delegando mais uma vez à turma a responsabilidade de permanecer trabalhando por conta própria até seu retorno. Não bastava, enfim, educar Beatriz. Era necessário trabalhar simultaneamente o fortalecimento dos colegas para que a “suportassem”.

“O colega como suporte”, pontua novamente Kupfer *et al.* (2017c, p. 60), referindo-se à importância do grupo de pares enquanto modelos potenciais de identificação para “sujeitos” como Beatriz.

A relação dos colegas com essa aluna diferente - ademais com aparência esbelta numa turma majoritariamente morena -, foi se construindo aos poucos. “Algumas crianças queriam tocá-la como a um bichinho de estimação”, descreve a professora. Uma das meninas se acercava de Beatriz do lugar de “irmã mais velha: cobrando, orientando...”. Já outro buscava sua companhia “quando se sentia inseguro”, e um laço silencioso foi se estabelecendo entre ambos.

Palavras toscas, ainda mal articuladas, surgiram em 2020 enquanto a estagiária do 2º ano mostrava a Beatriz figuras de animais nomeando-os. Os animais interessavam-na, e ela se pôs a repetir seus nomes. Sem esse “suporte”, porém, retornava a seu mutismo habitual.

A estagiária e a professora regente planejaram então sua alfabetização. A estagiária elaborava atividades adaptadas como, por exemplo, fichas com fotografias dos colegas cujos nomes Beatriz escrevia com apoio de modelos. Dois anos mais tarde, no 4º ano, sua escrita era silábica.

De acordo com Pain e Echeverria (1987), que seguem aqui os passos pioneiros de Piaget e Inhelder (1974) no estudo do desenvolvimento cognitivo na deficiência mental, sujeitos nessas condições demonstram dificuldade para interpretar e responder rapidamente às demandas do meio (por inércia mental). Logo se desligam dele ou são por ele “desligados”, quer dizer, excluídos. As autoras precisam:

Este desinteresse pelo mundo exterior verifica-se, sobretudo, no aspecto da comunicação pessoal, na pobreza da linguagem comunicante. A aquisição de vocabulário ocorre muito lentamente, em relação a outros conhecimentos e hábitos. (PAIN; ECHEVERRIA, 1987, p. 10).

Decorre daí a necessidade de centrar forças justamente no trabalho de aquisição da linguagem na oligofrenia - um dos sintomas nos portadores de Síndrome de Down -, não apenas como instrumento de comunicação, mas de pensamento (VYGOTSKY, 1979).

Ocorre que, da perspectiva psicanalítica, a aquisição da linguagem também cumpre um papel fundante e fundamental. Afinal, o sujeito do inconsciente “[...] só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento” (KUPFER, 2010, p. 263). Inclusive o aprendizado da linguagem escrita pode vir a ser o principal veículo de inclusão escolar de uma criança que não fala. Ao menos é o que sugere Bernardino (2017) a partir de sua experiência clínica:

[...] uma verdadeira comunicação acaba acontecendo pela via escrita, a criança vive uma experiência de comunicação que a afeta, a partir do efeito que produz no outro, o que faz com que muitas crianças ou adolescentes queiram então aprender a falar. (BERNARDINO, 2017, p. 104).

Por acaso não se encontra aqui um encontro frutífero entre o sujeito piagetiano e o freudiano que justifica afinal a presente pesquisa? Diálogo de mão dupla, diga-se de passagem, no qual não apenas a subjetivação possibilita o conhecimento como também este repercute reciprocamente naquela? E, se a linguagem escrita produz tais efeitos subjetivantes, por que não o fariam a linguagem matemática ou artística?

Considerações finais

Falar de diálogo entre Piaget e Freud como sustentação teórica a uma possível intervenção da escola junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista não é o mesmo que propor uma suposta teoria totalizante de resto impossível. Trata-se, antes, de oscilar entre a educação de um sujeito em vias de se constituir - que agora tem garantido seu lugar na classe comum - e sua demanda por conhecer.

A clínica psicopedagógica articulada com base na epistemologia genética e na psicanálise freudo-lacaniana, proposta pioneiramente por Pain (1999) e praticada no Brasil, entre outras, por Fátima Gola e Leda Barone¹¹, tem, nesse sentido, muito a nos ensinar. Diz Gola referindo-se a essa base epistemológica específica:

A base da escuta [na clínica dos problemas de aprendizagem] é psicanalítica, calcada na atenção flutuante, mas a intervenção psicopedagógica marca, põe conteúdo com significado adiante da criança, antecipando-se a ela. A gente “puxa o tema”, à diferença do psicanalista que se coloca atrás da criança, secundando-a e decantando suas falas. O enquadre psicanalítico é muito mais extenso e aberto do que o enquadre psicopedagógico, onde o profissional põe um contorno.

Quanto à Barone, eis um excerto de sua maneira singular de intervir clinicamente com base no seguinte eixo teórico de sustentação:

Chega um momento em que [...]. [...] o déficit instrumental faz obstáculo à sua constituição subjetiva (da criança). (BARONE *Apud* LÉVIN, 1995, p. 147)¹². De forma semelhante o psicopedagogo deve

11- Fátima Gola e Leda Barone nos deram depoimentos. O primeiro oral, em fevereiro de 2019, o segundo escrito, em março de 2020, respectivamente.

12- LÉVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes. 1995.

acolher seu paciente. Ao ouvir o sentido de seus sintomas e déficits, haverá um momento que o psicopedagogo deverá intervir no instrumental. Se a criança não lê, não escreve; se é incapaz de operar logicamente, se apresenta dificuldades psicomotoras relativas à aprendizagem, haverá um momento em que a criança deverá fazê-lo sob pena de ter consequência em sua constituição subjetiva e desenvolvimento social. Tenho observado em minha clínica que há um momento do trabalho em que a própria criança nos demanda essa ajuda. E é importante que o psicopedagogo possa estar atento a isso.

Mesmo sem nenhuma formação especializada desse tipo, as professoras da escola pública objeto desta pesquisa, que trabalham com não poucos estudantes como João ou Beatriz, mostram-se justamente “atentas” a essas alternâncias de posição, respondendo a elas ora através da oferta de situações de aprendizagem, ora permanecendo em compasso de espera, ora interpondo limites, ora flexibilizando-os ou mesmo propondo mudanças na dinâmica da classe que auxiliem esses alunos em se perceberem parte dela, membros do mesmo grupo de pares.

Quando a professora do 1º ano propõe aos colegas de Beatriz que brinquem a seu lado no cantinho de brinquedos, ou quando a professora de geografia do 5º ano propõe a João oferecer uma oficina de história em quadrinhos aos colegas, enquanto um os ensinava a fazer origami e outro a jogar xadrez, isso certamente tem efeitos simultaneamente subjetivos e objetivos. Os olhos de João brilharam pela primeira vez.

Finalmente, é preciso enumerar os muitos elementos e processos próprios dessa instituição específica, que contribuem para o sucesso da empreitada inclusiva. A atenção especial que a escola concede à qualidade das relações em seu interior é certamente um deles. Qualquer desentendimento entre os estudantes é prontamente trabalhado com a mediação de um educador, e há o horário semanal de roda de conversa onde todos podem elogiar, criticar e sugerir mudanças na dinâmica das aulas e dos grupos.

As oficinas, os estudos do meio e outros projetos envolvendo estudantes de diferentes faixas etárias são outra oportunidade preciosa para que aqueles que sustentam uma relação difícil com o saber ou se encontram às voltas com graves impasses estruturais em sua constituição subjetiva possam experimentar outras formas de ser e estar nesses agrupamentos e espaços diferenciados.

A qualidade da formação dos professores, aliada à estabilidade profissional e aos muitos anos de experiência docente são ainda outro elemento que dá consistência ao projeto de inclusão, condições essas extremamente atípicas num sistema escolar onde profissionais mal pagos, geralmente mal formados e carentes de apoio tendem a se desresponsabilizar mesmo pelos alunos “normais”. O documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz” (JARDIM, 2007) expõe esse drama sem retoques.

São, enfim, fundamentais as já referidas reuniões semanais da equipe - por série, ciclo e, eventualmente, também entre os ciclos -, quando os educadores trocam experiências, alinham práticas e discutem casos, inclusive com aportes de docentes da universidade e dos profissionais do núcleo de Atendimento Educacional Especializado da escola.

É certo que há, igualmente, fracassos relativos. O caso de João é um deles. Pois o fato de seus pais não favorecerem sua inclusão nem lhe oferecerem apoio especializado

não isenta a escola da responsabilidade pelo desfecho infeliz dessa história. Os muitos não-ditos durante os encontros pedagógicos, que falam das muitas dissensões internas da equipe dificultaram, no caso, uma maior articulação nas intervenções. Assim, enquanto uma professora permanecia irredutível no cumprimento das normas, impedindo João de circular pela escola, outra abria uma «exceção à regra»; enquanto uma terceira instava com ele para que copiasse a lição da lousa, e se exauria nessa demanda, outra permitia que João passasse a maior parte das aulas desenhando.

Estamos, em suma, a meio caminho, construindo e experimentando diferentes projetos de inclusão, e novas pesquisas se fazem necessárias.

Referências

ADORNO, Theodor L. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

AZANHA, José Mario Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001172417> Acesso em: 07 out. 2021.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. p. 91-108.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP. 2020.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Edição standard brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.

GALERY, Augusto. O caso da APATE: Paris, França. Fev. 2013. *In*: **Diversa: educação inclusiva na prática**. São Paulo: [s .n.], 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2013/02/caso-apate.pdf> Acesso em: 07 nov. 2022.

JARDIM, Jaime. **Pro dia nascer feliz**. Brasil: Copacabana Filmes. 2006. 1h 28 min. Documentário.

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

KUPFER, Maria Cristina Machado. Estratégias de ação para práticas inclusivas. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017c. p. 49-64.

KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* Eixos teóricos da metodologia do estudo de caso da escola: o tempo da criança-sujeito. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017b, p. 35-46.

KUPFER, Maria Cristina Machado *et al.* Princípios orientadores de práticas inclusivas. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017a. p. 17-33.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes. A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (org.). **Concepções e proposições em psicologia e educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 31-48.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PAIN, Sara; ECHEVERRIA, Haydée. **Psicopedagogia operativa**: tratamento educativo da deficiência mental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PLAISANCE, Eric. Quais são as práticas inclusivas de educação no mundo contemporâneo? Análises críticas e perspectivas de ação. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, Fapesp, 2017. p. 231-248.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas: Papirus, 1995.

VASQUES, Carla K; BAPTISTA, Claudio Roberto. A educação de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 153-164.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

Recebido em: 09.10.2021

Revisado em: 14.09.2022

Aprovado em: 16.12.2022

Editora: Shirley Silva

A Comissão Editorial gostaria de homenagear, nesta ocasião, a Profa. Dra. Shirley da Silva, editora responsável por este artigo e docente da Faculdade de Educação da USP, que nos deixou, prematuramente, neste ano.

A ela, nosso reconhecimento e gratidão.

Silvia Szterling Munimos é professora doutora em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisadora de temas como o fracasso escolar paradoxal de estudantes oriundos das elites e a inclusão escolar de alunos do Transtorno do Espectro Autista.