

Práticas escolares inclusivas e criança-aluno autista: uma visão psicanalítica

Inclusive school practices and the autistic student: a psychoanalytical perspective

Prácticas escolares inclusivas y el niño-estudiante autista: una visión psicoanalítica

Juliana Dias de Castro de Salles Penteado

Psicóloga pela Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

e-mail: julianadcsp@gmail.com

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil.

Especialista em Psicologia Educacional e em Psicopedagogia pelo Conselho Federal de Psicologia.

Professora Assistente Doutor no curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Professora do Curso de Especialização (Pós-graduação Lato Sensu) em Psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

e-mail: mporibeiro@pucsp.br

Práticas escolares inclusivas e criança-aluno autista: uma visão psicanalítica

Inclusive school practices and the autistic student: a psychoanalytical perspective

Prácticas escolares inclusivas y el niño-estudiante autista: una visión psicoanalítica

Penteado, Juliana¹ & Ribeiro, Marilda^{1,2}

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ²Universidade de São Paulo, Brasil.

Resumo. Pretendeu-se, neste estudo de caso, embasado em uma abordagem psicanalítica, investigar como uma escola pública da cidade de São Paulo, Brasil, está se estruturando para atender crianças autistas e como suas práticas podem afetar uma criança específica. Uma educação inclusiva deve levar em conta as necessidades dos alunos e se estruturar a partir disso, contando com preocupação e cuidado para que ocorra uma verdadeira inclusão que vá além da mera presença física desses alunos na escola. As crianças autistas apresentam um auto isolamento e uma não receptividade ao mundo externo que exigem esforço na criação de estratégias escolares específicas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com a coordenadora pedagógica e professoras, e de observações do aluno em diversas situações, pautadas na metodologia de Estudo de Caso da Escola, de Kupfer e cols. (2017). Pôde-se perceber condições peculiares do aluno quanto ao brincar, ao corpo e sua imagem, à fala e à posição na linguagem, bem como em relação a manifestações diante das normas e posição frente à lei. Constatou-se, também, o importante papel das professoras em ajudá-lo frente a essas condições ao buscarem estratégias no sentido de compartilhamento de experiências, situações de trabalho coletivo e o enlace do garoto ao grupo, respeitando as defesas que ele apresentava. Concluiu-se que a escola-caso apresenta um olhar inclusivo e, nesse sentido, pode-se dizer que exerce uma importante função subjetivante para a criança, favorecendo seu encontro com o campo simbólico da linguagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; autismo; psicanálise

Abstracts. This case study is based on a psychoanalytical approach and aims to investigate how a public school in the city of São Paulo, Brazil is preparing to enroll autistic children and how their practice and choices can come to affect an individual and specific child. An inclusive education must take into account the needs of students and be structured based on that. It must rely on the concern and care of its staff so that there is real inclusion that goes beyond the mere physical presence of these students at school. Autistic children undergo self-isolation and a lack of receptivity to the outside world that requires institutional effort and strategy. Data was collected through interviews with guidance counselors and teachers, and through student observations in different situations, based on the School Case Study methodology, by Kupfer et al. (2017). It was possible to perceive the student's peculiar conditions regarding how he plays, his body image, speech and how he dealt with rules and norms. The importance the teacher had in helping him to face it all and how they continually find strategies together to share individual and collective experiences and to work on the connection with his classmates, respecting his boundaries, was also established. It was then concluded that the school presents its case as an inclusive institution and, in this sense, it can be said that it played an important subjectivating role for the child, favoring his encounter with the symbolic field of language.

Palavras-chave: Inclusive education; autism, psychoanalysis

Resumen. Se buscó, en este estudio de caso, basado en un enfoque psicoanalítico, investigar cómo una escuela pública en la ciudad de São Paulo, Brasil, se está estructurando para atender a niños autistas y cómo sus prácticas pueden impactar a un niño en específico. Una educación inclusiva debe tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y estructurarse en función de eso, teniendo preocupación y cuidado para que haya una inclusión real que vaya más allá de la mera presencia física de estos estudiantes en la escuela. Los niños autistas se aíslan y presentan una falta de receptividad al mundo exterior requiriendo un esfuerzo para crear estrategias escolares específicas. Se obtuvieron los datos a través de entrevistas con la coordinadora pedagógica y profesoras, y mediante observaciones del estudiante en diferentes situaciones, basadas en la metodología de Estudio de Caso de la Escuela de Kupfer et al. (2017). Fue posible percibir las condiciones peculiares del alumno con respecto al juego, al cuerpo y su imagen, al habla y a la posición en el lenguaje, así como en relación a las manifestaciones ante las reglas y la posición ante la ley. También se verificó el importante papel de los docentes para ayudarlo frente a estas condiciones al buscar estrategias en el sentido de compartir experiencias, situaciones de trabajo colectivo y la conexión del niño con el grupo, respetando las defensas que presentaba. Se concluyó que la escuela-caso presenta una visión inclusiva y, en este sentido, se puede decir que juega un papel subjetivo importante para el niño, favoreciendo su encuentro con el campo simbólico del lenguaje.

Palabras clave: educación inclusiva; autismo; psicoanálisis.

Inclusão escolar implica a ideia de que todos em idade escolar, independentemente de suas capacidades, sexo, gênero, classe social, etnia ou estilos de aprendizagem, devem ser acolhidos na escola, devem ter possibilidades de nela permanecer e desenvolver-se, entendendo-se que, para que isso ocorra serão necessárias mudanças nos paradigmas que envolvem concepções sobre as diferenças interindividuais, as finalidades da educação e o papel da escola, bem como a adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos (Mantoan, 2015). Em consonância com o movimento internacional, o Brasil, por meio de leis e de políticas públicas (Mantoan, 2015), vem caminhando no sentido da inclusão escolar.

Nesta pesquisa, pretendeu-se, por meio de um estudo empírico, compreender como está sendo feita a escolarização de um aluno autista em uma escola regular, abordando questões complexas que atravessam esse processo, tais como o diagnóstico, a inclusão para além da medida legal, as relações interpessoais na escola, o papel do professor e as características do funcionamento da criança.

Uma discussão sobre o diagnóstico médico

Em termos legais, uma pessoa com diagnóstico médico de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA - CID: F84) é considerada uma pessoa com deficiência e tem, de acordo com as leis brasileiras, seus direitos. No entanto, a questão do laudo médico é complexa, considerando-se as possíveis consequências sobre a criança e nos contextos familiar e educacional. É o que Merletti (2017) explicita a respeito do diagnóstico de TEA e de seus efeitos na escola, na medida em que os educadores e os profissionais da escola, ao sustentarem a incurabilidade e a causalidade genética do autismo partindo de seu embasamento orgânico da doença, acreditam que não tem muito o que fazer por esses alunos.

É fato que a patologização e a medicalização estão tendo cada vez mais aderência entre nós, devido a uma tendência contemporânea de atribuir ao autismo causas exclusivamente orgânicas. Como resultado disso, há um descaso frente ao aspecto relacional e às estratégias de tratamento e escolarização que devem ser consideradas “seja como barreiras, seja como facilitadoras do desenvolvimento da criança” (Merletti, 2017, p.145).

Autismo: constituição psíquica do sujeito para (uma) Psicanálise

Como aponta Bernardino (2017), o autismo é

bastante pesquisado atualmente, principalmente pelos campos da genética, das neurociências e da psicologia, que trazem visões sobre aquelas crianças que demonstram certa recusa às interações e à receptividade ao mundo externo, ao que vem do outro (seja o rosto, a voz, as emoções). A psicanálise ajuda a compreender o que poderia ocorrer, em termos psíquicos, na constituição do sujeito que se estrutura dessa maneira. Bernardino (2017) indica a necessidade de integrar ao funcionamento do bebê elementos que constituem o mundo simbólico, compartilhado, uma vez que o bebê, ao nascer, está desamparado biologicamente e simbolicamente. A partir disso poderá ser possível, ou não, uma articulação de seu aparelho biológico ao campo simbólico compartilhado, “o código, as regras, a construção cultural, social” (Bernardino, 2017, p. 95), através do processo de escrita inconsciente.

Vale dizer que, mesmo na psicanálise, há uma falta de concordância a respeito dos diagnósticos de psicose e autismo infantil. Kupfer (2000) aponta tal divergência com bastante clareza, lembrando que alguns psicanalistas incluíam o autismo dentro do quadro geral das psicoses infantis, fazendo apenas uma diferenciação entre psicose simbiótica e psicose autística. Explica que, na psicose simbiótica, “a representação psíquica da mãe existe, mas fusionada ao self” (Kupfer, 2000, n.p.), enquanto na autística “a mãe parece não ser percebida como elemento externo, e não é investida libidinalmente, o que aproxima essa categoria com a clássica de autismo” (Kupfer, 2000, n.p.). Por outro lado, outros psicanalistas defendem o quadro autístico como uma quarta estrutura clínica, ao lado das três outras propostas por Lacan (neurose, psicose e perversão).

Entre estes encontra-se, como aponta Kupfer (2000), Alfredo Jerusalinsky, que marca a diferença entre tais estruturas no que diz respeito aos seus mecanismos estruturais: enquanto na psicose há forclusão, no autismo ocorre a exclusão. No primeiro caso, como explicita Kupfer (2000), há inscrição do sujeito, mas sem consequências na função significativa; enquanto que na exclusão há a ausência de inscrição, onde se encontra o Real. A autora simplifica tal diferenciação, apontando que na psicose falha a função paterna e, no autismo, falha a função materna, uma vez que, sem interação, não ocorre tal inscrição.

De acordo com Mexko e Galahrđi (2014), Laznik, psicanalista francesa, fala sobre o risco de o autismo estar relacionado com o não estabelecimento do circuito pulsional completo – e aponta dois sinais principais que indicariam riscos na constituição subjetiva da criança, quais sejam: o não olhar entre o bebê e seu Outro primordial; e o infans não se fazer objeto deste Outro. Bernardino (2017) também retoma Laznik quando ressalta o não olhar entre um bebê e sua mãe como um indício de

alguma dificuldade maior na relação com o outro, sendo explicitada, então, a dificuldade de crianças autistas de olharem para outro humano ou até para si próprias. Por não ter sido estabelecido o circuito pulsional completo - os três tempos fundamentais para que se possa ter uma representação psíquica do que se passa e marca o corpo (e que se não mais se relaciona apenas à necessidade, mas também a um conjunto de experiências prazerosas compartilhadas com um outro) (Bernardino, 2017) - o futuro autista não faz o movimento para fazer-se objeto do agente materno, como ocorreria no terceiro tempo da pulsão. Para ele, o circuito pulsional não se fecha, de modo que não se interessa pelo efeito que produz no outro, tampouco busca dar prazer ao outro. Em termos lacanianos, não ocorre a junção do corpo e da linguagem, de forma que a linguagem pode até estar presente, mas desatrelada do corpo - e a experiência pulsional, de desejo, não ocorre. É o que Bernardino (2017) aponta, ao retomar Jerusalinsky, citado anteriormente quando fala sobre o mecanismo da Exclusão do autismo, isto é, de um corpo que não é organizado pela linguagem e acaba funcionando via mecanismos de automatismo mental.

Em relação a potenciais intervenções, Bernardino (2017) fala sobre a possibilidade de reversão dessa não interação do bebê e, portanto, dos efeitos desse "fechamento autístico" (p.100), apontando que nenhuma criança nasce autista, mas pode se tornar autista. Nesse sentido, é marcada a importância de não serem fechados diagnósticos na infância. Além disso, aponta que a diferença na estrutura do autismo é observável clinicamente, sobretudo pelo fato de a criança não reconhecer quando é chamada pelo nome e não se identificar como alguém separado. Bernardino (2017) explicita o enorme sofrimento de tal forma de estar no mundo, já que a interação, a comunicação, a reciprocidade, a possibilidade de empatia - aquilo que faz parte do mundo das relações humanas - não se estabelece. Por conta disso, a criança apresenta dificuldades para se organizar "em termos de seu corpo e de sua relação com o meio, de modo que monta defesas para conseguir estar num lugar, suportar a relação com os outros, para existir mesmo com essas extremas dificuldades" (Bernardino 2017, p.100). Tais defesas constituem um quadro clínico do autismo, com características importantes como "a relação com o corpo é estranha, com comportamentos ditos bizarros, pois são comportamentos desatrelados da significação que a linguagem, que a cultura fornece" (p.101). Por esse ponto de vista, o autismo seria uma estrutura clínica cuja constituição subjetiva ocorre de forma que não se atrela corpo e linguagem, sendo esse um obstáculo à instauração do prévio necessário às operações psíquicas seguintes que constituem o sujeito. Por conta disso, a criança não passa de

"falada e significada pelo outro para alguém que começa a falar em nome próprio, a desejar por sua própria conta e a poder atribuir significações próprias ao mundo que a cerca" (Bernardino, 2017, p. 97).

A inclusão para além da medida legal: contribuições da Psicanálise para a educação

A psicanálise contribui para a inclusão na medida em que leva em consideração as falas da criança e de sua família, a partir de suas próprias vivências e histórias, "e não apenas pelo Direito oficial, pela judicialização, instituídos convencionalmente a partir de diagnósticos classificadores" (Merletti, 2017, p. 145). É nesse sentido que considerar o sujeito de direitos, na perspectiva da Psicanálise, trata-se também de considerar o que ali há de singular. A ética psicanalítica também sustenta o reconhecimento da diferença existente entre cada um dos sujeitos, um importante ponto no que se refere à inclusão. Mena (2000), ao tratar da questão da diferença, afirma:

(...) A questão da diferença (Eu sou diferente dele), como base da segregação, não é necessariamente fruto de preconceito. Ela estaria na essência da humanidade, como base da gênese do processo de humanização. É ela que permite a diferenciação entre as experiências, e a elaboração da subjetividade, na distinção entre dentro e fora, Eu e não-Eu (p. 31).

Segundo o autor, a negação da diferença ("Eu sou igual a ele") (Mena, 2000, p. 31) é o que não permite a superação do preconceito, exacerbando-o ainda mais, na medida em que o mascara:

Apesar de o mandamento politicamente correto dizer que somos todos iguais, a dura realidade é que não somos todos iguais. Somos diferentes, e merecemos respeito. Ser diferente - livre de qualquer qualificação, se melhor ou pior, mas ser diferente e só - e assumir a diferença é o primeiro passo para acabarmos com o preconceito (p. 32).

Tendo isso em mente, o compartilhamento de experiências num coletivo formado por sujeitos diferentes favorece o crescimento pessoal de todos os alunos. É o que Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti e Voltolini (2017a) ressaltam sobre o fato de "a inclusão de uma criança garantir a inclusão de todas", e sobre "o convívio com outras crianças poder ser terapêutico" (p. 18). Esses autores apontam que as práticas inclusivas são aquelas que incluem todas as crianças - apesar de algumas apresentarem mais dificuldades para serem incluídas. No caso de crianças autistas, a autoexclusão é uma particularidade importante. O

desafio é, nesse sentido, sustentar o trabalho de inclusão escolar com constante atenção ao paradoxo entre o universal e o singular.

A importância da escola no encontro com o campo simbólico, o papel do educador neste processo e um olhar psicanalítico para a formação docente

Bernardino (2017) fala sobre como a presença de crianças autistas nas escolas regulares não apenas indica que são sujeitos de direitos - e por isso vão para a escola com os mesmos objetivos que os demais alunos (brincar, estudar), ações essas constituintes do sujeito, - como oferece a elas uma ordenação, ligada às normas sociais, regras e leis. É nesse sentido que a escola é importante para a construção da subjetividade dessas crianças-alunos, bem como para a possibilidade do estabelecimento do laço social e o auxílio à organização psíquica. A escola se dá como uma das principais sustentadoras da ordem simbólica (da linguagem, dos códigos, das regras, do compartilhado, da construção cultural) e nesse sentido exerce função terapêutica.

Além disso, a autora aponta a importância do encontro da criança com um interlocutor, alguém a quem ela se destina, o que pode ser um encontro inaugural no que se refere a essa relação com o simbólico:

Alguém se apresenta na relação, ao lado dela, na lida com o campo simbólico. Alguém recebe sua produção, investindo nela. E aí a criança é fisgada pelos afetos do outro, alguém que representa o campo simbólico. Como esse outro está no campo da significação fálica, as experiências compartilhadas serão marcadas por essa significação compartilhada. (p. 105).

É nesse sentido que a autora defende que o professor de crianças autistas tem como elemento essencial ser um “professor desejante”. Assim como o psicanalista de crianças autistas e psicóticas, seus professores devem ter o “desejo e a capacidade de invenção na direção dos trabalhos” (Kupfer et al, 2017, p.107). O lugar do professor no processo de educação inclusiva, então, é o que se chama de “professor parceiro”: “estar ao lado da criança, presente com seu investimento desejante e com seus afetos, disposto à invenção” (p.107).

A proposta psicanalítica tem como ponto de partida trazer as práticas concretas da sala de aula para o debate da formação docente e trazer maior atenção às relações que se dão entre os atores da escola (para além uma receita pré-estabelecida), trazendo à tona “a importância de se considerar o sujeito como o lugar decisivo a partir do qual o processo educativo ganha forma” (Voltolini, 2017, p. 181). O autor defende que o saber do professor “não é da ordem apenas de processos instrumentais, mas

também de conhecimentos, crenças e atitudes, que o levam a construir sempre uma teoria pessoal que pautará sua prática” (p. 184). É nesse sentido que a formação profissional não deveria ser restrita a uma formação técnica, o que vai contra a inclusão e intervenção em aspectos inconscientes na formação docente.

Um possível olhar para o funcionamento psíquico da criança: os quatro eixos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola

Com vasta experiência no que se refere a educação inclusiva, Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017b) propõem a Metodologia de Estudo de Caso da Escola (ECE), que leva em conta a subjetividade da criança, sua relação com o outro, com a escola, com o mundo.

Pensando principalmente nos casos em que a criança apresenta uma dificuldade grande em estar no laço social, elas propõem quatro eixos principais que devem nortear o olhar dos educadores: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; e as manifestações diante das normas e a posição frente à lei.

O eixo do brincar e da fantasia diz respeito a uma possível construção do sujeito, a expressão de suas fantasias inconscientes e a elaboração de angústias e conflitos. Com base na teoria psicanalítica e no jogo do “Fort-da”, exposto por Freud (1920), o brincar pode ser entendido como “uma forma de expressão de um sujeito constituído” (p. 37), que se apresentaria mais para frente como a expressão de fantasias inconscientes da criança, “por meio de encenações e narrativas que ela encadeia livremente” (p. 37). No caso de crianças autistas, o que Kupfer et al. (2017b) apontam é que elas parecem ter se fixado nos primórdios de um brincar constitutivo, já que muitas vezes apresentam um brincar semelhante ao de um bebê, sem se desenvolverem para etapas posteriores. Aquilo que estava começando a ter um sentido parece se perder e vai se transformando em uma estereotipia repetitiva, de modo que a criança passa a jogar mecanicamente, sem construção de narrativa. Com isso, as autoras propõem a observação de alguns traços no brincar de crianças autistas e psicóticas, lembrando que são apenas indicadores, que devem ser pensados dentro de um contexto e não levam a nenhum diagnóstico fechado. Sugerem, para ajudar a criança, que se introduza, tanto no trabalho escolar quanto clínico, a fantasia e o faz de conta ao seu brincar, reencontrando o sentido ou encontrando novos sentidos para estereotipias quando o gesto da criança é enlaçado ao de outras crianças. Quando ela apresenta um excesso de fantasia, uma possível estratégia é também a intervenção dos pares, para que ela passe a

diferenciar melhor a realidade. Mesmo assim, apontam que os resultados adquiridos vão depender da construção que se faz com aquele caso e grupo em questão.

O segundo eixo da constituição subjetiva é o corpo e sua imagem. As psicanalistas definem a imagem corporal como “uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações” (Kupfer et al., 2017b, p. 40). É a partir dessa imagem que a criança poderá se apreender em uma imagem psíquica unificada, podendo então se reconhecer. Com base na psicanálise lacaniana, apontam que as primeiras significações atribuídas pelo agente materno são da ordem do corporal, do sensorial – e que precisam de um outro que interaja com a criança e que nomeie seu corpo para ela. O corpo do bebê é afetado pela relação com o agente materno (contato, falas), de modo que vai se familiarizando com o prazer que essa interação com o outro proporciona. É por conta disso que ele buscará ter novamente essa experiência prazerosa. Então a criança “vai assim experimentando o próprio corpo como fonte de prazer, ligado ao prazer que o outro proporciona e às representações psíquicas dessa experiência” (p. 40) e irá “buscar chamar o outro para continuar a interação prazerosa” (p. 40). É nesse processo que o bebê vai experimentando seu corpo, sabendo seus limites, e que fará com que ele saiba se diferenciar do outro. Surgirá uma noção de quem ele é, com um corpo unificado e inteiro, uma representação psíquica de si mesmo. É então no contato com os outros que a manifestação corporal da criança recebe um sentido. No caso das crianças com dificuldades na construção de sua imagem corporal, são presentes condições peculiares na constituição do seu eu e na noção de outro. Esses traços indicariam que a criança sente (ou tenta sentir) muito intensamente seu corpo, com uma sensação de não unidade corporal, de um corpo fragmentado.

A fala e a posição na linguagem compõem o terceiro eixo da constituição subjetiva proposto pelas autoras do ECE, que apontam: “A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem” (Kupfer et al., 2017b, p. 42). Isso com base na teoria psicanalítica lacaniana, marcando a posição de que a linguagem precede o pensamento e as estruturas psíquicas, e não ao contrário (a linguagem como expressão do pensamento). Nesse sentido, apontam que o trabalho educativo é o de “levar a criança ao dizer”, que é diferente de falar, podendo acontecer quando uma criança expressa uma opinião própria sobre algum assunto, faz uma interpretação pessoal de um texto ou se emociona com algum acontecimento, por exemplo. Esse dizer é dificultado em casos de crianças autistas, e não apenas pelo

fato de algumas delas não falarem, mas, segundo as autoras, por ainda não desejarem. “E se não desejam, não podem dizer sobre o desejo” (p. 43). Daí a importância da aprendizagem da escrita e de outras formas de se comunicarem, como o desenho e a brincadeira, que podem ser uma forma de a criança começar a se dizer.

Por fim, o quarto eixo da constituição subjetiva é relativo às manifestações diante das normas e à posição frente à lei, que indica a inscrição ou não da criança na cultura e organização social (Kupfer et al., 2017b). Considerando que é esperado que as crianças “demonstrem certa tensão no processo de aprendizagem do funcionamento familiar e social” (p. 44), as autoras apontam a escola como um dos ambientes nos quais essa tensão deverá aparecer, chamando atenção tanto aquelas crianças que se submetem completamente às regras, sem questionamento (e, portanto, sem apropriação das mesmas de forma subjetiva), quanto aquelas que apresentam uma desobediência excessiva, o que indica que “algo não vai bem na sua inserção social” (p. 44). São diversas as formas de demonstrar desobediência na escola, mas a desobediência daqueles que tem dificuldades no laço social tem características específicas. Na maioria das vezes, apontam as psicanalistas, essas crianças “não conseguem obedecer” (p. 45), e isso está diretamente ligado à ausência da lei do Pai, no registro simbólico:

Não se relaciona apenas com a interdição da lei pelo pai, mas é entendida como uma lei que interdita, castra e faz mais que isso: organiza a relação do sujeito com os outros pelo fato de que esta é uma lei simbólica, isto é, põe a palavra ordenadora no lugar do impulso, incita o corpo a se submeter a outra ordem (simbólica) que não a do puro funcionamento automático biológico (Kupfer et al., 2017b, p. 45).

Sem a instauração desta lei, a criança terá condições peculiares em sua constituição subjetiva, apresentando muita dificuldade de estar na linguagem (nos códigos, nas regras, no compartilhado, na construção social). Sua imagem corporal estará comprometida, bem como sua relação com os outros e, “para se defender dessa intrusão, a criança acabará por munir-se de defesas duras, de couraças que farão dela um ser sem flexibilidade” (p. 46).

As autoras diferenciam as reações de uma criança que “faz birra” de uma criança autista:

Se a criança tem que ser repetidamente castigada para obedecer, isso indica que ela de fato não pode entender por que precisa obedecer. Se demonstra ainda que está confusa e se angustia quando lhe negam alguma coisa,

se tem crises e se desorganiza, está mostrando que lhe faltam as chaves de significação para orientar sua conduta. (Kupfer et al., 2017b, p. 47).

Nesse sentido, ao pensarem em como trabalhar os limites e a exigência das regras na escola, os psicanalistas ressaltam que tal trabalho dependerá de como são entendidas as regras e qual a posição do adulto/educador ao cobrá-las.

OBJETIVO DA PESQUISA

A pesquisa teve com o objetivo entender como está sendo feita a escolarização de uma criança autista em uma escola regular da rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Num contexto educacional atual que busca uma homogeneidade, no qual o aluno autista não se encaixa e traz o imprevisível e o trabalhoso às escolas, está sendo possível uma verdadeira inclusão, que vá além da mera presença física dessa criança na escola? Como a escola está se estruturando para atendê-la? Há um esforço na criação de estratégias específicas? Está sendo possível, por parte da criança, um encontro com o campo simbólico da linguagem e do laço social? A intenção é poder pensar, então, em como se dão as práticas educacionais inclusivas (ou não) desta escola específica, favorecendo ou despotencializando a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico. A relevância se dá no entendimento das questões que atravessam a educação inclusiva e no compartilhamento de estratégias que, na escola estudada, foram consideradas positivas ou não.

MÉTODO

A pesquisa em psicanálise não trabalha com generalizações de discursos e ações, mas busca a compreensão do caso em questão e adota metodologia qualitativa. Foi realizada em uma escola municipal localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, Brasil.

Participantes:

P., de sete anos, é do sexo masculino, está no segundo ano do Ensino Fundamental, sendo aluno da escola desde o ano anterior à pesquisa, permanecendo com a mesma turma durante os dois anos. A equipe escolar, também participante da pesquisa, é composta pela coordenadora pedagógica; pela professora da sala regular da qual o aluno faz parte; e professora da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Procedimento:

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a equipe escolar. No caso da coordenadora pedagógica, indagou-se a respeito dos princípios orientadores das práticas inclusivas; o que se entende por inclusão escolar e do que depende seu sucesso; como é feita; para quem; por que; qual o papel dos educadores na inclusão; quem se responsabiliza pela inclusão. Nas outras duas entrevistas, com a professora da sala regular e com a professora da sala de recursos multifuncionais (AEE), o foco foi escutar as principais dificuldades enfrentadas no contato com aquele aluno, como isso se relaciona com sua formação profissional, o que dizem da criança e como o fazem, assim como a comunicação - ou não - entre elas.

Adicionalmente, foram feitas observações da turma da qual o aluno autista faz parte, em três dias e momentos diferentes. No primeiro, foi observada a chegada das crianças na escola, a subida para a sala de aula, a leitura da rotina, o almoço e uma atividade em sala - com duração de uma hora e meia. No segundo momento, foram observadas as aulas de informática e de matemática, o que levou uma hora. No terceiro, foi feita a observação da aula de educação física, que durou quarenta e cinco minutos. Em todos os casos, o foco de observação foi na criança autista, em sua relação com os colegas e adultos, e nas ações (inclusivas ou não) dos agentes educacionais, tomando como referência os eixos propostos pela Metodologia de Caso da Escola. (Kupfer et al., 2017b)

Quanto ao brincar, a atenção da observação se voltou principalmente às seguintes características: violência ao brincar; presença/ausência de enredo; constância/inconstância; emergência de angústia ou medos; iniciativa/falta de iniciativa; atividade/passividade; curiosidade ou não; recursos simbólicos; abertura ou recusa ao brincar; jogo simbólico ou manipulação mecânica dos brinquedos; repetição ou não dos movimentos; existência/ausência do faz de conta; diferenciação, ou não, da fantasia da realidade. (Kupfer et al., 2017b). Sobre a imagem corporal, observou-se sobretudo: a presença ou não da agressividade nos atos; agitação motora e/ou condutas estereotipadas; coordenação motora e localização espacial; controle esfínteriano; alimentação; sono; autoagressão; possibilidade ou não de suportar o olhar do outro.

Quanto à fala e à posição na linguagem atentou-se para: a fala, infantilizada, ou não; a linguagem compreensível/incompreensível com tentativa de interlocução; a expressão; o vocabulário; a fala traduzida ou não pelo cuidador; a repetição ecológica; a linguagem compreensível/incompreensível sem busca de interlocução; o uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo; o

formação/não formação de frases. Quanto à posição diante da lei, o foco foi entender como são tidas as regras e como elas são cobradas do aluno em questão, bem como a posição do aluno frente a elas, com base no que Kupfer et al. (2017b) ressaltam: as regras são entendidas como a colocação em prática da lei ou de um conjunto de preceitos cuja infração põe em risco a instituição escolar? O educador dá a entender que também está submetido à lei? A interdição é sustentada pela escola inteira? São oferecidas alternativas como substituto para o “não”, que poderiam ajudar o aluno autista a descobrir outras saídas e flexibilizar-se um pouco mais?

O projeto da presente pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

RESULTADOS

A coordenadora

A coordenadora iniciou a entrevista dizendo que “seu cargo não é esse” e que pretende no ano seguinte “voltar para a sala de aula”. Ela aparentou estar bastante identificada com a função docente, explicitando o caráter provisório de seu exercício, assim como a grande rotatividade da ocupação do cargo de coordenação. Mesmo assim, como portavoza das práticas pedagógicas da escola em questão, evidenciou princípios e concepções importantes para que se pense no processo de inclusão que busca ser efetivado ali. Falou também sobre a valorização da autonomia, da comunicação, da relação com o outro e com o mundo, e que a escola não visa exclusivamente o ensino do sistema de escrita, mas também de conhecimentos relacionais e em direção a liberdade, englobando, também, os alunos “de inclusão”. Esses alunos, apontou ela, são responsabilidade de todos na escola e sublinhou ser esta a maior dificuldade: “entender que o aluno é da escola”, que são todos agentes da escolarização dessas crianças.

Ela entende o diagnóstico como fundamental para que tais alunos possam ser incluídos no Atendimento Escolar Especializado, além de considerá-lo um respaldo para pensar em outros objetivos para a criança, que não os mesmos esperados para os demais. Aparentemente, o diagnóstico não tem uma função de ditar o percurso da escolarização do aluno em questão, mas de dar liberdade de pensar objetivos e expectativas singulares. Para a coordenadora, o processo de inclusão ocorre na medida em que são seguidos os dispositivos criados pelo sistema de ensino (cursos, encontro com pessoal especializado), a partir dos quais os profissionais “pensam o que vão fazer,

como vão fazer”. Apesar de reconhecer o papel crucial do professor na inclusão, a coordenadora parece não pensar no engajamento e investimento dos profissionais neste processo, como se fosse o suficiente seguir o plano da prefeitura para que a educação inclusiva se efetive.

Ela também demonstrou utilizar a professora do AEE como referência para o processo de inclusão, ao invés de este ser um saber compartilhado por aqueles que ela mesma considerou agentes da escolarização dos alunos “de inclusão”. Apesar disso, ela pareceu conhecer a história e as particularidades de cada aluno que cita, apresentando propriedade quanto ao que está sendo trabalhado com cada um. Ao final da entrevista, ela se contrapôs à educação em escolas especiais e afirma, sobre a inclusão, que “a escola tá aí e precisa ser pensada para isso”.

Professora da sala regular

A professora da sala regular está na área da educação há dez anos, tendo passado a maior parte de sua carreira em escolas municipais. Ela demonstrou ter conhecimento sobre cada um de seus alunos e falou sobre P. com bastante afeto, entendendo seus sintomas como particularidades, formas como ele se apresenta (assim como as diversas maneiras que se apresentam seus outros alunos). No que se refere ao processo de inclusão, ela frisou o papel dos colegas de P. e a troca que acontece entre eles, considerando um aprendizado tanto para ele quanto para o resto da turma. Pareceu entender o aluno em questão não como menos capaz, mas com um jeito próprio de fazer registros e de se comunicar. Antes da entrevista começar, a professora mostrou alguns vídeos e fotos tiradas da turma, sobretudo de momentos em que P. “se mostrou muito esperto”. Ela parecia contente com tais cenas por acreditar que o aluno estava incluído: ele fazia algo “do seu jeito” e a turma comemorava e o parabenizava.

Segundo a professora, na relação com os colegas, P. “tende a resistir e ficar mais isolado”, não aceitando rapidamente participar de qualquer atividade ou contato. Como aprendizado nessa e dessa relação, ela apontou que os colegas “são bastante solidários (...) com relação ao P.”, brincando junto e, ao mesmo tempo, respeitando o espaço que ele parece exigir. Quanto ao brincar, contou que P. brinca “quando tem estímulo”, que “ele não vai espontaneamente”. Mesmo assim, lembrou e compartilhou, contente, algumas cenas nas quais P. participa junto a turma toda: “foi muito gostoso!”.

A professora relatou ainda que tenta “fazer as coisas de uma forma mais diferenciada”, e entende que a inclusão acontece nos momentos em que são criadas “situações coletivas de trabalho”, o que disse buscar fazer. Nessa perspectiva, o laudo, para ela, ajuda no planejamento e no esforço em promover mais

situações de trabalhos grupais, a partir da concepção de que a inclusão é de todos, e não apenas de P.. Mesmo assim, apontou como a maior dificuldade com o aluno “fazer com que ele atenda os comandos” sem que ela precise “ir para o enfrentamento”, o que, aparentemente frustrada, disse por vezes ser necessário fazer, pois não tem estratégias diferentes. Nesses momentos de dificuldade, e sobretudo no início de suas aulas com P., ela apontou a comunicação com a professora do AEE como positiva, sendo nela que busca ajuda. Assim como a coordenadora, pareceu se apoiar bastante na professora quando se trata de inclusão. Além disso, não valorizou seu saber e sua prática frente a P. ao falar sobre fatores fundamentais na inclusão: a professora de apoio à inclusão, a prefeitura, o número de crianças em sala, uma estagiária fixa, uma família cuidadosa. Em nenhum momento colocou também sua atuação como profissional ou a sua relação com o garoto como elementos contribuintes para este processo.

Em relação à sua formação como docente, professora a considera utópica e romantizada, já que percebe a desconexão do que a foi ensinado com o que ocorre “no chão de fábrica, no dia a dia, na vivência”. Mesmo assim, apontou, com bom humor, que talvez esse romantismo seja necessário, pois “se fosse falar a verdade ninguém se formaria”. A professora falou sobre o fato de todo dia e cada aluno ser um desafio, “cada um com suas particularidades”, afirmando que ainda falta muito para que uma educação inclusiva ocorra plenamente. Ela atribuiu esse fato ao sucateamento da escola pública, à forma como ela é pensada e feita arquitetonicamente, e à falta de recursos “humanos e materiais”, o que indica uma consciência sobre os fenômenos políticos e sociais que atravessam a escola pública. Ela terminou a entrevista declarando a educação inclusiva como uma utopia necessária, pela qual devemos lutar.

Professora da AEE

Esta professora está na área da educação há onze anos, tem graduação em Pedagogia e formação em educação especial “de surdos”. Assim como as outras entrevistadas, ela também falou sobre cada um dos alunos com propriedade, sobre suas histórias e particularidades, além de demonstrar conhecimento sobre o planejamento escolar de cada um, tudo isso carregado de afeto. Durante toda a entrevista, fez uso de termos técnicos e entrou em discussões sobre a educação inclusiva e a adoção de laudos médicos. Tal postura é exacerbada quando ela é colocada, ao mesmo tempo em que se coloca, em uma posição de detentora do saber quando se trata de inclusão. A professora falou sobre o planejamento feito para cada um dos alunos ditos de inclusão, elaborado por ela em conjunto com a professora da sala regular, tentando também incluir outros professores, o que

indicou não apenas a valorização do saber dos mesmos, mas também uma tentativa de co-responsabilização de uma maior parcela dos agentes educadores frente à inclusão.

Ela disse valorizar, para além do aprendizado formal, um trabalho no sentido da autonomia e do convívio social dos alunos. Essa preocupação aparece, também, quando falou sobre sua maior dificuldade com P.: a submissão do garoto às normas, da mesma forma que apontou a professora da sala regular. Entretanto, diferentemente da primeira, a professora da sala de recursos busca estudos e pesquisas que possam ajudá-la e, apesar de se dizer radicalmente contra enquadramentos, se esforça em aplicar algumas intervenções típicas para pessoas com determinado diagnóstico. É também nesse sentido que ela tem um importante papel no que se refere ao planejamento de estratégias para a escolarização de P., tanto na execução delas com o garoto, quanto na comunicação e diálogo com a professora da turma da qual o aluno faz parte. Pelo fato de P. ter uma nova professora da sala regular a cada ano, a professora da sala de recursos é uma figura de permanência e de acompanhamento a longo prazo que pode, e tem a consciência disso, trazer à professora atual possíveis atividades consideradas positivas no processo de P.: “Meu trabalho também é esse: ‘olha, isso dava certo! Vamos voltar”.

Para ela, o diagnóstico médico se dá como uma “questão de direito” para que o aluno e sua família tenham acesso aos benefícios previstos por lei; sobretudo, para que ele possa fazer parte do AEE. É, também, um “pequeno norte, mas não exatamente decisivo” no que se refere ao planejamento da escolarização da criança, afirmando que na escola “não tem tanta diferença, exceto essas questões de auxílio para a família”, e dizendo que ela mesma buscará, para além do diagnóstico, conhecer o aluno que chega para sua sala. Quanto à sua formação, explicitou o fato de “não estar habilitada para toda essa demanda do multifuncional” como a sua maior dificuldade, referindo-se ao público amplo que atende, e pareceu angustiada com o fato de não ter contemplado todas as deficiências e busca incessantemente outros cursos e formações: “A sala é multifuncional, sala de recursos multifuncionais. Só que o professor não é!”. No final da entrevista, ao dizer que “não é, assim, fácil... não é...”, pareceu ser capaz de sair do seu lugar de saber absoluto e apontar também para uma dificuldade de todos, incluindo a si mesma, de lidar com P., já que este aluno parece trazer uma complexidade e uma imprevisibilidade a todo momento.

Levando em conta as três entrevistas, é possível perceber alguns pontos importantes quanto à escolarização de P.. Em primeiro lugar, que sua escola, ao menos no discurso da equipe pedagógica,

tem uma concepção de seu papel não apenas no aprendizado formal, mas também no sentido da autonomia e das relações interpessoais das crianças, e que prioriza o conhecimento da particularidade de cada um dos alunos. Suas falas indicaram que não consideram P. menos capaz, mas que, assim como qualquer criança, apresenta suas questões em sua singularidade. Todas as educadoras pareceram considerar o diagnóstico médico importante, sobretudo no que se refere à inclusão do aluno no AEE, mas não o tem como decisivo no percurso da escolarização que ele terá, o qual é pensado conjuntamente por suas professoras. Percebeu-se ainda um esforço para que também outros agentes educacionais da escola participem deste planejamento, o que, por sua vez, ainda não ocorre. É nesse sentido que o saber a respeito da inclusão e muitas de suas possibilidades parecem estar concentrados na professora da sala de recursos, e ele não é compartilhado entre os demais educadores. Vale ainda afirmar o importante papel que ela parece ter na adoção de novas estratégias pedagógicas e em ser um fator de permanência e acompanhamento da criança a maior prazo.

Nenhuma delas negou as dificuldades que têm com a educação inclusiva, mas pareceram também não reconhecer ou valorizar seus papéis neste processo. Apesar de prezarem pelos momentos de estudo previstos pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), suas falas não levaram em conta seus próprios investimentos e seu engajamento no processo de inclusão de P., tampouco o vínculo constituído entre elas e o aluno. Quanto a P., afirmaram a (não) submissão do garoto às regras como a maior dificuldade encontrada, o que será retomado ao se falar a respeito das observações desse aluno. Deve-se levar em conta que tais observações se tratam de um recorte, uma pequena amostra de como o garoto se apresentou durante esse curto espaço de tempo.

Observações de P.

O brincar

Foi notada uma predileção de P. por determinados objetos, como os carrinhos, a massinha, a bola, a televisão (na aula de informática) e o apito da professora de educação física. Nas observações feitas em sala de aula, pôde-se perceber a preferência do garoto por brincar sozinho, não se oferecendo espontaneamente a uma brincadeira compartilhada. As brincadeiras costumavam acontecer com uma manipulação mecânica de uma massinha. P. movimentava-a repetitivamente e, aparentemente, sem nenhum tipo de enredo ou faz de conta. Em certos momentos, o menino dizia algumas palavras, aparentemente desconexas com a brincadeira e/ou incompreensíveis, que tampouco

pareciam carregar a intenção de P. de ser compreendido. Nesse sentido, o brincar do garoto não parece simbolizar suas dificuldades e conflitos, mas apresentar uma estereotipia que se repete.

Por outro lado, foi na aula de educação física – onde há o jogo coletivo e um espaço que convida a atividades diferentes das de sala – que, apesar de também não apresentar um enredo ou fantasia em suas brincadeiras, P. pareceu mais curioso e aberto para o contato com os colegas, correndo junto aos demais em direção à quadra. De um jeito próprio, participa do jogo coletivo, ocupando uma posição importante no mesmo: apita o início da partida. Foi na quadra, também, que se notou pela primeira vez uma tentativa evidente de contato por parte do garoto com outros, sendo possível dizer que ele buscou uma brincadeira com seus pares. Houve momentos em que certas crianças se juntaram a ele, aparentemente cansadas do jogo, e pareceram acompanhar P. em uma outra brincadeira. Na ocasião, P. foi até a grade da quadra, que tem visão para o pátio da escola, onde estavam crianças mais velhas. Ele começou a apitar e as crianças do lado de fora se viraram para procurar o som, que P. continuou fazendo por algum tempo, gerando risadas entre os que estavam por perto. Além disso, P. gritou um nome, com ajuda do apito, fazendo esforço para que alguém o escutasse: “R!”. É o nome de seu irmão, que veio correndo até P.. Pela primeira vez, P. emprestou o apito para outra pessoa – e R. apitou também. Foi na hora em que P. tentou passar o apito para o irmão, que está do lado de fora da quadra, que um dos colegas da turma de P. interferiu: “Para, P.! Se não a gente não tem como jogar!”, disse o colega.

Destacou-se o papel crucial das professoras, tanto da sala regular quanto de educação física, para um possível encontro ou reencontro do sentido em suas estereotipias, ao enlaçar o gesto de P. ao de outras crianças. Nas duas observações em sala de aula, ficou evidente o olhar cuidadoso e atento que a professora teve em relação às brincadeiras deste aluno, sempre convidando-o e incentivando-o a brincar coletivamente – e aparentando ter com ele uma relação de confiança. É possível perceber sua tentativa em enlaçar P. com o grupo, ao mesmo tempo em que respeitava seu espaço, como quando o convidou e insistiu para que ele se apresentasse; no entanto, quando o menino não disse nada, ela o apresentou. Outro exemplo foi quando ela percebeu que ele se interessou pela contagem dos números – um dos poucos momentos em que ele verbalizou. A professora diz: “Acho que tem uma coisa que pode ajudar vocês!” – exclamou ela, se aproximando da mesa onde P. está. “P., quantos carrinhos você tem aqui?!” – perguntou, apontando um carrinho de cada vez. “Um! Dois! Três!...” – respondeu ele, aparentemente empolgado. A turma

toda se virou para a professora e para o menino, e passou a contar junto: “Quatro! Cinco!”. “Muito bem, pessoal! E se eu tirar dois carrinhos, com quantos o P. fica?” - perguntou ela, pegando dois carrinhos da mesa do aluno. P. exclamou, respondendo: “Um! Dois! Três!”. “É isso mesmo, P.!!! E se eu colocar um de volta?” - perguntou novamente. “Um! Dois! Três! Quatro!” - respondeu ele, animado. A professora, parecendo bastante contente, parabenizou P. e a turma e seguiu na explicação do problema, usando como referência o que haviam acabado de fazer na conta com os carrinhos. O mesmo aconteceu com a professora de educação física, que pareceu favorecer o enlace do gesto deste aluno ao de seus colegas, sobretudo quando dá a ele um lugar: “Então prepara pessoal, quando o P. apitar, está valendo! Um, dois, três e...” - falava ela. Atentas ao garoto e ao grupo e flexibilizando as regras das aulas, as professoras pareceram ter um esforço para fazer com que P. faça parte do grupo. Uma estagiária auxiliar, por sua vez, não apenas não pareceu buscar promover este enlace, como acabou por obstaculizá-lo, criando uma espécie de barreira física entre P. e os colegas, ao fazer comentários como: “Não mexe com ele, que ele bate!”

Imagem corporal

Nas observações feitas na sala de aula, no horário de almoço e na aula de informática, P. apresentou algumas atuações agressivas, movimentos repetitivos e estereotipados e agitação motora que indicariam que ele poderia estar sentindo, ou tentando sentir, muito intensamente o seu corpo. Um exemplo foi o momento em que P. pegou a fita métrica que estava sendo utilizada pela professora e ela tentou recuperá-la, o que fez com que ele se desorganizasse, chutando a professora com força. Ela, por sua vez, pacientemente tentava explicá-lo a situação: “P., olha, a gente vai usar a fita, você não pode ficar com ela agora! Você não quer brincar com outra coisa? Tem os carrinhos, massinha...”. Em outro momento, quando P. não voltou para a sala de aula depois do almoço, a estagiária disse: “Vamos, P., chega disso, vamos subir! Ó, todo mundo subiu, só você vai ficar aqui embaixo”. O garoto faz que não com a cabeça, batendo seus pés e mãos no chão e piscando repetitivamente os olhos, enquanto a estagiária pegou os braços do menino tentando fazer com que ele se levantasse. P. foi ficando mais irritado e agitado, se movimentando mais bruscamente e tentando chutar a estagiária, que o segurava.

Fala e posição na linguagem

O pouco vocabulário, a repetição ecológica, a linguagem incompreensível e a não formação de frases, observadas nos três dias, são indícios da dificuldade de P. quanto a sua entrada no campo da

linguagem. Na educação física, mais do que em sala de aula, notou-se uma tentativa de interlocução por parte do garoto (descrita acima, na situação com seu irmão), o que foi incentivado pelas professoras. Na aula de educação física, ele controlou o início e o final da partida; na aula regular, a professora sentou-se perto dele, em uma atividade proposta em pequenos grupos, fazendo mediação e incentivando sua comunicação com seus pares. Considera-se fundamental a tentativa de novas formas de comunicação por parte das educadoras e, nessa perspectiva, apesar de a escrita não ser incentivada (ou de ser respeitada sua “resistência a portadores escritos”, como apontou a professora da sala regular), pôde-se perceber o estímulo à comunicação por figuras ou pelo próprio jogo. A professora da sala regular criou uma rotina com desenhos do que cada atividade representava, por entender que P. “se dava melhor com figuras”, o que fez com que, na aula observada, P. pudesse participar do momento da leitura da rotina do dia. Além disso, foi observado o incentivo aos momentos lúdicos, como quando o aluno mostrou interesse pelas letras e a professora as transformou em uma canção; quando utilizou os carrinhos para convocá-lo à discussão com a turma; quando promoveu uma brincadeira de “escravos-de-jó” em sala; nas dramatizações do conto lido, entre outros. Foi assim que indícios do trabalho educativo de “levar a criança ao dizer” foram observados.

Posição frente à lei

A não submissão de P. às regras, maior dificuldade relatada nas entrevistas das professoras está, possivelmente, associada à dificuldade do garoto quanto à inscrição na cultura e na organização social - evidenciada pela confusão e desorganização que apresenta quando lhe é negado algo. Tanto a professora da sala regular quanto a de educação física deram a entender que também estão submetidas à lei, não colocaram as regras de maneira inflexível, e ofereceram alternativas e ele, não apenas como interdição, mas permitindo que ele pudesse comportar-se de outro modo, o que poderia promover maior aderência de P. às regras. Na sala regular, ao ver que o garoto não queria entrar, a professora permitiu que ele entrasse com seus carrinhos, nomeando a ele que entende que “não é muito fácil” para ele estar ali. A estagiária, entretanto, pareceu não conseguir nenhuma flexibilidade com as regras. Ela tentou, irredutivelmente, fazer com que ele parasse de brincar para “prestar atenção na aula”, se mostrando também impaciente com o tempo do aluno para a realização de atividades.

DISCUSSÃO

Ao planejar atividades e dinâmicas para incluir P.

dentro das suas possibilidades reais e ao questionar estigmas, reconhecendo a singularidade do aluno sem esperar que “todos tenham chegado a um mesmo ponto de conhecimento e aprendizado, estipulado para aquela etapa” (Tenente, 2017, p. 35), percebe-se o olhar inclusivo da escola-caso para esta criança, logrando-o dentro das possibilidades que o sistema e a estrutura escolar lhe permitem. Não se pode dizer que há uma ruptura radical com o modelo vigente, mas, ao considerar as peculiaridades dos alunos com necessidades educativas especiais e o aprendizado não apenas formal, a escola trabalha para e tem a expectativa de que tais alunos preparem-se para assumir novos papéis na sociedade.

Quanto ao diagnóstico médico, é preciso pensar sobre quais os possíveis efeitos deste no percurso de P. na escola e como o laudo atravessa as práticas de suas professoras. Pelos dados obtidos nas entrevistas, a escola-caso, apesar de marcar a importância do diagnóstico, não se reduz a ele quando da elaboração do planejamento do garoto. A posição da coordenadora parece importante quando fala sobre os objetivos e expectativas para este aluno, o que vai contra a suposição baseada na ideia da “incurabilidade e a causalidade genética do autismo”, que podem levar à crença de que não se tem muito a fazer por estes alunos (Merletti, 2017, p. 143). Fato é que a escola, inserida num contexto de ordem pública, frisa a necessidade do diagnóstico para que o aluno possa ter o AEE, mas não parece aderir “à concepção preponderante no discursos cientificista e medicalizante, atribuindo a problemática do autismo exclusivamente ao campo orgânico e à sua deficiência funcional cerebral” (Merletti, 2017, p. 145). A intervenção se dá levando em conta os aspectos relacionais e contando com estratégias para o enlace de P. ao grupo classe, o que leva a dizer que o laudo, nesta escola, não marca “um ponto final” no percurso escolar de P..

Ao conhecerem as particularidades de P., e ao pensarem e executarem estratégias singulares para suas potências e dificuldades, os educadores reconhecem a diferença existente entre os sujeitos, sendo esse um importante ponto quando se fala de inclusão. Não negando a diferença, a escola parece ajudar este aluno, pois “permite a diferenciação entre as experiências, e a elaboração da subjetividade, na distinção entre dentro e fora, Eu e não-Eu” (Mena, 2000, p. 31). Quando Kupfer et al. (2017a) falam sobre as práticas inclusivas como aquelas que incluem todas as crianças, a escola - representada pelos discursos e ações observadas nesta pesquisa - mostra-se preocupada com uma educação inclusiva, buscando situações e atividades de trabalho em grupo, tentando “fazer as coisas de uma forma mais diferenciada”, e, assim, se

empenhando em promover a inclusão de todos, não apenas de P.. O trabalho de inclusão escolar é sustentado quando não tem a “tentativa de adaptação das particularidades às normas universalizantes da instituição de ensino” (Ribeiro & Bastos, 2006, p. 10), e consegue “abrir-se e dobrar-se” (p. 10) às necessidades deste aluno.

A partir dos eixos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola (o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; e as manifestações diante das normas e a posição frente à lei) (Kupfer et al., 2017b) percebe-se que P. pode estar sendo ajudado. As professoras incentivam o contato de P. com seus pares, o que o auxilia em um possível encontro ou reencontro do sentido das estereotípias que apresenta e para que possa receber e reconhecer um sentido na sua manifestação corporal. Se empenham em adotar novas formas de comunicação, de modo que o trabalho educativo de “levar a criança ao dizer” (Kupfer et al., 2017b, p. 43) pode estar dando indícios - o que também parece ajudar P. para que possa se expressar e relacionar. Além disso, apesar de lhes causar angústia, o trabalho das professoras quanto à submissão do garoto às regras parece também estar colaborando com ele, na medida em que dão a entender que também estão submetidas à lei e não colocam regras de um modo inflexível, ou oferecem alternativas à interdição, ajudando-o a “descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais” (Kupfer et al., 2017b, p. 46). Vale dizer, entretanto, que mesmo que seja perceptível o esforço das professoras quanto ao enlace de P. com o grupo, ambas contam com muitos mais alunos para olhar. Possivelmente por causa disso e pelos poucos momentos em que o modelo escolar vigente promove um livre brincar, não conseguem promover sempre a introdução do faz de conta na brincadeira do garoto. O papel da estagiária, então, poderia ser o de ter um olhar mais enfático e encorajado ao enlace do garoto ao grupo, já que tem como função ajudar e acompanhar este aluno quanto ao seu processo de inclusão. O que parece ocorrer, por sua vez, é justamente o contrário.

Por fim, no que se refere à formação das professoras entrevistadas, fica evidente uma queixa quanto ao seu caráter desconexo com a realidade. De acordo com suas falas, a formação que tiveram não se aproximou em nenhum sentido da proposta psicanalítica, que tem como ponto de partida, para a formação docente, a discussão das práticas concretas da sala de aula, a atenção maior às relações que se dão entre os atores da escola e a concepção de sujeito da educação. Apesar dos obstáculos, como a falta de preparo e orientação de estagiários que deveriam apoiar esse processo, mas acabam por dificultá-lo, e o saber concentrado na professora da sala de recursos, pode-se dizer que o

modo como a escola-caso realiza a escolarização de P. parece ajudar este aluno quanto às suas condições estruturais e ao seu encontro com o campo simbólico e, conseqüentemente, trabalha na perspectiva da educação inclusiva. É nesse sentido que a escola-caso exerce uma importante função subjetivante para P., favorecedora de seu encontro com a linguagem e, assim, potencializadora da emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico.

Com a pesquisa realizada, apesar dos obstáculos e impasses, é visível como um olhar e o exercício na perspectiva da educação inclusiva podem beneficiar alguém que conta com condições peculiares quanto sua constituição subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo entender como uma escola pública da cidade de São Paulo está se estruturando para atender também crianças autistas, pensando tais práticas em relação a um aluno específico. Mais do que isso, buscou escutar e observar como se dão as estratégias escolares inclusivas (ou não), e como elas podem favorecer, ou não, a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico. Com base na teoria psicanalítica, não foi proposta a generalização de discursos e ações analisadas, mas a compreensão de como, neste caso, as práticas adotadas podem estar afetando a criança em questão.

A pesquisa pode contribuir para o entendimento de questões que atravessam a educação inclusiva, bem como para a ampliação dos conhecimentos sobre o processo de inclusão de um aluno autista e para o compartilhamento de estratégias de ações que foram consideradas positivas ou não no que se refere ao encontro deste sujeito com o campo da linguagem. Vale ressaltar que, por limitações de espaço, não foram abarcadas aqui algumas questões mais desenvolvidas na versão original, como a parceria escola-família e a importância da escrita neste encontro com o campo simbólico.

Além disso, acrescentaríamos um outro olhar para a constituição psíquica do sujeito e a questão diagnóstica, focando nos três tempos edípicos e no Édipo estrutural, na inscrição ou não no campo do Outro, na substituição ou não do significante materno, nos três registros psíquicos, a partir das divergências dentro da própria psicanálise lacaniana a respeito do autismo como quarta estrutura ou como um estado da psicose e sua reversibilidade - assim como outros temas atuais que atravessam a educação inclusiva, como o dispositivo de Acompanhamento Terapêutico nas escolas.

Como abertura para futuros trabalhos, pode-se pensar em entrevistas também com os demais trabalhadores da escola, assim como com os familiares, observações com maior duração e continuidade, assim como em outras atividades e espaços.

Referências

- Bernardino, L. M. F. (2017). O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. Em M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini, R. (orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 91-107). São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. Em *Obras psicológicas de Sigmund Freud: escritas sobre a psicologia do inconsciente* (Vol.2, pp. 123-198). Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- Kupfer, M. C. M. (2000). Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, 11(1), 85-105. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-6564200000100006&lng=en&nrm=iso.
- Kupfer, M. C. M., Pesaro, M. E., Bernardino, F., & Voltolini, R. (2017a). Princípios orientadores de práticas inclusivas. Em M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini, R. (orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 17-33). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., Pesaro, M. E., Bernardino, F., & Merletti C. K. I. (2017b). Eixos teóricos do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. Em M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini, R. (orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 35-48). São Paulo: Escuta.
- Mantoan, M. T. É. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo, Summus.
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 30-39. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893200000100005&lng=en&nrm=iso.
- Merletti, C. K. I. Escola e família: uma parceria possível para a inclusão escolar da criança com autismo. Em M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini, R. (orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 139-148). São Paulo: Escuta.
- Mexko, S. & Galhardi C. M. (2014). Autismo infantil: revisão de literatura a partir da psicanálise lacaniana. *Revista Psicologia Argumento*, 32(77), 129-136. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20011/19299>
- Ribeiro, J. M. C., & Bastos, A. (2006) O psicanalista e a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. *Psicanálise, Educação e Transmissão*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100018&lng=en&nrm=iso.
- Tenente, L. B. (2017). *A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo*. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.