

Autismo e subjetividade na construção de práticas pedagógicas inclusivas

Autism and subjectivity in the construction of inclusive pedagogical practices

Autismo y subjetividad en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas

Maria Angélica A. M. Pisetta  

Angelina Gabrielle M. O. Pereira  

Resumo

Discutir como a experiência com alunos autistas contribui para a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem na educação formal é o objetivo central deste artigo que conta com uma pesquisa empírica com professores de educação infantil para analisar os impasses e invenções realizadas com seus alunos e alunas autistas. Tomando por medida epistemológica prévia à análise a importância de considerarmos a subjetividade no autismo, para além de práticas necessárias de compensação aos caminhos típicos de socialização, interação e interesses, as autoras discutem cultura inclusiva, práticas pedagógicas e ética docente, numa expectativa de que o trabalho de inclusão de autistas na escola comum é um trabalho recém começado em termos históricos no Brasil e ainda carente de sistematização.

Palavras-chave: autismo; subjetividade; inclusão escolar; docência; educação infantil.

Abstract

Discuss how the experience with students contributes to the development of teaching-learning strategies in formal education which relies on empirical research with early childhood education teachers to analyze the impasses and inventions carried out with their autistic students. Taking as an epistemological measure prior to analysis the importance of considering subjectivity in autism, in addition to necessary practices to compensate for typical paths of socialization, interaction and interests, the authors discuss inclusive culture, pedagogical practices and teaching ethics, in the expectation that the The work of including autistic people in regular schools is work that has recently begun in historical terms in Brazil and still lacks systematization.

Keywords: autism; subjectivity; school inclusion; teaching; early childhood education

Resumen

Discutir como la experiencia con estudiantes autistas contribuye al desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, que se apoya en investigaciones empíricas con docentes de educación infantil para analizar los impasses e invenciones realizadas con sus alumnos autistas. Tomando como medida epistemológica antes de analizar la importancia de considerar la subjetividad en el autismo, además de las prácticas necesarias para compensar caminos típicos de socialización, interacción e intereses, los autores discuten incluir la cultura, las prácticas pedagógicas y la ética de la enseñanza, en la expectativa de que la El trabajo de inclusión de personas autistas en las escuelas regulares es un trabajo recién iniciado en términos históricos en Brasil y aún falta sistematización.

Palabras clave: autismo; subjetividad; inclusión escolar; enseñando; educación de la primera infancia.

Introdução

As discussões em torno do autismo têm ganhado cada vez mais força nos últimos anos, considerando os marcos legais que tem garantido acesso e permanência de autistas¹ nos espaços escolares e a crescente demanda que tem se apresentado, fruto do ativismo de autistas, mães e familiares de autistas em seus coletivos. Esses avanços não se dão sem o esforço de pesquisas e intervenções que dêem visibilidade ao trabalho que nasce e se consolida no cotidiano escolar, recheado de desafios, fracassos e construções novas; no estabelecimento do que Laurent (2014) denominou invenção. Para este último, o autista avança em seu caminho de decifração do mundo e de construção de participação efetiva nele, à medida que carrega consigo algo particular. Esse trabalho também se torna mais sustentável com o estabelecimento da função de borda dos objetos autísticos ou a partir do duplo (Maleval, 2012). Desse modo, no trabalho de escolarização com o autista, o educador é também convidado a fazer caminho semelhante.

A inclusão escolar não está resumida à integração do aluno autista ao ambiente escolar, tampouco em classes regulares de ensino. A inclusão é um desafio que envolve toda a escola em um movimento de aprendizagem e crescimento, além do rompimento da lógica excludente que enxerga a todos ilusoriamente como “iguais”, reduzindo particularidades incontornáveis a modelos pré-fixados e alienantes. Uma escola inclusiva enfrenta o desafio de lidar com a diversidade e aprender com ela, buscar em seus alunos a melhor forma de ensinar e compartilhar experiências, sublinhando que o trabalho em torno de inclusão é um trabalho político, cultural e atualizado em práticas diárias (Booth; Ainscow, 2002).

Segundo Paulo Freire (1981, p. 79): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, a inclusão acontece quando é dada a oportunidade de alunos, professores e todos os envolvidos no processo educativo serem participantes ativos do movimento de ensino-aprendizagem e no estabelecimento dos laços sociais que os mobilizam. É partindo dessas premissas que apresentaremos uma discussão embasada numa pesquisa qualitativa em educação inclusiva.

Subjetividade e autismo

O autista muito precocemente apresenta atipias na comunicação e no reconhecimento recíproco com sua mãe ou seu cuidador inicial, indicando aí um ponto crucial para o reconhecimento do autismo e caminho privilegiado para sua intervenção.

¹ Em relação às muitas nomeações disponíveis para indicar a experiência vivida no autismo (autista, pessoa com autismo, pessoa com TEA) optamos, por questões epistemológicas, pela nomeação autista, sempre que nos referirmos a uma aluna ou aluno autista no presente artigo. O trabalho psíquico realizado por autistas em seus autorrelatos (Higashida, 2006; Kim, 2012), quando se nomeiam como “autistas” nos conduz nessa escolha teórica, aliado ainda à perspectiva de que o autismo é uma estrutura psíquica e, portanto, uma posição diante da linguagem (Pisetta, 2022).

Como sabemos, na perspectiva descritiva dos manuais de classificação, o DSM (a partir de 2014) situa o autismo como transtorno do espectro autista, na categoria dos transtornos de neurodesenvolvimento e definido a partir de um tripé: déficits significativos na comunicação; na interação e nos comportamentos. O Código Internacional de Doenças, CID-11, salienta ainda a precariedade dos interesses e da criatividade como marcas diagnósticas importantes. A noção de espectro dá a dimensão da variedade clínica imensa que o diagnóstico passa a comportar, sobretudo em termos comportamentais, que são os mais evidentes e estão à superfície. Do mesmo modo, a inclusão do critério de nível de suporte traz a discussão da qualidade das intervenções e suporte que uma pessoa autista encontrará em seu caminho, como ponto de inflexão para pensar a gravidade do caso.

A compreensão de que os modos de circulação social de um indivíduo, e as possibilidades de vinculação ao outro, ultrapassam seus comportamentos e não se deixam reduzir por critérios diagnósticos, demanda uma leitura ampla que melhor situe a distinção do quadro. É na expectativa de identificar uma posição subjetiva característica, que se constrói já nos primeiros contatos com a mãe ou cuidador, que também orientamos nosso olhar na direção de sustentar uma estrutura psíquica no autismo.

O bebê desde antes do seu nascimento está imerso na linguagem, mas isso não significa que ele seja um ser falante, já que para isso ele precisa incorporar a linguagem ao seu corpo. Como salienta Maleval (2012), o isolamento e retraimento autísticos surgem como defesa à falta de laço com a voz, enquanto objeto pulsional dirigido também à comunicação, tornando distinta a interação com o Outro no autismo. A recusa ativa da voz, em sua função de comunicação, pelo sujeito autista é sinal do desencontro estrutural com o Outro, indicado por Maleval como um Outro de síntese, que se constrói num trabalho permanente e inacabado. Certamente as discussões em torno das causas biológicas do autismo contribuem muito ao avanço das considerações do campo do autismo. Não as ignoramos ou combatemos, na perspectiva que adotamos, mas nos referimos, tão somente, aos desdobramentos das questões do desenvolvimento da comunicação e da interação, atrelados intrinsecamente à função fundante da linguagem em relação ao psíquico (Lacan, 2005).

Para Lacan (1992), a identificação primordial opera pela incorporação da voz do Outro, já que o bebê escuta na voz do Outro aquilo que é a marca da sua falta, e essa falta é o que organiza e dá movimento aos processos simbólicos. É na voz do Outro que a criança (não autista) primeiro se escuta e esta só se tornará falante se conseguir se ouvir através da voz do Outro; é assim que o sujeito é chamado a ser. Há um circuito pulsional que se estabelece, tomando a voz como objeto, na origem da subjetivação, já que esta é considerada por Lacan como o primeiro objeto, em torno do qual a pulsão faria essa circulação. Mas tal circulação só pode ser efetivada se a voz do Outro, marcada pela troca simbólica, confirmar ao som da voz uma possibilidade prometida de sentido. É assim que o balbúcio comunicativo exhibe tanto o gozo do bebê não autista em sua efetivação; quanto o laço com o Outro, que está ali para convocá-lo a essa troca. Nasce ali as primeiras e decisivas interações, que produzem identificações e filiações. Todo o

desenvolvimento futuro depende em grande medida desse marco relacional. A consideração da voz como objeto pulsional (Lacan, 1992) vem promover uma leitura aos fenômenos tão emblemáticos de autistas ocupados com o som gozoso de suas vozes, mas aparentemente alheios às capacidades comunicativas destas.

A subjetividade do autista é ouvida quando ele é considerado em seu próprio modo particular de interação. Neste momento, propomos que ele participe como sujeito, e também nós, tomando como princípio o sujeito enquanto efeito de linguagem (Lacan, 1992). Entender o autista como sujeito, ainda que não se comunique pela fala ou tipicamente, é primordial para a comunicação e interação com ele e exige um posicionamento distinto dos que trabalham com ele. Essa compreensão pode auxiliar o trabalho da formação de professores.

Segundo Maleval (2012), encontramos na experiência da criança autista dificuldades importantes em se comunicar, em compreender o mundo através da linguagem e de se fazer compreender. Do mesmo modo, ocorre uma recusa da dimensão enunciativa da voz, frente ao desejo do Outro. Mesmo que fale, ele pouco diz; já que o autismo pode se manifestar, especialmente antes das intervenções, em seu aspecto “verboso” (Lacan, 2005), ou seja, na utilização da língua sem enunciação. A criança autista, de modo geral, tem dificuldade em fazer a leitura das pessoas ao seu redor, do que desejam ou estão sentindo, ou seja, tem dificuldade de espelhamento. As expressões e desejos dos outros são enigmas para ele - e requerem aprendizagem das relações. Os outros, por vezes, parecem inquietantes e a realidade que transmitem pode ser um caos incompreensível.

A compreensão de que a linguagem pode ser utilizada para a comunicação nem sempre acontece com o autista e por vezes é tardia. Sendo assim, a utilização da fala não é determinante para a sua comunicação, pois este evita a enunciação e quando utiliza a linguagem através da fala, pode realizar essa tarefa sem endereçamento. Porém, a dificuldade na capacidade de utilizar a linguagem para se expressar, por vezes, é mal interpretada pelas pessoas ao seu redor, como uma falha na compreensão dos acontecimentos ou incapacidade de comunicar seus desejos.

Sendo assim, é necessário compreender que a questão da linguagem para a criança autista é cercada por diversos fatores que vão da subjetividade ao reconhecimento do Outro para além dos aspectos quantitativos da função mental da comunicação. Surge então, como ponto determinante, a questão da linguagem na constituição do sujeito autista, já que é com ela que se deve operar para construir laços tão importantes para a interação. Maleval (2012, p. 2) indica que são três os alicerces da estruturação do autismo, que o distinguem como outra estrutura, em relação à psicose, à neurose e à perversão: “uma retenção inicial dos objetos pulsionais; uma alienação retida, que se opera sem a dobradiça do significante mestre; uma aparelhagem do gozo pela borda”.

Em relação ao primeiro, a retenção inicial dos objetos pulsionais, é sempre notada, em maior ou menor escala nos comportamentos autísticos de recusa à voz do Outro e de desvio e proteção do olhar; essa característica sustenta uma distinção radical no encontro

com o Outro, na convocação do olho e do ouvido pela estimulação do olhar do outro e da voz. Aqui os sentidos se destacam e o afeto pulsional que transborda demanda uma integração mínima que se deixa representar na queda dos objetos *a*. O que resulta desse encontro, fora do autismo, seria uma extração dos objetos pulsionais. No autismo isso não ocorre e com a não extração dos objetos *a*, o sujeito se põe a lidar com a presença de um objeto que não é marca de uma falta primordial.

Essa condição desemboca, através de trabalho psíquico sempre por fazer, em uma alienação retida também, ou seja, uma relação com a linguagem que Lacan (2003) denomina verbosa, mas que não possibilita ao sujeito – de partida – um deslizamento pela cadeia associativa e uma representação de um significante a outro. É outro o trabalho que ele precisará fazer em torno da linguagem; não se tratará de integração ou análise, mas de síntese de elementos tão desconexos, que se apresentam sem modelo ou mestria. Quando isso é possível, o trabalho realizado conta com a elaboração de um objeto autístico que o acompanha sempre, no que Laurent (2014) denomina invenção, exatamente por se valer de algo que não está no laço social, elaborado ou não. O duplo também se apresenta aí como via de elaboração, podendo ser sempre observado no caminho de síntese autística. Essas possibilidades de elaboração precisam ser levadas em consideração no estabelecimento de uma relação pedagógica, como discutiremos a seguir.

Intervenções educativas e trajetórias escolares de autistas

A escola inclusiva enfrenta o desafio de ampliar suas funções e questionar sua ética, em especial quando abraça alunos com características psíquicas tão diversas quanto são os autistas. Os estigmas da loucura e da segregação acompanham o diagnóstico e exigem um posicionamento permanente de reflexão sobre a diferença. Não se trata apenas de revisão curricular ou desenvolvimento de técnicas e instrumentos de ampliação da comunicação e da interação social. Na inclusão de autistas estamos diante do desafio de repensar a cultura escolar e estabelecer novos laços sociais. Isso requer, sobretudo, uma análise política dos discursos que circundam o autismo, em geral, numa perspectiva patologizante e medicamentosa, além de judicializante, em virtude das recentes conquistas jurídicas em torno dos direitos dos autistas. Porém, a rotina escolar, muitas vezes cristalizada em práticas pouco estimulantes, submete a educação individual à educação de massas, estereotipando os indivíduos como se todos aprendessem de igual modo. Não é possível encontrar ou criar um método educativo uniforme que seja bom para ensinar a todas as crianças, pois cada uma tem a sua singularidade. Se essa já é uma realidade forçosamente necessária em termos de alunos não autistas, a ampla variedade da retração autística (Kanner, 1943) torna-a ainda mais necessária.

Segundo Dolto, Nasio e Telles (1991), a educação não pode ser vista como um lugar de imposição de uma série de comportamentos, ao contrário, deve ajudar à criança a se construir, apostando nas possibilidades de se acreditar no sujeito, independente de como ele se apresenta, diferentemente do discurso do mestre aliado ao capitalismo que

exige o cumprimento de regras disciplinares, sem considerar o sujeito, seu desejo e suas diferenças (Pisetta, 2020).

Negar a criança como um ser de desejo – que experimenta angústias e impasses de modo particular e, portanto, constrói um caminho particular na construção de seu conhecimento –, igualando a todos, impossibilita o desabrochar da experiência humana, não a reconhecendo como um ser capaz de construir a sua própria existência. Produz e reproduz ainda instituições totalitárias e desafetas, que adoecem não apenas os alunos, mas sobretudo os educadores, já tão sobrecarregados em suas tarefas cotidianas. Nesse sentido, segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) as pesquisas realizadas nos últimos dez anos anteriores ao estudo, sobre as dificuldades de agentes de educação que trabalham com inclusão de autistas, identificam dois principais entraves neste trabalho: o desconhecimento do que vem a ser o autismo e de sua variedade de expressões; e a carência de estratégias pedagógicas específicas, com as quais lidar. Referem ainda angústia e embaraço diante da novidade radical que é facilitar o processo de aprendizagem de um aluno que não responde de modo padronizado às demandas escolares. É preciso aí também, como educador, apostar em invenções: “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva”. (FREIRE, 1981, p.17).

Tradicionalmente, a escola apresenta uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido, isso porque os indivíduos estão sujeitos a se adaptarem às exigências do sistema a qual estão inseridos. Ao analisar o arcabouço legal disponível para a educação inclusiva há de se considerar os avanços alcançados historicamente para a garantia de direitos, planos e políticas educacionais inclusivas, pois historicamente a Educação Especial no Brasil foi marcada pelo assistencialismo e segregação das crianças com deficiências e ainda ao grupo formado por crianças com AH/SD (altas habilidades/superdotação).

Quando a escola se torna um ambiente que oportuniza à criança voz e espaço, tem um olhar voltado às suas necessidades e entende a comunicação como um meio de ajudá-la a construir o seu próprio conhecimento, esta constrói seu planejamento de forma que guie experiências e descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta. Ou seja, é um espaço de construção do sujeito e escuta do aluno. Espaço que encoraja crianças a serem produtoras do conhecimento e não consumidoras daquilo que se apresenta de forma pronta e prescrita, permitindo que elas comuniquem suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento e imaginação. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 48): “Quando adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo em crianças muito pequenas”.

Portanto, pode-se indagar se seriam os alunos os principais criadores dos próprios caminhos pedagógicos, considerando que ao revelarem suas demandas educacionais também revelam criativas possibilidades. Desse modo, conhecer as especificidades e as demandas dos alunos torna-se necessário para uma melhor intervenção educacional.

Temos hoje o auxílio precioso dos autorrelatos de autistas que, inclusive, falam acerca de seus processos educativos, em suas aberturas, alcances e entraves, como indicam Bialer (2015) e Pisetta (2022), dentre outros. Embora falem de experiências particulares, estes relatos são importantes fontes de estudo e orientação no campo da inclusão de autistas, já que podem suscitar pontos de vista diferenciados sobre o processo educativo e seus entraves. Nestes termos, nos lembra Jim Sinclair (*apud* Maleval, 2012, p. 27): “O autismo não é qualquer coisa que uma criança tem, ou uma ‘concha’ dentro da qual uma pessoa se fecha. Não há criança normal atrás do autismo. O autismo é uma forma de ser ... Não é possível separar o autismo da pessoa”.

Posto isto, é possível perceber que não é por uma imposição sobre eles, através de um conhecimento pré-embalado, que serão construídos os saberes. Isso não significa que a escola não deva planejar suas ações educativas, porém, ao fazê-lo precisa levar em consideração que existe um sujeito que tem direito de ser protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem e que pode ser copartícipe da construção das ações educativas, junto ao professor, que reconhece e respeita o seu potencial.

Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem como fonte de recursos, mais nos auxiliam (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 96).

Segundo Kupfer (2005), para o professor ensinar levando em consideração o sujeito é necessário que ele também renuncie a outros ideais, como a preocupação excessiva com métodos de ensino ou didática padronizada, além das técnicas de adestramento, recompensas e premiações, reduzindo a tendência homogeneizadora, por entender a particularidade de cada sujeito.

Portanto, uma prática docente voltada para a autonomia intelectual, que investe na capacidade crítica de seus alunos, é um desafio. Para tanto, é necessário vislumbrar no cotidiano escolar ações que contemplem as reais necessidades e potencialidades de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o planejamento torna-se um instrumento importante desse processo, pois é nele que práticas educacionais adequadas às reais necessidades dos alunos podem ser construídas, com olhar e escuta voltados às singularidades dos autistas.

Por uma cultura inclusiva

Ao se tratar de trajetórias escolares de autistas, como de quaisquer outras, temos diferentes estilos de aprendizagem, por isso pensar e planejar variadas estratégias de ensino com adaptações e alterações de procedimentos torna-se um viés necessário, pois ao diversificar os ritmos e estilos de aprendizagem, menores serão as barreiras a ela.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade

contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (Brasil, 2015, p.1).

Nestes termos, um trabalho consequente e ético no campo da inclusão de autistas só se dá a partir do esclarecimento dos discursos que sustentam políticas e práticas segregadoras e que transmitem posições históricas, muitas vezes autoritárias e antidemocráticas. A observação e compreensão das dificuldades do aluno autista não é assim apenas um trabalho técnico, mas de constante reflexão ética. Quem melhor do que o aluno autista para sinalizar a necessidade de adaptações, reconstruções e alterações nas estratégias educacionais em sala de aula? A dialogia entre professor e aluno é extremamente eficaz para o sucesso do processo. Ao ter o conhecimento real e potencial, com atenção às suas individualidades, é possível identificar as necessidades e detectar os potenciais na construção do processo de ensino-aprendizagem, que nortearão as ações educativas, a fim de atender às demandas apresentadas pelos alunos. Porém, como estabelecer dialogia entre professor e aluno autista, já que uma das características do autismo é justamente a dificuldade na interação e comunicação?

A possibilidade da participação dos estudantes autistas na construção do seu caminho pedagógico amplia os horizontes e propõe, para a criança cuja subjetivação muitas vezes é renegada, a chance de se colocar como autor da sua própria história. Para isso, o professor precisa estar aberto a ouvir a criança autista, mesmo que ela não fale. A “escuta” aqui evidencia uma atitude ética do educador, que se põe à observação de sinais não evidentes de desagrado, angústia, contentamento, júbilo, interesse, etc.

Permitir ao aluno a possibilidade de constituir essa subjetividade que possibilita escolher e desejar por sua própria conta (mesmo que isso signifique no autismo uma aposta do educador, construída a partir de uma leitura dos signos), vai na contramão das condutas somente baseadas em comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, que desde as mais precoces manifestações autísticas buscam a correção do comportamento e expressão em busca de uma “normalidade”, supondo que é possível assim eliminar o que não é considerado normal, e sacrificando, ou pelo menos não questionando assim, a subjetividade do aluno.

Portanto, há possibilidade de refletir sobre como tem se construído os processos de conhecimento nas escolas e como se faz necessária uma desconstrução, aprender a desaprender, para conhecer a criança e colocá-la como centro do trabalho pedagógico. Nestes termos, a presença da criança autista exige uma reconfiguração do espaço escolar, enquanto ambiente padronizado, alterando estruturalmente o cotidiano escolar ao propiciar a recriação das práticas escolares por romperem com as normas e padrões estabelecidos.

Além das individualidades e características pessoais de cada criança, existem conhecimentos específicos a respeito do autismo que precisam ser estudados para melhor compreensão e desenvolvimento de estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem. Quando o educador é conhecedor do autismo e da compreensão do que vem a ser sua estrutura, isso facilita a elaboração de estratégias e auxilia no planejamento de suas ações. Porém, além de conhecer o autismo, para o professor que

deseja estabelecer uma dialogia com seu aluno autista, uma boa opção sempre será ter menor ênfase no método e mais preocupação com a pessoa. Ou seja, para ele não precisam ser tão interessantes os modelos prescritivos educacionais, mas sim os conhecimentos sobre e através do seu aluno, para traçar caminhos que facilitem a interação social, desenvolvimento na comunicação, potencialização do cognitivo e autonomia intelectual, acompanhado das escutas diárias de respostas aos estímulos que facilitarão a elaboração de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Entretanto, é preciso ter cuidado para que o olhar voltado ao aluno autista não se restrinja às suas dificuldades, pois a criança autista tem muito a comunicar ao outro e seu desenvolvimento tem grande potencial. Nos referimos aqui ao Outro de síntese que discutimos no primeiro tópico de nosso artigo, já que a construção de sentidos, no autismo, está ligada à construção de uma realidade que resguarda sempre algo particular. Entendemos que isso não se restringe às características específicas de comportamento e não cumprimento de regras sociais pré-estabelecidas: “A atenção dos adultos tende a ser incitada quando algo entre as crianças vai mal ou perturba as atividades de rotina, em vez de o ser quando a construção do conhecimento é o foco principal da atividade” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 47).

Sobre a pesquisa com professores

Apresentaremos extratos de pesquisa realizada pela segunda autora, orientada pela primeira, com professoras de classes de Educação Infantil, de quatro escolas municipais fluminenses em que estudavam autistas à época. Na dialogicidade entre o campo teórico e a prática pedagógica, foram analisados os processos de construção dos caminhos pedagógicos, as ações educativas, a participação dos alunos autistas e o papel do professor no processo de ensino aprendizagem de alunos autistas, em classes com alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

Nosso principal objetivo foi identificar como a experiência com autistas contribui para a elaboração de estratégias de ensino aprendizagem e mobilizam mudanças no cotidiano escolar. Também nos interessou pensar com essa análise como se dá a experiência docente com esses desafios, relatados aqui pelas educadoras.

A estratégia metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas com as professoras, seguida de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esta pesquisa, de cunho qualitativo, se centra nos componentes fundamentais para a análise do trabalho realizado pelos docentes, levando em consideração a forma de elaboração e construção de estratégias pedagógicas, de acordo com as demandas educativas dos alunos². O roteiro da entrevista semi-estruturada se baseou num reconhecimento prévio

² A escolha das unidades de ensino foi realizada através de pesquisa prévia, junto à Secretaria de Educação do município, acerca de quais escolas seriam campo de trabalho. Os nomes das escolas, das professoras e dos alunos foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, as professoras entrevistadas preencheram o Termo de livre consentimento para a realização da

dos participantes, com informações profissionais, especialmente a respeito de suas experiências em educação infantil e em educação inclusiva, bem como com o público autista. Do mesmo modo, no roteiro inicial, indagamos como o planejamento geral era realizado e se haveria alguma preocupação com o acesso dos alunos autistas em relação ao conteúdo curricular ofertado aos demais. Ainda nos interessamos, nesse primeiro momento, com a relação do docente com seu aluno autista, indagando sobre os desafios da interação encontrados. Por último, realizamos entrevistas, entendendo que elas são potente instrumento quando desejamos pesquisas em contextos em que verificamos contradições discursivas, como na escola (Pisetta, 2023).

A entrevista permite que sejam coletadas informações acerca do modo como aquele sujeito percebe, compreende e significa a sua realidade. Para a psicanálise, a entrevista deve se basear na transferência que, como sustentam Costa e Poli (2006), é a condição de produção de conhecimento de um saber que não se sabe, mas que é suposto. Para elas, o dado colhido pelo entrevistador não é um saber prévio do entrevistado, já constituído enquanto saber, mas expressões de formação do seu inconsciente. Sendo assim, a demanda do pesquisador deve propiciar condições para que o sujeito entrevistado formule suas questões e responda a elas. Para fazer a análise dos dados foi necessário fazer a transcrição das entrevistas como forma de identificar e realçar as marcas do discurso.

A escrita do caso vai além de uma apreensão circunstancial e momentânea do observado, pois envolve uma construção, a construção do caso metodológico, que transforma os registros daquilo que se apresenta como enigma em um relato, uma narrativa, uma experimentação e teorização de um campo. (Rosa; Domingues, 2010, p. 186).

Após a transcrição dos dados, os mesmos foram divididos em categorias de análise, com base no que se objetivava investigar. Porém, novas questões que não estavam previstas no roteiro surgiram, em virtude do momento político vivenciado pelos professores da Rede Municipal de Ensino. Por isso, é importante destacar que mesmo havendo um prévio roteiro de entrevista, este se torna flexível perante as questões que surgem no decorrer da pesquisa.

Vale salientar que a finalidade da pesquisa não é a de contar opiniões sobre o assunto, mas sim de explorar a diversidade de questões, diferentes representações e experiências que a envolvem. Entretanto, há uma procura por temas comuns peneirados nas entrevistas como um todo, e ainda pelas funções destes temas, na perspectiva de uma análise de conteúdo temática com questões acerca do objeto pesquisado.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, a permissão para a inferência de conhecimentos relativos ao

pesquisa, cumprindo os requisitos para a realização da pesquisa, previamente autorizada pelo CEP da Universidade de origem do projeto de pesquisa, sob o número CAAE 65894017.8.5243.

conteúdo analisado, buscando de alguma forma explicá-lo e sistematizá-lo, tendo como referência a sua origem. Por isso, requer um texto escrito, que pode ser construído no processo de pesquisa, através de transcrições de entrevistas, protocolos de observação ou textos prontos que já foram produzidos para outras finalidades, que mapeados podem trazer respostas diante do objetivo do pesquisador.

Análise categorial: o que está por trás do dito

Após a realização e transcrição das entrevistas, a definição das categorias a serem discutidas e suas descrições se amparou em pontos de condensação do discurso, semelhanças, experiências e pontos de interesse que respondessem às indagações que situamos na discussão inicial. Assim, levantamos as seguintes categorias:

Categoria	Descrição
1. Categoria da Formação Docente	Categoria onde foram discutidas as fragilidades na formação inicial e continuada das Professoras que não se sentem preparadas para trabalhar com autistas em suas salas de aula.
2. Categoria das condições materiais e objetivas de trabalho	Categoria onde foram discutidas questões de falta de estrutura e apoio nas condições para a execução de um bom trabalho nas escolas.
3. Categoria do sujeito autista	Categoria onde foram discutidas questões relacionadas as particularidades do sujeito autista e o quanto isso desafia a rotina e as regras estabelecidas no ambiente escolar.
4. Categoria da comunicação e interação	Categoria onde surgiram questões referentes ao cotidiano escolar de crianças com dificuldades nessas áreas.
5. Categoria do planejamento e prática pedagógica,	Categoria que trouxe questões pertinentes a construção das práticas educativas e o modo como estas foram constituídas nas escolas a partir da presença de autistas.

Faremos uma breve discussão dos aspectos analisados em cada categoria, antes de realizar uma discussão mais geral acerca da experiência como formadora de laços na educação especial, mobilizando cultura inclusiva na escola e na sociedade.

Na minha formação tinha uma disciplina mais pra tratar o histórico, como a educação inclusiva foi pensada, uma questão mais histórica, não propriamente nada que me preparasse em termos de uma técnica. Não que eu ache também que isso exista de fato, mas assim, nessa formação a gente não tinha nada assim que fosse muito importante, nenhuma instrução de ordem mais prática (Participante da pesquisa).

A categoria **Formação Docente** surgiu a partir da importância da formação em todo processo educativo e das influências desta formação no desenvolvimento do trabalho pedagógico, perspectiva apresentada pelas professoras. Como podemos

perceber acima, as educadoras creditam às deficiências da formação o despreparo para o trabalho na inclusão, mas podemos ainda considerar que a formação docente se encontra alicerçada na falta de cultura inclusiva (Pisetta, 2022), o que traz complexidades à discussão que não passam apenas pelos currículos efetivos da formação:

Olha, sobre a minha formação, eu acho que ela é um pouco superficial, pois minha formação se ateve muito à questão teórica. O professor realmente tem que buscar os conhecimentos e também a prática, (...) mas, realmente é no dia a dia que você acaba desenvolvendo seu trabalho. (Participante da pesquisa).

É fundamental considerar os desafios sociais que a realidade escolar expõe. Nesse trecho podemos perceber que a falta de preparo revelada pela professora, não se deve apenas à falha curricular da formação de professores. Quando o tema é a inclusão escolar, não haverá um momento ideal de preparação que dê conta das realidades, por se tratar de um discurso social capacitista que fundamenta as práticas docentes. A variedade das realidades sociais e condições de trabalho docente, a individualidade dos alunos e a precariedade da formação se apresentam enodadas, não podendo uma formação acadêmica, continuada ou não, contemplar todas as dimensões do ser humano. Isso não significa que não seja relevante o conhecimento especializado nas diferentes áreas, como por exemplo, a discussão mais ampliada sobre o que é o autismo.

[...] é uma **luta**, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p. 81 grifo das autoras).

Os autorrelatos apresentam receio dos educadores em relação ao preparo que receberam em seus processos formativos para o desenvolvimento do trabalho com a inclusão escolar, mas ao mesmo tempo o entendimento de que não há formação que dê conta de prepará-las diante do novo que se apresenta:

Assim, tem algumas formações na rede... Hoje eu vejo bem menos, já participei de algumas nesse tempo que eu tô aqui, mas assim eu sinto que também há uma necessidade de você fazer uma pesquisa sobre qual é a real necessidade do professor, porque muitas vezes são coisas que são válidas, mas que talvez não é a necessidade desse professor naquele momento. (Participante da pesquisa)

Em relação às formações oferecidas pela rede municipal de onde os participantes são oriundos e apoio ao trabalho realizado, as professoras destacam que sentem falta de uma maior formação e interação com demais colegas que também vivenciam a inclusão de alunos autistas, como preconiza o Artigo nº 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

A categoria 'Condições Materiais Objetivas de Trabalho' se apresentou a partir da realidade vivenciada pelas participantes e não pode ser plenamente separada da categoria Formação docente, revelando modos discursivos que atravessam a docência.

Em seus relatos aparecem as condições difíceis de trabalho, revelando a ausência de estrutura, insumos, profissionais, entre outras questões que surgiram nas narrativas apresentadas. Fica evidente a fragilidade das condições materiais e objetivas de trabalho, fundamentais para o desenvolvimento das inúmeras demandas educacionais; a falta de recursos humanos, ou seja, professores mediadores, intérpretes de libras, estimuladores materno-infantis; terapias diversas oferecidas por instituições em parcerias, etc. Também puderam ser levantados aspectos como planos de carreiras e salários, gratificações; bem como demanda de oferecimento de cursos no campo do conhecimento especializado da Educação Inclusiva; melhores condições das salas de aula, infraestrutura das escolas, oferecimento de material para o desenvolvimento do trabalho dos docentes; espaços recreativos e adaptados e tantas outras possibilidades que se abririam, caso fossem destinados os recursos corretamente adequados para áreas afins.

A ausência de recursos humanos, colocada por todas as professoras, revela a precariedade da cultura inclusiva, ainda que tenhamos leis que indiquem avanço nesse campo, como a lei nº 12.764 de 2012, que deixa claro em seu Art. 3º que autistas incluídos nas classes comuns de ensino regular têm direito a acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade.

A categoria **O Sujeito Autista** surgiu como questão fundamental da pesquisa, visto que as particularidades e a subjetividade do aluno autista, em todo tempo, estavam presentes quando as entrevistadas falavam a respeito dos seus alunos. Suas individualidades, suas necessidades, o modo de agir de cada um, seus gostos, seu desenvolvimento por questões específicas em sala de aula e o constante embate com as regras e padrões estabelecidos na escola ficaram evidentes e demonstram as peculiaridades e necessidades do desenvolvimento da autonomia e expressividade do sujeito no espaço escolar. Como sustentamos na primeira parte de nosso artigo, Maleval (2012) descreve como Outro de síntese essa construção psíquica, que o distingue das demais estruturas, que situa para o sujeito o seu lugar subjetivo, a partir de uma relação particular com as regras, normas e relações sociais. Nesses termos, salientamos que é indispensável para o docente ter acesso a essa perspectiva, para não buscar uma normatização capacitista dos comportamentos e relações dos autistas na escola.

O João já está evoluindo bastante, no início do ano ele agredia bastante, batia nos colegas e era muito agressivo. Um dia me mordeu também e a gente foi trabalhando isso, trabalhando a afetividade dele, o toque que ele não gostava por conta de sua condição. Ele tem dificuldade em relação a cantar e ouvir música e eu fui trabalhando a afetividade junto com a musicalidade pra tentar abraçar [...] e aí ele foi se desenvolvendo, se soltando aos poucos. (Participante da pesquisa).

O autismo comporta um questionamento essencial ao imaginário escolar, muito marcado como identidade institucional a partir da autoridade, disciplina, ordenamento do espaço físico, etc. Nessa perspectiva, alunos autistas tendem a ser alvo de constante disciplinarização por educadores e pais, para se adequar ao imaginário escolar, implicando na cultura inclusiva, que indaga exatamente nossa capacidade de convivência com a diferença mais radical do autismo (Pisetta, 2022). A formação do indivíduo inclui

sua condição socioeconômica, social, cognitiva, intelectual, afetiva, política, dentre outros elementos que constituem as realidades.

Ao enxergar o aluno autista enquanto sujeito, com um grande potencial, capaz de se desenvolver no ambiente escolar, múltiplas possibilidades são encontradas no trabalho cotidiano, pois, não são os déficits característicos descritos no transtorno que são ressaltados, mas os processos com a linguagem que ela vai construindo, na síntese de sua posição ante os outros e seu lugar na sociedade. Sendo assim, o autista, deixado a seu critério, ou seja, longe das técnicas adaptativas que o querem uma máquina de alto desempenho, tem a possibilidade de desenvolver seu potencial e se situar ante o outro, se constituindo enquanto sujeito.

Em nossas entrevistas pudemos verificar a importância da docência nesse processo. Atenta às necessidades de seu aluno autista em sua exploração do espaço geográfico da escola, uma das professoras narrou sua experiência. Ao reconhecer no aluno uma potencialidade diante dos novos desafios propostos, a professora, apesar de encontrar dificuldades, não impôs limitações a esse aluno, que diante de um espaço totalmente desconhecido busca descobri-lo e que, junto à professora pode buscar meios para se adaptar e se desenvolver naquele espaço. Trata-se dessa maneira do processo de individualização, em que a socialização é fundamental tanto para a formação do sujeito quanto no estabelecimento de relações que o significa. Nesse aspecto, outra professora em muito contribui atendendo às particularidades dos alunos e não apenas com uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo.

Essa mesma consciência está presente quando, ao não obrigar a aluna a se sentar, a se enquadrar na condição das outras crianças, uma das professoras ouvidas por nós, não normatiza as práticas nem tenta padronizar sua aluna frente às culturas de enquadramento e controle dos corpos e mentes dos indivíduos, algo tão comum na atualidade. Nesse aspecto, a centralidade do sistema educacional ainda é reprodutor dos modelos educacionais liberais dos últimos séculos que, no enquadramento das práticas, busca práticas curriculares e avaliativas de uma educação de massa e não de envolvimento com o indivíduo, em suas demandas e realidades particulares.

Muitas vezes, a busca por enquadrar a criança e padronizá-la dentro daquilo que é esperado pode ultrapassar as suas próprias necessidades e podar o seu crescimento, impedindo que ela possa explorar seu próprio potencial. O que é novo pode gerar angústia e recusa ao autista, porém se houver uma busca em conjunto com seu aluno por estratégias, isso poderá ser contornado. Como discutimos anteriormente, essa postura docente aberta e esclarecida, em muito contribuiu para o trabalho psíquico de construção do Outro de síntese, discutido por Maleval (2012), contribuindo ainda, para maior integração dos objetos pulsionais.

Discussão e considerações finais

A escola é um espaço que oportuniza a convivência com pares que possuem características individuais diferentes, culturas e práticas distintas, proporcionando aos

indivíduos a possibilidade de aprender com o outro e crescer através das suas diferenças individuais. A recente inclusão no Brasil de crianças autistas coloca em cena as distinções estruturais dessa condição, para além dos déficits reconhecidos como marcas diagnósticas indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas compensatórias. A compreensão dessa distinção estrutural – como sublinha Maleval (2012), situa uma imersão na cultura a partir da construção artesanal do Outro, através de uma síntese que se sustenta na experiência com a diferença e o avanço na comunicação. Não podemos considerar a inclusão sem essa consideração estrutural.

Nessa perspectiva, consideramos que a escola inclusiva não se reduz na especialização em educação especial, mas tensionar a cultura inclusiva que sustenta diferenças e individualidades, numa renovação para lidar com a aprendizagem de forma diversa. Nesse aspecto, o autismo tem muito a ensinar sobre os limites e as possibilidades de mudança e adoção de práticas não-convencionais (Pisetta, 2022), essenciais para o trabalho.

A Educação Infantil é geralmente o primeiro espaço social que a criança está inserida sem a presença da sua família, tornando-se assim repleto de desafios e encontro com o novo. Nesta etapa da Educação Básica, que tem papel imprescindível no desenvolvimento da criança, unindo as funções de educar e cuidar como ações indissociáveis, é aberta a possibilidade de um espaço de promoção da criança a um lugar de sujeito, onde o brincar seja fruto de criação individual e coletivo.

O processo de inclusão escolar de autistas é um desafio nesse espaço, assim como o é nos outros segmentos. A diversidade social, os estímulos e o processo ensino-aprendizagem são também aqui muito necessários e ainda mais, pelo caráter subjetivante do laço social nesse momento da vida (Pisetta, 2022).

Porém, esse processo requer uma intervenção pedagógica no que tange às necessidades específicas de autistas; já que o início da vida escolar do autista é passo importante no desenvolvimento de suas potencialidades e convívio social, portanto, quanto antes acontecer, melhor. A Educação Infantil é a porta de entrada para o processo de inclusão social e educacional, e representa, por isso, um marco pedagógico para esse público sua aceitação em suas peculiaridades. Se a escola for um ambiente acolhedor, que respeita as individualidades e necessidades dos seus alunos, a variedade de práticas educativas possibilitará a desconstrução das barreiras e será um meio importante para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade. Representará, ainda, uma reparação histórica à exclusão desse público do espaço escolar e público (Pisetta, 2022), importante passo social na construção de uma sociedade democrática.

A escola de educação infantil é mais um espaço de interação social que, portanto, constitui-se num meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos. A inclusão de educandos com deficiências nesses espaços relaciona-se à criação de um ambiente pautado pela valorização da diversidade, procurando se adequar às necessidades de todos os estudantes. (Carneiro, 2006 *apud* De Mattos; Nuerberg, 2011, p. 129).

O papel do professor nesse processo é essencial, pois ele será peça fundamental no desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos. Portanto, uma educação que

se preocupa com a inclusão e está voltada para o desenvolvimento pleno do aluno, gerando autonomia, explorando talentos e aptidões e respeitando os tempos de aprendizagem de cada um, deve privilegiar em sua formação docente estratégias e políticas que garantam uma educação para todos, voltada para a diversidade. Diferente de uma formação para competências técnicas e produtividade eficiente, como se tem visto em muitos espaços formativos. Nesse sentido percebemos como os discursos antecipam atos e concepções, permitindo e impedindo avanços e impasses.

Ao tratar a Educação Infantil como um espaço de oportunidades para a criança, que chega à escola repleta de curiosidades e vontade de explorar o mundo que se apresenta, há o entendimento de que cada criança tem direito de ser protagonista do seu processo educativo e pode manter sua curiosidade espontânea, deixando transparecer suas ideais, seus interesses, suas individualidades, aflorando o seu potencial. Sendo assim, é possível compreender o porquê da inclusão de alunos autistas nessa etapa ser tão importante. O decorrer da sua primeira infância influencia seu desenvolvimento como um todo, em todas as áreas - comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico.

Se não forem respeitadas as individualidades, para o autista, a escola pode se tornar um lugar de difícil aceitação, por impor regras e padrões que nem sempre serão viáveis para sua permanência, além da expectativa colocada em relação ao seu desenvolvimento. Muitas vezes, na escola, leva-se mais em conta os aspectos sintomáticos, as dificuldades e limitações dos autistas, do que a busca por estratégias para superação de suas dificuldades ou ainda aceitação de suas diferenças. Entendemos que essas perspectivas acima discutidas ferem não apenas as diretrizes para a Educação Infantil quanto as diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O relacionamento entre professor e aluno na escola tende a ser dominado por discursos que transmitem informações sobre conduta, estabelecimento de regras e o nível de desempenho das crianças, porém, quando há interação e seus interesses são evidenciados é dada oportunidade a ambos de um maior engajamento e crescimento.

Quando crianças autistas entram na escola, elas se tornam um desafio para professores que, muitas vezes, estão habituados com a imposição de regras, não considerando as diferenças e que se colocam distante de seus alunos, estabelecendo claras relações de poder. Isto porque, historicamente, a formação de professores está atravessada por práticas de exclusão, sendo uma formação para competências técnicas e produtividade eficiente.

Os professores, em sua grande maioria, não se sentem capacitados para lidar com a diversidade. Sendo assim, terão dificuldades em estabelecer relações de pluralidade, articular seus conhecimentos e vivenciar práticas inclusivas dentro das escolas. Estes ao se reinventarem poderão considerar seus alunos autistas como copartícipes do projeto educativo na escola. Neste processo, professores podem romper com ideias preconcebidas a respeito das crianças e aceitar que elas transgridam propostas apresentadas, criando outras. Se a atenção estiver centrada em sua

capacidade criativa, potencial de desenvolvimento, em como exploram os materiais, como se comunicam entre si e com adultos, múltiplas possibilidades serão apresentadas, que acrescentados ao potencial e conhecimento do professor poderão resultar em práticas que estimulam tanto professor, quanto aluno, que estarão envolvidos e empenhados no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, a recente modificação da classificação psiquiátrica do autismo para TEA nível 1, 2 ou 3 de suporte (DSM-V) coloca em cena a importância da consideração da qualidade do suporte que podemos oferecer aos autistas nas escolas, seja através da presença de professores especializados, seja através da construção de um ambiente mais acolhedor e propiciador dos alicerces relacionais, indicados por Maleval como o surgimento do duplo, das ilhas de interesse e dos objetos autísticos. Colocar essa distinção estrutural do autismo como alicerce da inclusão é ampliar a qualidade das relações intersubjetivas, dando a elas caráter de suporte.

Não obstante, a preocupação com uma formação voltada a não exclusão das diferenças, não poderá limitar-se a uma orientação inclusiva, exclusiva para um grupo de pessoas rotuladas como diferentes. É essencial uma formação de professores, que rompa com os limites sociais que obstam à uma educação inclusiva, voltada a problematização e capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e dominação cultural.

É fundamental que os processos de formação docente levem em consideração a construção de saberes, que segundo Tardif (2002) servem de base para o trabalho no ambiente escolar e são elementos constituintes de suas identidades pessoais e profissionais, ou seja, construção de habilidades, competências e experiências. Certamente aqui também desempenham papel fundamental as competências docentes ligadas à humanização e criatividade.

Quando professor e aluno são copartícipes do processo de construção das ações educativas, ou seja, quando juntos a partir das demandas apresentadas pelo aluno, através das explorações espontâneas das experiências cotidianas, das brincadeiras, negociações, expressões, comunicação acrescidos ao conhecimento do professor que se empenha na efetivação de um plano que atenda às suas especificidades, o caminho pedagógico torna-se mais eficaz e satisfatório para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Dolto, Nasio e Telles (1991), para estabelecer uma relação com a criança autista é impossível não haver uma comunicação do que se sente e pensa quando se está com ela. Isto significa que ela está sendo considerada como sujeito não só naquele momento, mas que virá a ser, e esta é capaz de compreender o que está sendo dito. Nesse sentido, na pesquisa que apresentamos aqui os educadores envolvidos ressaltaram que a angústia é um afeto inicial no enfrentamento do processo de inclusão de um aluno autista, evidenciando a emergência do novo radical que se apresenta sempre que uma relação imprevista começa, e nestes termos, o autismo é exemplar.

Portanto, não se pode vivenciar uma educação plena sem a dialogia entre professor e aluno, pois esta será capaz de transformar o ambiente educativo em um

ambiente de múltiplas e criativas possibilidades. Assim, a aprendizagem na escola não precisa ser uma adaptação passiva, mas um processo ativo e criativo de aprendizagem. Ou seja, um professor que deseja ser copartícipe no processo educativo, tem a capacidade de enxergar seu aluno autista como sujeito humano, pleno em seu modo singular e com condições de desenvolvimento, respeitando seu tempo e suas singularidades. É promotor das melhores condições possíveis para a expressão de suas potencialidades, para a manifestação de seu mundo, ações, interações e exploração do mundo e de si mesmo. Este professor não intervém para que os fenômenos apresentados por seus alunos autistas sejam transformados, mas sabe abordá-los almejando uma retomada subjetiva.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 2015.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- CARNEIRO, Maria S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio R. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.
- CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID - 11: *descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- COSTA, Fernanda; POLI, Maria Cristina. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional: Revista de Psicanálise*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 188, 2006.
- DE MATTOS, Laura K.; NUERNBERG, Adriano. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 129–141, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- DOLTO, Françoise; NASIO, Jean; TELLES, Anton. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

HIGASHIDA, Naomi. *O que me faz pular*. Editora Intrínseca, Rio de Janeiro: 2014.

KANNER, Leo. *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child*, n. 2, p. 217. Disponível em: <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share./071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

KIM, Carly. *A importância da reapropriação da palavra “autista”*: O autismo em tradução. Disponível em: <http://www.autismoemtraducao.com>. Acesso em: 11 maio 2019.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione Editora, 2005.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LAURENT, Eric. *A batalha do autismo: da clínica à política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

MALEVAL, Jean Claude. *O autista e sua voz*. São Paulo: Blucher, 2012.

NUNES, Débora; AZEVEDO, Mariana; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, São Paulo, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

PISETTA, Maria Angélica; BRENNER, Guilherme. O autismo como transtorno e a medicalização da vida. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 24, 2022.

PISETTA, Maria Angélica. *Autismo e experiência da palavra em grupo de educadores*. São Paulo: Pedro e João editores, 2022.

PISETTA, Maria Angélica. Medicalização e discurso universitário. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, v.7, p. 1-16, 2020.

ROSA, Mírian; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

SANTOS, Mônica. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, n. 7, maio 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Maria Angélica A. M. Pisetta

Professora associada de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do PPGEdu/UFF. Mestre e doutora em Psicologia com pós-doutorado em Educação pela USP, coordena o Grupo de pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão, sediado no PPGEdu/UFF.

Angelina Gabrielle M. O. Pereira

Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). pós-graduada em Psicopedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).