

Inclusão escolar e Transtorno do Espectro do Autismo: apontamentos de uma pesquisa no Ensino Fundamental

Mônica Maria Farid Rahme
Angela Maria Resende Vorcaro
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Minas Gerais

Eixo temático: Transtornos Globais do Desenvolvimento
Categoria: Comunicação Oral
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Este trabalho focaliza questões relativas à escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e que, pelo seu funcionamento psíquico e social, trazem para o debate sobre a Educação Inclusiva elementos que retratam a particularidade desse quadro, bem como seus desafios para a condução da prática educativa. Para tanto, discute-se aspectos do processo de inclusão escolar desse grupo, problematizando, mais especificamente, a função dos objetos concretos para sujeitos com autismo, a partir do campo Psicanálise e Educação. Nessa perspectiva, são analisados dados da trajetória de um aluno com TEA, colhidos por meio da realização de observações do cotidiano escolar e da realização de entrevistas semi-estruturadas com profissionais da escola, com o objetivo de localizar pontos de continuidade e de ruptura em seu percurso no Ensino Fundamental, bem como a posição dos objetos concretos nesse processo. Este estudo aponta, como resultado, a importância da escola considerar no seu planejamento de trabalho e na sua organização, a função dos objetos concretos para a escolarização de estudantes com TEA; que colegas e profissionais da educação podem assumir funções de apoio nesse processo; e que é necessário reconhecer as peculiaridades presentes no percurso escolar dos alunos com TEA, visto que demandam o cotejamento do singular na lógica do universal.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Autismo, Psicanálise.

Introdução

A busca pela construção de uma escola que concilie em sua prática educativa os pilares da aprendizagem e da convivência tem sido um desafio constante no cotidiano de educadores e de gestores que trabalham na perspectiva de uma educação inclusiva, experimentando, no campo do fazer pedagógico e da política, seus avanços, impasses e dilemas.

Em um momento posterior à circulação de declarações internacionais sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais¹ (KASSAR, 2011) e de verificação de seus desdobramentos na formulação de políticas públicas brasileiras – em âmbito federal, estadual e municipal –, é possível observar a ocorrência de modificações no percurso escolar desses alunos que, em geral, passam a ser matriculados em escolas comuns, podendo integrar ou não serviços complementares e suplementares de apoio à escolarização, como o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Esse processo traçado em linhas gerais, pode-se operar ou não de acordo com os variados efeitos locais das políticas nacionais em termos das concepções educacionais, do funcionamento e da estrutura interna dos sistemas de ensino, dos mecanismos de valorização da profissão docente e de formação continuada, da distribuição e gestão dos recursos financeiros, dentre outros elementos centrais na viabilização de um projeto educacional que se pretenda inclusivo.

A partir da introdução dos aspectos gerais acima citados, propomos, neste trabalho, focalizar questões específicas da discussão sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Por seu funcionamento psíquico e social, esses alunos trazem para o debate sobre a Educação Inclusiva elementos específicos que retratam suas particularidades, os desafios para a condução da prática educativa no interior da escola, bem como para a formulação de mecanismos de apoio no contexto das políticas públicas. Para tanto, fundamentamo-nos em problematizações formuladas no campo da Psicanálise – Educação e em proposições tecidas na área educacional que tematizam, mais especificamente, questões relacionadas à Educação Inclusiva; e em dados colhidos durante a realização de uma

¹ Empregamos, neste trabalho, a terminologia Necessidades Educacionais Especiais por considerá-la mais apropriada para a abordagem das particularidades que envolvem a escolarização de estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo. As declarações internacionais às quais nos referimos são: a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) – também conhecida como Convenção de Guatemala – e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

pesquisa de campo, vinculada a um projeto de Residência Pós-Doutoral, na qual buscamos observar o processo de inclusão escolar de um adolescente do sexo masculino, na faixa-etária de 13 anos, que se encontrava no oitavo ano do Ensino Fundamental.

Passaremos, então, a situar alguns elementos que têm sido considerados específicos nos processos de inclusão escolar de alunos com TEA, bem como seus desafios para a perspectiva de uma escolarização comum, o que nos permitirá abordar, em um segundo momento, algumas contribuições que podem ser extraídas da pesquisa realizada para o aprofundamento dessa discussão.

A inclusão escolar de alunos com TEA: o delicado manejo da emergência do singular na lógica do universal

Os alunos com TEA apresentam particularidades que podem ser identificadas, a partir da quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), nos seguintes domínios: interação e comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, e presença de um repertório comportamental de interesses restritos, repetitivos e estereotipados (APA, 2014)². A partir dessas considerações, passaremos a situar brevemente o campo teórico no qual nos referenciamos para abordar, em seguida, questões relacionadas à nossa investigação.

Este trabalho se contextualiza no campo da Psicanálise-Educação e tem como referência questões apontadas por Kupfer (2000) em relação à inclusão escolar de alunos com autismo. A autora discute o quanto o processo de inclusão na escola comum pode funcionar, para alguns alunos com autismo, como uma possibilidade desses estudantes se relacionarem com outros alunos que não apresentam as mesmas particularidades em termos relacionais e de comportamento, e de terem um contato mais sistemático com o conhecimento escolar. Kupfer (2000) cunhou o termo Educação Terapêutica para discutir a

² Considerando essa orientação geral, empregaremos de modo mais frequente neste trabalho a expressão aluno ou estudante com autismo para designar o sujeito de nossa pesquisa.

existência de uma confluência entre educação e tratamento nos casos desses sujeitos, entendendo como *educação* não apenas a questão escolar, mas também, sua dimensão de transmissão simbólica. Na perspectiva proposta pela autora, a inclusão escolar funcionaria como um dos eixos que compõem a Educação Terapêutica, ao lado da dimensão cultural e do campo institucional.

No campo Psicanálise-Educação, as investigações de Alves e Naujorks (2005), Vasques (2010) e Voltolini (2014; 2015), dentre outros, indicam o quanto o processo de escolarização desses alunos exige um delicado manejo em torno do que se configura como a lógica do “todos”, do universal, da universalização – “uma educação para todos” – e a particularidade daquilo que é singular e que se configura na trajetória desses estudantes, por vezes conectados e surpreendentes em seus conhecimentos, por vezes ausentes e distantes do discurso social e de qualquer mediação que provoque a interação com o outro.

No nosso trabalho de pesquisa, tivemos a oportunidade de analisar questões referentes à escolarização de um adolescente com autismo que percorreu toda a sua trajetória escolar em instituições de ensino comum, tendo iniciado esse percurso aos quatro anos de idade na Educação Infantil. Nosso adolescente, Manoel³, encontrava-se, por ocasião dessa segunda investigação, a dois anos de sua conclusão do Ensino Fundamental.

Por meio desse reencontro com o estudante tivemos a possibilidade de verificar novamente a importância dos *objetos* na escolarização de alunos com autismo e, no caso de Manoel, de sublinhar a relevância específica dos “objetos concretos” para seu processo, fato que havíamos destacado e analisado durante a realização da primeira pesquisa, no início do Ensino Fundamental (RAHME, 2010)⁴. Como “objetos concretos” designamos, neste trabalho, os objetos materiais do cotidiano, como lápis, borracha, bola, carrinho, dentre outros, e que se diferenciam, do ponto de vista psicanalítico,

³ Nome fictício.

⁴ Na rede de ensino onde esta pesquisa foi realizada, o Ensino Fundamental é dividido em três ciclos de idade de formação, sendo que o primeiro engloba a faixa etária de seis a nove anos; o segundo, alunos e alunas entre nove e doze anos; e o terceiro abrange os estudantes entre doze e quinze anos.

de outras dimensões presentes na discussão sobre os objetos, conforme formulado por Tustin, (1975; 1984) e Maleval (2009; 2011), dentre outros autores desse campo. Nossa escolha em abordar a questão dos objetos a partir da Psicanálise tem como objetivo sublinhar a importância dos objetos para o aluno com autismo e, nesse sentido, a necessidade de que a escola comum considere esse ponto como um elemento que pode favorecer o engajamento desse aluno nas atividades escolares.

Diante da constatação de que os objetos pareciam ter uma importância peculiar para sujeitos com autismo, autores do campo da psicanálise buscaram aprofundar essa temática com o objetivo de destacar seu significado para o funcionamento desses sujeitos e para a condução clínica. Mesmo que nossa pesquisa aborde uma situação educacional, distinta do contexto clínico, consideramos que essas investigações podem contribuir para a inserção desses sujeitos na escola e para a construção de um trabalho educativo que não exclua a dimensão do objeto, não excluindo, por conseguinte, o aluno. Diante disso, apresentaremos algumas formulações sobre a função específica que os “objetos concretos” parecem ter desempenhado na escolarização de Manoel, situando primeiramente os objetivos e os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivos: - investigar a Educação como espaço de constituição do laço social, enfatizando os efeitos da dimensão política para a produção de subjetividades; - analisar a pertinência da noção psicanalítica de *objeto* para o processo de inclusão escolar; - detectar elementos constitutivos da trajetória escolar de um aluno com autismo no Ensino Fundamental.

Metodologia

Esta pesquisa focaliza elementos relacionados à inserção escolar de alunos com TEA a partir dos aportes teóricos que fundamentam o saber psicanalítico e que permitem investigar, de um modo geral, os significados que a política educacional pode ter para os sujeitos. Em uma dimensão metodológica mais ampla, trata-se de uma pesquisa de orientação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que busca localizar efeitos e significados de orientações estabelecidas em um plano macro – as políticas educacionais – para os sujeitos.

Para desenvolver esta investigação foram realizados procedimentos metodológicos envolvendo interlocução com as escolas nas quais Manoel havia estudado ao longo do Ensino Fundamental e a realização de entrevistas semi-estruturadas (BURGUESS, 1997) com profissionais da educação que trabalhavam ou que haviam trabalhado com ele. O contato com o adolescente se deu por meio de observações (BECKER, 1994) realizadas na escola onde ele estudava desde 2013, no Terceiro ciclo, que compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental. Ao todo, foram realizadas observações durante cinco semanas, sendo um dia em cada semana.

A pesquisa se iniciou após a aprovação do projeto na Plataforma Brasil, e concordância da escola e da família para a implementação da mesma, com o registro da documentação necessária.

Resultados indicados pela pesquisa

Sete anos após um exercício de imersão no cotidiano de uma escola pública de Primeiro ciclo (RAHME, 2010), retomamos a indagação que havia orientado nosso trabalho inicial: Como a experiência educativa, norteadas por políticas educacionais e por um fazer que é produzido em cada escola, pode atravessar os processos subjetivos e possibilitar a escolarização de estudantes que apresentam particularidades psíquicas mais significativas, como no caso do autismo?

Essa pergunta havia conduzido nosso olhar em direção aos movimentos presentes no percurso de inclusão escolar de Manoel⁵, que havia estudado desde a Educação Infantil em estabelecimento de ensino comum, tendo apresentado ganhos significativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em termos de convivência com os colegas; de participação em atividades do cotidiano escolar, como jogos, brincadeiras, festas; desenvolvimento da fala e do tônus muscular; maior autonomia nas atividades escolares, bem como uma abertura crescente para tarefas relacionadas à sistematização do conhecimento formal.

Mesmo designado como uma criança com autismo – nomeação impregnada de sentidos e significados, muitas vezes rígidos, que podem dificultar a emergência de novidades em torno do sujeito (CAVALCANTI; ROCHA, 2007) –, Manoel, parecia atento ao funcionamento escolar, a alguns “objetos concretos” que encontrava ou que lhe eram ofertados e em atividades lúdicas presentes no dia-a-dia da escola. A seu modo, pronunciava algumas palavras, indicava o que queria e o que não queria, seja por meio de palavras curtas ou de gestos.

Manoel cursou a Educação Infantil e os três primeiros anos do Ensino Fundamental em uma única escola, onde tivemos o primeiro contato com seu caso e que chamaremos de “Escola 1”. Concluída essa etapa, foi transferido para uma escola de Segundo ciclo, próxima à sua residência. Dando sequência à sua trajetória escolar, foi matriculado na “Escola 3”, em uma turma de Terceiro ciclo. Foi nessa última instituição que o localizamos, com a colaboração da “Escola 1”, e onde iniciamos o levantamento de dados relativos ao seu processo de escolarização já no final do Ensino Fundamental.

Entre o encontro realizado com Manoel na primeira pesquisa, em 2007, e a retomada do trabalho em 2014, encontrávamo-nos diante de um adolescente de 13 anos de idade, que dava indícios de que gostava de estar na escola; que conseguia expressar mais o que queria por meio de sinais feitos com a mão, com a cabeça ou por meio da pronúncia de algumas palavras, dentre elas o “sim” e o “não”. Manoel permanecia ligado aos “objetos

⁵ Nome fictício.

concretos”, mas permitia algumas trocas e negociações com os colegas de turma em torno desses objetos, movimento pouco presente na primeira pesquisa, quando a retirada de seus objetos provocava momentos não raros de agressividade dirigidas aos colegas.

Durante o contato com Manoel na “Escola 1” havia sido possível verificar a presença maciça desses objetos, bem como o grau de tensão provocado pela sua ausência. Na “Escola 3”, ele continuava prescindindo desses objetos, como indicado acima, mas de modo mais visível na sala de aula, quando interagiu constantemente com os objetos disponíveis na sua carteira e, também, por meio da necessidade da presença constante da Auxiliar de Apoio a Inclusão (AAI)⁶. Manoel mostrava-se mais disposto a estabelecer trocas com os colegas, embora parecesse deixar claro, como expressaram alguns dos colegas de sala, de que ele não gostava que pegassem suas coisas sem pedir. Nesse caso, consideramos que o “sem pedir” já indicaria a presença de uma possibilidade de negociação com o outro, movimento menos perceptível durante a pesquisa realizada na “Escola 1”.

A partir dos dados colhidos durante os momentos de observação realizados na “Escola 3” e por meio das entrevistas semi-estruturadas realizadas com a AAI e com a coordenadora pedagógica do Terceiro ciclo, verificamos que Manoel parecia não se interessar por alguma área específica do conhecimento. Enquanto os colegas acompanhavam as aulas de Português, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, ele fazia atividades com peças de encaixe, utilizava o giz de cera (seja colorindo ou o batendo na carteira), montava sequências aparentemente aleatórias com letras móveis ou as batia na carteira, coloria um desenho ou uma folha em branco, em uma realidade própria dentro do acontecimento “sala de aula”. A AAI ficava sentada ao seu lado e ia fazendo algumas intervenções, ou mesmo propondo outras

⁶ A função de Auxiliar de Apoio à Inclusão (AAI) foi introduzida na rede de ensino pesquisada no ano de 2011. O AAI realiza um trabalho de suporte ao processo de inclusão no caso de alunos que demandam uma atenção maior. A orientação da Secretaria de Educação é de que sua atuação seja mais restrita ao apoio nos momentos de locomoção pela escola. Com isso, tem-se como referência a perspectiva de que os professores atuem na parte pedagógica e o AAI conduza sua ação como um agente de acessibilidade. Para ocupar essa função, é solicitada uma formação escolar de Ensino Médio.

atividades, mas, para ele, parecia mais importante manter o controle dos seus objetos do que participar do desenvolvimento da aula. Muitas vezes, as colegas que estavam mais próximas acompanhavam o que ele fazia ou interagiam com a AAI.

Ao longo desse período, observamos que a permanência de Manoel no dispositivo escolar parecia se sustentar na forma peculiar como esse estudante se colocava no contato com os demais colegas da escola e no modo como se relacionava com os “objetos concretos” do cotidiano escolar, o que parecia viabilizar possibilidades de concretização de sua participação na dinâmica escolar. Nesse sentido, verificamos que Manoel podia colocar também seus colegas ou a AAI na posição de objeto, parecendo responder a uma necessidade premente da ação do outro para se locomover ou realizar alguma atividade que seria irrealizável sem esse suporte.

A partir do levantamento desses dados, observamos que a presença de operadores como o outro (colegas, AAI, professores) e os “objetos concretos” podem assumir funções muito peculiares no processo de escolarização de estudantes como Manoel, indicando a importância de se cotejar o singular na lógica do universal que a proposição de uma Educação Inclusiva incorpora.

Em 2014, Manoel cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental, em um momento do seu percurso escolar, portanto, consideravelmente distinto do início do Primeiro ciclo, quando a primeira pesquisa sobre sua escolarização fora realizada (RAHME, 2010). Na escola onde Manoel se encontrava e que denominamos “Escola 3”, as aulas duravam uma hora, tendo um intervalo de 20 minutos para o recreio. Durante o tempo de realização das observações não parecia haver movimentos de articulação entre as áreas do conhecimento. Sua turma tinha uma média de 30 a 35 alunos presentes, e ele participava das aulas acompanhado pela AAI.

As particularidades desse momento do percurso escolar somadas às especificidades do funcionamento do próprio Manoel, tanto em termos de aprendizagem escolar, quanto em termos de funcionamento psíquico, faziam com que sua participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula fosse bem diferenciada do restante da turma, como indicado acima. Nessa

perspectiva, verificamos que os “objetos concretos” escolhidos por Manoel pareciam se configurar como elementos que favoreciam sua permanência na escola. Na sala de aula, por mais que ele endereçasse seu olhar na direção de algum professor ou colega, regressava rapidamente para as coisas que ficavam na sua carteira. Muitas vezes, a AAI propunha trabalhos alternativos que ele podia aceitar inicialmente, mas que abandonava na primeira oportunidade, retornando à interação com seus objetos preferidos, do seu modo.

Desde a realização da pesquisa na “Escola 1” havíamos destacado o modo peculiar como Manoel se relacionava com os “objetos concretos”, seja no sentido de prescindir de coisas materiais ao seu redor: o lápis, a garrafa, o carrinho movimentados compulsivamente, seja pelo modo como colocava os colegas na posição de “objetos”, convocando-os a funcionar como se fossem uma extensão dele mesmo para abrir uma torneira, correr com ele pela escola ou ajudá-lo nas refeições.

As investigações sobre a questão dos objetos a partir do campo da Psicanálise (TUSTIN, 1975; 1984; MALEVAL, 2009; 2011; BARROSO, 2014) nos permitem apontar que os objetos que o sujeito elege na sua dinâmica de funcionamento no campo social, conservam uma importância subjetiva porque são estruturantes para a constituição do sujeito e porque permitem algum nível de troca com o outro (semelhante). Assim, considerar sua indissociabilidade em relação ao processo de escolarização de Manoel se constituiria em um ponto de partida *sine qua non* para formular uma proposta de trabalho no contexto escolar que fosse condizente a uma ética do sujeito e não a uma visão deficitária acerca das suas diferenças (BARROSO, 2014).

Desse modo, embora a discussão relativa aos objetos não exclua outras temáticas relevantes no contexto escolar, como a questão curricular, avaliativa, didática, ela pode ser importante para construir possibilidades de inclusão escolar de alunos que, como Manoel, tendem a ficar à margem do processo educativo. Voltolini (2015) aborda esse ponto ao assinalar que o reconhecimento da relevância dos objetos para os sujeitos com autismo, ainda que sejam inicialmente objetos simples (como os “objetos concretos” utilizados

por Manoel), pode estimular a construção de arranjos mais complexos, que permitem uma ampliação dos repertórios de aprendizagem do sujeito no contexto escolar.

O modo de funcionamento peculiar apresentado por Manoel já se evidenciara na primeira pesquisa (RAHME, 2010), quando ele se valia de objetos concretos (garrafas, matinhos, terra, carrinhos, dentre outros) e dos próprios colegas colocados na posição de objetos para fazer operar um circuito pulsional intenso, capaz de mantê-lo concentrado em movimentos repetitivos. Nessa primeira pesquisa, em decorrência, provavelmente, das especificidades de uma escola para crianças pequenas e do projeto político-pedagógico em curso naquela época beneficiar as interações, a dinâmica dos “objetos concretos” na inserção escolar de Manoel parecia fazer parte de uma orientação de trabalho maior.

No caso da segunda pesquisa, desenvolvida no contexto do Terceiro ciclo, verificamos que o comportamento de Manoel se distanciava mais dos comportamentos dos outros alunos, embora sua presença fosse observada por vários colegas de turma, que expressavam suas explicações e idéias sobre a forma como Manoel agia na escola. Nesse sentido, em uma conversa com estudantes da turma na qual Manoel estudava, alguns alunos relataram suas percepções de que o colega não gostava que pegassem suas coisas sem pedir, nem que o tocassem; que Manoel fazia alguns sons iguais aos que os colegas faziam; tinha ido ao banheiro um dia sozinho, sem o acompanhamento da AAI; e que Manoel tinha “evoluído” muito. Uma questão destacada, nesse sentido, é que ele estava falando “sim” e “não”; falando mais e fazendo um número maior de coisas sozinho: “Ele está tendo muita evolução”, relatou uma de suas colegas de sala, explicando que ele falava as palavras “informática”, “Educação Física” e “Pica-pau”. Segundo outra colega, Manoel repetia, às vezes, a palavra “informática” e batia palmas na hora de ir para essa aula. A turma recupera, também, uma situação na qual os meninos faziam uma “guerra de papel” na sala enquanto Manoel lhes dizia: - “Pode não”!

No caso das duas escolas nas quais realizamos a pesquisa – “Escola 1” e “Escola 3” – o fato de Manoel prescindir dos objetos concretos não parecia se

constituir como um empecilho para nelas permanecer. A “Escola 1” trabalhava com crianças pequenas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e operava na perspectiva de considerar seu funcionamento na estruturação do trabalho pedagógico. Isso favoreceu uma maior organização subjetiva do aluno, ampliação da fala, controle do tônus muscular e, sobretudo, a descoberta de uma possibilidade de compartilhar um lugar no interior da instituição (RAHME, 2010). No caso da “Escola 3”, havia, de base, um ponto desafiador, pois, sendo uma escola de Terceiro ciclo, suas diferenças pareciam se ampliar em relação ao coletivo, como indicamos anteriormente: Manoel não havia aprendido a ler e a escrever, não se interessava pelos conhecimentos das disciplinas, e o planejamento curricular em muito se distanciava das atividades lúdicas, tão presentes na “Escola 1”. Por outro lado, não presenciávamos nenhuma situação na qual a escola manifestasse questionamentos sobre sua dependência em relação aos “objetos concretos”. A impressão é de que não havia investimento em sua trajetória escolar, nem cerceamento das suas particularidades em uma vertente de normalização, o que merece, certamente, problematizações. Nessa última escola, observamos que Manoel parecia ter-se tornado uma responsabilidade da AAI – que tinha que se virar com as estratégias de trabalho que conseguisse construir – e da Equipe de Inclusão, responsável por orientar suas atividades. Podemos indagar, assim, se essa ausência de questionamentos em relação às particularidades de seu processo poderia indicar um não envolvimento ou uma pouca implicação da instituição no processo de inclusão escolar, já que não havia na “Escola 3” discussões mais coletivas sobre a política educacional e, muito menos, sobre o percurso dos alunos que nela se encontravam e que apresentavam especificidades mais significativas, como nos relatou uma das coordenadoras pedagógicas da “Escola 3”.

Conclusões

As situações que elencamos do percurso de Manoel na escola evidenciam, a nosso ver, a relevância da dimensão dos objetos, no seu caso,

dos “objetos concretos”, para o estabelecimento de sua trajetória no campo educacional. Esse ponto se encontra em consonância com os estudos de Tustin (1975; 1984), Maleval (2009; 2011), Barroso (2014) e Voltolini (2015) que sinalizam a importância de se reconhecer, nas diversas formas de intervenção, a importância dos objetos para o sujeito com autismo, visto que os mesmos contribuem para sua interação com o outro e sua participação nos espaços sociais.

As questões abordadas no trabalho nos permitem indicar, ainda, os desafios que a inserção escolar de alunos com TEA colocam para os projetos de Educação Inclusiva, no sentido de construir propostas pedagógicas que considerem suas formas de aprender e de estar na instituição educativa, a participação direta dos(as) professores(as) na estruturação desse trabalho, os campos de interesse do aluno, bem como os apoios necessários à sua escolarização.

A partir das pesquisas realizadas nas duas escolas citadas, verificamos que Manoel apresentava condições de desenvolvimento de um repertório de aprendizagem, embora, sobretudo no caso da “Escola 3”, não houvesse uma proposta efetiva de trabalho pedagógico com o aluno, produzida pelos(as) professores(as) e compartilhada com a AAI.

Nesse sentido, observamos que, muitas vezes, o discurso em torno da inclusão se restringe ao direito à escola, cuidando-se pouco das diferenciações que se encontram presentes no percurso de alunos que apresentam particularidades mais expressivas, como os estudantes com TEA. Parece-nos importante, assim, sistematizar e investigar os pontos mais desafiadores desse percurso, de modo a ampliar as possibilidades educativas e fomentar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e abertas aos sujeitos.

Referências

ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. *Reunião anual da ANPEd*, 28, 2005, p. 1-25. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15778int.rtf. Acesso em: 01-02-2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BARROSO, Suzana F. *As psicoses na infância: o corpo sem a ajuda de um discurso estabelecido*. Belo Horizonte: Scriptum, 2014.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, Robert C.; Biklen, Sari. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BURGUESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras (PT): Celtas, 1997.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina S. *Autismo: construções e desconstruções*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília (SP), vol. 17, p. 41-58, 2011.

KUPFER, Maria Cristina M. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

MALEVAL, Jean-Claude. Os objetos autísticos complexos não nocivos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 223-254, ago. 2009.

MALEVAL, Jean-Claude. A aprendizagem não é suficiente para tratar o autista. *Plural – Revista de Psicologia*, n. 33, p. 11-36, jan.-jun. 2011.

RAHME, Mônica Maria F. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2010.

TUSTIN, Frances. *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TUSTIN, Frances. *Estados autísticos em crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

VASQUES, Carla K. Uma pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Reunião anual da ANPEd*, 33, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20e%20m%20PDF/GT15-6612--Res.pdf>. Acesso em: 10-01-2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: _____ (org.). Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2014, p. 127-140.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (orgs.). Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência. São Paulo: Escuta, 2015, p. 187-208.