

Alfabetização de crianças autistas: o que as professoras têm a nos dizer? **Literacy for autistic children: what do teachers have to tell us?**

Dayanna Pereira dos Santos *

RESUMO: Considerando a inclusão como um direito de todos aqueles que, ao longo da história, foram excluídos da sociedade e da escola, este artigo traz como objeto de estudo a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) diante do paradigma da inclusão escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar as percepções de quatro professoras alfabetizadoras de escolas públicas do Município de Goiânia-Go acerca das características do autismo, da inclusão escolar e da alfabetização de crianças autistas. Do ponto de vista metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa sob a ótica da teoria psicanalítica. Para análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, foi realizada a transcrição e análise de conteúdo. Os resultados revelam que as professoras possuem conhecimento das características essenciais do TEA conforme definidas pelo DSM-V e reconhecem a importância da inclusão na rede regular de ensino. No entanto, também reconhecem deficiências em suas práticas educacionais e percebem uma formação insuficiente para a alfabetização de crianças autistas, o que resulta em insegurança e falta de preparo. Constatou-se que elas não se sentem aptas a alfabetizar crianças autistas devido à ausência de suporte pedagógico adequado na escola e à falta de formação teórico-prática sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para esse público específico.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Inclusão escolar.

ABSTRACT: Considering inclusion as a right for all those who have historically been excluded from society and school, this article focuses on the literacy of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the framework of school inclusion. The research aimed to analyze the perceptions of four literacy teachers from public schools in Goiânia, Goiás, regarding autism characteristics, school inclusion, and autistic children's literacy. Methodologically, a qualitative approach was adopted from the perspective of psychoanalytic theory. For the analysis of data from the semi-structured interviews, the transcription and content analysis were conducted. The results reveal that the teachers have knowledge of know the essential characteristics of ASD as defined by the DSM-V and acknowledge the importance of inclusion in mainstream education. However, they also recognize shortcomings in their educational practices and perceive insufficient training for the literacy of autistic children, resulting in insecurity and lack of preparedness. It was found that they do not feel capable of teaching autistic children due to the absence of adequate pedagogical support in schools and a lack of theoretical-practical training on teaching and learning processes of reading and writing for this specific audience.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Literacy. School Inclusion.

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2018). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2023). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-7270-4779> E-mail dayanna.santos@ifg.edu.br

1 Introdução

Escrever um texto implica revisitar trabalhos de outrora e as nuances conotativas das palavras postas pelos autores com os quais dialogamos. Escrever é encabular-se diante daquilo que escapa ao texto, revelando um *semi* dizer, marcado pelo saber e pelo *não* saber. Assim, no desenlace das palavras, entre o tilintar das letras, cria-se neste artigo espaço para elaborações e suspensões sobre o autismo como algo que revela um funcionamento psíquico que se orienta na linguagem de modo distinto, desde os mais tenros tempos de vida. Para escrever sobre a temática que estrutura este artigo, a saber, a alfabetização de crianças autistas na escola regular, primeiro apresentamos um estudo prévio de natureza teórica sobre a história do autismo e a trajetória da educação especial no Brasil a partir de 1990, compreendendo a alfabetização como um direito humano fundamental.

Segundo Laurent (2012, p. 6), a presença das crianças autistas na escola causa embaraço na melodia que rege as discussões pedagógicas sobre a inclusão escolar. Para o autor, a identificação e o diagnóstico de autismo, tampouco cessam de gerar polêmicas, engendram algo irreduzível, que escapa ao sentido produzido pela ciência médica. Com efeito, o par exclusão-inclusão é posto no campo escolar por um lado sob a necessidade de se garantir a permanência destas crianças na escola regular que, sobretudo antes da década de 1990, eram direcionadas às escolas especiais e, por outro lado, sob a importância de se reconhecer um saber no autista, e não o apagado de suas singularidades pela normatização. Trata-se de privilegiar uma ética que não se orienta restritamente pelos ideais adaptativos do comportamento humano, mas que preza pelo direito às aprendizagens.

No curso da pesquisa, o trabalho de escuta e o registro das narrativas das professoras mostraram-se potentes em relação à possibilidade de abertura para composição de outras formas de leitura acerca daquilo que constitui a experiência de inclusão e alfabetização de crianças autistas na escola regular. Para tanto, esse exercício foi inspirado nos versos da obra de Larrosa Bondía (2002), que nos permite tomar a palavra como traço distintivo, ora

O homem é um vivente com palavra. [...] o homem é palavra, [...] o homem é enquanto palavra, [...] todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, [...] o modo de viver próprio deste vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

Com essa citação, tentamos indicar que o registro das palavras das professoras implica, neste artigo, muito mais do que ter algo para apresentar ao interlocutor. O valor dessas palavras encontra-se na possibilidade de permitir que algo ocorra em nós, professores, a partir de saberes e não saberes que enredam o processo de alfabetização de crianças autistas. É no contexto das diferenças, da possibilidade de ampliar horizontes e perspectivas, que situamos o valor do dizer de professoras sobre seus alunos. Ao cabo, cotejamos que a alfabetização é uma experiência a um só tempo política, ética e educativa, estando sua potência justamente no enodamento destes três campos. Assim, o professor é convocado a sustentar uma sensibilidade outra, aquela que consente com a ressonância da ética na cena escolar no campo da alfabetização.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O transtorno do espectro autista (TEA) e suas vicissitudes

A história do TEA, do autismo, é marcada pelo trabalho pioneiro de Eugen Bleuler (1960) sobre a demência e a esquizofrenia. De acordo com as análises de Bleuler, a esquizofrenia se manifestava no sujeito durante o período da adolescência e estava relacionada a delírios e ao isolamento social (autismo). O autismo determinava-se pela dissociação entre mundo exterior e interior. Ao observar a predominância da realidade do mundo interior em algumas crianças, Bleuler passou a designar o “autismo” como um sintoma operante na esquizofrenia e a ela associado. Encontra-se, nessa formulação, a gênese do termo autismo.

Na elaboração bleuleriana, o autismo implicaria a “evasão da realidade, acompanhada ao mesmo tempo pela predominância absoluta ou relativa da vida interior” (Bleuler *apud* Kaufmann, 1996, p. 56). No autismo, a realidade externa seria suprimida pela realidade interna em decorrência dos desejos não concretizáveis no plano exterior e cuja manifestação se dá por vias de delírios e alucinações. Esse processo acarretaria uma alteração na percepção do mundo.

Todavia, diferente de Eugen Bleuler, Leo Kanner diferenciou os distúrbios autísticos dos grupos de esquizofrenia ao considerar que o autista, ao contrário do esquizofrênico, não consegue penetrar no mundo. Na verdade, ele se mantém na borda, ausente nas relações com o Outro, sem estabelecer laço social. Desse modo, o autismo, além de se revelar muito cedo na vida da criança e de não apresentar delírio, o autismo se distingue da esquizofrenia em sua

evolução porque se expressa em picos alternantes, diferente da tenacidade que caracteriza o autismo. Pela via da experiência clínica, Kanner observou que a maioria das crianças investigadas, desde o seu nascimento, mostrou-se incapaz de relacionar “de maneira normal com as pessoas e situações” (Kanner, 1943, p. 156). Com isso, o estudioso constatou a permanência de “um fechamento autístico extremo”: o isolamento.

Por sua vez, em 1944, Hans Asperger descreveu o que ele denominou de “psicopatia autista”, identificando, em seus pacientes, dificuldades de relacionamento social, comportamentos repetitivos, problemas com frustrações, atividade lúdica pouco criativa e estereotípias. Ou seja, as crianças por ele observadas apresentavam pobreza na comunicação verbal. E, apesar de terem as habilidades intelectuais preservadas, mantinham-se em isolamento social e tinham empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções. Mesmo se relacionando com as outras pessoas, esse contato poderia acontecer de uma forma não convencional e atípica. A linguagem verbal era usada de uma forma altamente correta, o que dificultava o diagnóstico nos primeiros anos de vida.

Outro nome importante na história do autismo foi o da psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma menina autista, que, em 1970, demonstrou, por meio de suas pesquisas, a existência de uma tríade sintomática centrada no prejuízo da capacidade de interagir socialmente, na comunicação verbal e não verbal e no estabelecimento de atividades lúdicas e imaginativas. Assim, Wing introduziu o termo espectro autista em substituição à expressão autismo. Para a psiquiatra, os sintomas da tríade apresentavam-se de forma singular em cada caso, variando conforme diferentes níveis de comprometimento. Surgiram, assim, novos critérios para o diagnóstico do autismo.

Em 2013, a Síndrome de Asperger, como era nomeada, passou a fazer parte do conjunto de transtornos compreendidos no Transtorno do Espectro Autista. Isso porque, se a princípio a etiologia do autismo tinha embasamento fenomenológico, contemporaneamente, com a superação do paradigma das doenças mentais e a crise das estruturas psicopatológicas, ela é avaliada não mais como um distúrbio, e sim como um transtorno.

Com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 5ª Edição-V (2014), foi empregado pela primeira vez o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Notamos maior destaque à ideia de o TEA estar relacionado a dificuldades de ordem desenvolvimental. Sob tal lógica, o autismo é convertido num transtorno do neurodesenvolvimento e as demais nomenclaturas adotadas nos DSM anteriores, como, por

exemplo, Síndrome de Asperger, são suprimidas. De modo específico, o DSM-V apresenta distinções em relação ao diagnóstico, propondo variação nos níveis de comprometimento das habilidades de interação e comunicação.

Contrapondo-se às prescrições oficiais de diagnósticos e de estatísticas de transtornos mentais, cuja intenção é diagnosticar e tratar o autismo como um transtorno, a psicanálise nos convoca ao reconhecimento da posição singular das crianças autistas em sua relação com a linguagem. Como salienta Lacan (1975), embora alguns autistas possam apresentar comorbidades associadas, eles são pessoas para quem o peso das palavras é muito sério, e não pessoas que apresentam déficit cognitivo ou impedimentos orgânicos para aprender. Segundo os estudos psicanalíticos, diferentemente da psiquiatria, as manifestações dos autistas são adstritas por uma opacidade que contrasta a uma significação fixa. Essas manifestações não são tomadas a partir de um ideal de transcrição e categorização, nem pela via da tradução dos sintomas previamente construídos.

É preciso um significante — da ordem do Simbólico — que faça suporte para que o corpo possa ser corpolingagem; “é o que garante a unidade, a unidade de copulação do sujeito com o saber” (Lacan, 1972-73, p. 196). Portanto, embora afetada pelo significante, a criança está aquém da articulação significante na substituição que o veicularia entre significantes. Assim, a discretização significante parece não engendrar um cultivo de sentidos que possibilite ao autista neutralizar a rede da linguagem ou arriscar-se nela. Há, pois, modos distintos de a criança fazer-se sujeito na e pela linguagem.

2.2 A inclusão e a alfabetização de crianças autistas na escola regular: aspectos históricos, legais e éticos

Em um levantamento histórico sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012) apontou o quanto foi acentuada a presença da medicina nessa esfera. Desde as inspeções escolares de higienismo e eugenismo, ao término do século XIX e princípio do século XX, os médicos tinham protagonismo na formulação de diretrizes, critérios de diagnósticos e de avaliação. Ademais, eram responsáveis pelo encaminhamento dos que deviam ser habilitados/reabilitados. Este último procedimento aconteceria fora do convívio dos “normais”, ou seja, fora do que se considerava escola (ao menos uma escola saneada, saudável). De igual modo, na contemporaneidade, o discurso hegemônico, regulado pelo saber médico acerca do autismo, no campo educacional, opera como uma ideologia.

A ciência moderna é ainda aquela fundada na razão por Descartes, que mobiliza a causa formal, para deduzir do saber um ponto de certeza incidindo sobre o ser como fato de dito – desembaraçado, pelos menos tendencialmente, de toda marca do sujeito. A objetividade científica e a universalização do saber têm esse preço. Uma forma sumária de localizar esse passo reside na constatação segundo a qual a ciência faz calar os objetos dos quais se ocupa... “a palavra é o assassinato da coisa?” (Sauret, 1998, p. 13).

Seria o “assassinato” daquilo que é irredutível à razão? Provavelmente, a dificuldade atual que o campo pedagógico apresenta em relação à área da Educação Especial tenha aí suas raízes. Os “especiais”, antes ditos “anormais”, seriam exclusivamente casos de saúde, da ciência médica e não pedagógica? Ao atentamos para essas proposições, percebemos o quanto elas são moldadas pela lógica de dominação. Pouco importa a variante, seja a ciência ou a educação. No seio da história, a criança passa a ser oferecida à objetivação científica a fim de legitimar teorias pré-evolucionistas presentes nos estudos de filogênese e ontogênese, o que poderia assessorar na busca da ciência pela aceção do que seria o novo cidadão. Essa significação foi posta pela necessidade de consolidar a sociedade de direitos, que, para Sauret (1998), promoveu, na época, uma oposição entre o adulto e a criança.

Na visão de Kupfer (2005), no campo da educação especial, a criança autista parece figurar como representante legítima da “anormalidade”. Refém das ciências médicas, ela precisa ser tratada, funcional, adaptada à sociedade. Nesse caso, a ciência busca exatidão, trabalha com evidências para que seu objeto fique dócil à dominação, recusa a alteridade, o equívoco, a repetição, o lapso e tudo aquilo que comparece como um estranho-familiar. Ao silenciar interrogações, fecha-se para o inesperado, o inexplicado, aquilo que é latente na criança autista, com a qual por vezes não sabemos lidar.

A psicanálise, por sua vez, ao tratar do inconsciente e seus efeitos singulares, vai na contramão do discurso hegemônico, destinando seu trabalho à construção de condições favoráveis para a constituição do sujeito, e não do seu apagamento. Enquanto isso, o cientificismo aventura-se, muitas vezes em vão, em responder os questionamentos sobre a verdade do autismo. Essa busca por respostas vem marcada pelo estabelecimento de uma relação de “causalidade” entre os meios clínicos e pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos no processo de educação, entre as convenções técnicas da inclusão e os limites entre razão e desrazão na própria medicina.

Infelizmente, as relações produzidas pela sociedade moderna, alicerçada no rigoroso controle do cientificismo, da economia e da política, poderes deflagradores da individualidade

e, conseqüentemente, produtores de uma sociabilidade insana, têm relacionado o autismo a sentimentos de inadequação e de incapacidade. Como reflexo dessa realidade, verificamos que há tempos “a educação se guia pelas pequenices do defeito e da doença, sem se atentarem aos quilogramas de saúde acumulados no organismo infantil” (Vigotski, 1989, p. 78). De tal modo, anos atrás, inúmeros autistas foram impedidos de conviver socialmente e frequentar as instituições de ensino regular.

Contudo, atesta-se que os tempos já não são os mesmos, e, embora ainda permaneça o descompasso da palavra ao ato de incluir, observa-se avanço no campo legal, materializado pela Declaração de Jomtien, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). O documento em questão sinaliza a necessidade de um modelo educacional que preze pela igualdade de direitos a todos aqueles que, de algum modo, são postos à margem da sociedade. A intenção expressa é a de garantir o fim do analfabetismo e a universalização do ensino.

Assim, em concordância com as normativas internacionais, no Brasil, instituiu-se um conjunto de leis, políticas e programas com o objetivo de impedir a exclusão escolar. Essa questão está posta em nossa Carta Magna, a Constituição Federal (1988), que remete ao Estado o dever de ofertar atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, por sua vez, reconhece a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na escola regular.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, notamos uma maior materialização do conceito de formação do público-alvo da educação especial no ensino regular. A reformulação dessa política avança em questões importantes como a orientação de que os serviços de apoio especializados não deveriam atuar como substitutos à escola, mas sim de forma complementar para as pessoas com deficiência ou de forma suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008a). De acordo com esse documento, a pessoa com deficiência deve ser compreendida como aquela que enfrenta impasses/impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial. E, na interação com diferentes barreiras, essa pessoa pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Nesses termos, o Decreto nº 7.611/2011 reforça a importância de o sistema educacional tomar para si a responsabilidade de prover espaços e situações de acolhimento a

todos, sem exceção, respeitando cada um nas suas especificidades. Nessa perspectiva, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva”, torna-se imprescindível que seus planos de gestão e pedagógicos sejam redefinidos “para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece, valorize as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

Nessa esteira de avanços das políticas voltadas para uma real inclusão escolar, em 2012, é sancionada a Lei nº 12.764. Esse instrumento normativo incluiu os autistas no conjunto dos direitos assegurados às pessoas com deficiências. A partir de então, passa a ser garantido a eles o atendimento adequado nas redes de serviços de saúde e educação, bem como o acesso às escolas regulares na presença de um acompanhante especializado, caso o autista necessite. No entanto, é importante destacar que a oposição entre o ensino regular e o ensino especial não foi completamente eliminada com as alterações na legislação brasileira. De acordo com Garcia e Michels (2011), embora os princípios legais reconheçam a igualdade e as diferenças, ainda persiste na prática educacional a concepção do diferente como "anormal", mesmo com a legislação em vigor.

Sob esse prisma, destaca-se que a alfabetização infantil é um direito previsto em lei no Brasil. Logo, a alfabetização deve ser compreendida como um dispositivo para que as crianças possam envolver-se nas práticas e usos da língua¹. É sabido, pois, que a criança em sociedades grafocêntricas, como a brasileira, está imersa em práticas e usos da língua escrita. Nesse contexto, a criança vai formulando conhecimentos e conceitos importantes para seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Portanto, é importante refutar práticas que não contribuam para a concretização do direito à leitura e à escrita, e ratificar o direito da criança de se apropriar da linguagem escrita como um modo de inclusão na sociedade.

Na concepção de Soares (2016, p. 38), a alfabetização pode ser entendida como a “faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita”, centrada, sobretudo, na transformação do encadeamento sonoro da fala em escrita. A autora destaca que o letramento, por sua vez, pressupõe as práticas sociais de leitura e escrita. Embora sejam processos distintos e de naturezas próprias, eles ocorrem de forma simultânea e são indissociáveis tanto no campo teórico quanto no prático. Assim, trata-se do ato de alfabetizar letrando, o que

¹ Para Saussure (1916/2006), a língua é uma instituição social pura tomada como uma parte determinada da linguagem, sistema que detém ordem independente e conflitante, isto é, não compatível com qualquer embasamento propriamente causal ou natural. A partir dessa premissa, o linguista direcionou-se ao estudo da língua como um sistema no qual cada um de seus componentes apenas pode ser determinado pelas relações de correspondência ou de contenda que estabelece com os outros elementos.

implica na apropriação do sistema de escrita associado ao seu uso significativo nas práticas sociais. Portanto, depreende-se que a alfabetização e o letramento no contexto escolar são atos políticos essenciais para a inclusão e a formação para a cidadania numa perspectiva emancipatória e de respeito à diversidade humana.

Segundo Gomes (2018), o trabalho pedagógico de alfabetização de crianças autistas na escola regular pressupõe, além do respeito às suas singularidades, a possibilidade de permitir que elas transitem por diferentes textos, participando com eles e por meio deles de práticas culturais e sociais de leitura e escrita com outras crianças, estimulando o reordenamento no campo simbólico. Isso favorece a constituição da consciência fonológica e a compreensão da relação arbitrária entre o significante e o significado na escrita. Neste contexto, a alfabetização constitui-se como uma via importante para o desenvolvimento progressivo das habilidades cognitivas e sociais necessárias para a inclusão escolar da criança autista.

3 Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de quatro professoras alfabetizadoras de escolas públicas no Município de Goiânia-GO sobre as características do autismo, a inclusão escolar e a alfabetização de crianças autistas. Trata-se de uma pesquisa psicanalítica de abordagem qualitativa e natureza exploratória aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG. Segundo Turato (2008), a abordagem qualitativa de pesquisa é significativamente compatível com a prática de escuta e com o estilo de investigação psicanalítica. Na psicanálise em extensão, “é possível a escuta psicanalítica a partir do diálogo comum, de entrevistas e depoimentos, desde que se guardem os requisitos básicos psicanalíticos” (Rosa; Domingues, 2010, p. 182).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras formadas em Pedagogia que, no momento da pesquisa, lecionavam em classes regulares de alfabetização contendo, pelo menos, uma criança autista, abrangendo turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Todas as professoras foram indicadas pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME). O estudo foi conduzido em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, localizadas em bairros periféricos da cidade, que atendem crianças de cinco a onze anos de idade, abrangendo da educação infantil ao ensino fundamental – primeira fase.

É importante esclarecer que as narrativas das professoras foram coletadas por meio de entrevistas realizadas nas escolas após a autorização do dirigente máximo da Rede Municipal

de Educação de Goiânia. O dirigente foi informado pessoalmente pela pesquisadora sobre os objetivos e procedimentos da investigação. Todas as participantes selecionadas para este estudo concordaram em participar da pesquisa sob a condição de manter o sigilo de sua identidade. Por princípios éticos, além do sigilo das identidades das professoras, os nomes das escolas também foram preservados. Ao longo deste trabalho, pseudônimos serão utilizados para representar as professoras participantes a fim de manter o sigilo sobre a identidade das instituições parceiras.

A pesquisa foi realizada no período de maio a agosto de 2022. Aos poucos, entre idas e vindas às escolas, foi feito o convite às professoras para que narrassem sua própria experiência no que concerne à alfabetização de crianças autistas. As entrevistas individuais ocorreram na sala da coordenação pedagógica das escolas para garantir o sigilo necessário. Metodologicamente, as entrevistas foram transcritas e o conteúdo foi analisado para extrair elementos de significação das narrativas. Para analisar os dados das entrevistas, foi utilizada uma análise de conteúdo. Os resultados obtidos nas entrevistas foram divididos em três categorias principais, que englobam os pontos destacados pelas professoras ou direcionados pelo roteiro de entrevista: percepção sobre as especificidades do autismo; inclusão da criança autista na escola regular; e práticas de alfabetização.

Assim, buscando contribuir para os objetivos desta pesquisa, apresentamos o registro das narrativas das professoras não como prescrições para a alfabetização de crianças autistas na escola regular, mas como possibilidades para um novo olhar e um novo conhecimento suscetível a novas interrogações.

4 Resultados

Segundo Maleval (2017), o DSM-5 apresenta as características principais do autismo como relacionadas a duas estruturas: a comunicação social e os comportamentos. Nesse sentido, as alterações sociais e os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades também são elementos diagnósticos do autismo. Trata-se, portanto, de um transtorno do neurodesenvolvimento de ascendência poligênica e multifatorial, assinalado por alterações na sociabilização e no comparecimento de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, de interesses ou de atividades.

As falas das professoras entrevistadas se articulam com esse pressuposto, à medida em que elas revelam conhecer características elencadas no DSM5:

“Aprendi no curso de especialização que o TEA é um transtorno caracterizado por dificuldades na comunicação e socialização, mas na prática saber isso não ajuda muito. Eu precisava saber como trabalhar os conteúdos” (P1). “O autismo é bastante complexo, podendo manifestar-se de diferentes formas, incluindo problemas de interação, fala inadequada e comportamentos não adequados. Na sala de aula, lidar com essas dificuldades é desafiador, especialmente considerando que tenho muitas crianças com necessidades diferentes, o que me deixa um pouco perdida” (P2).

“Pelo que sei e vejo, o autismo causa dificuldades comportamentais, de comunicação e de socialização. As crianças autistas nem sempre conseguem permanecer na sala de aula e acompanhar as atividades, esse é um desafio para nós, professores regentes” (P3).

“Trabalho com crianças autistas há algum tempo e aprendi que o transtorno envolve problemas na socialização e comunicação. O comportamento das crianças autistas é bastante diferente, às vezes são agressivas. Confesso que tenho muita dificuldade em fazê-las participar das atividades desenvolvidas na sala de aula, é muito difícil propor algo que ajude na aprendizagem dos conteúdos” (P4).

Embora haja certo nível de informação sobre as características do TEA nas falas acima, as professoras demonstram dúvidas e dificuldades relacionadas à inclusão das crianças autistas na escola. Elas apontam para a falta de formação para trabalhar pedagogicamente com alunos dentro do espectro e garantir a presença efetiva e participativa das crianças em classe, junto com as demais. Nota-se de forma reiterada o sentimento de impotência e receio de lidar com determinados comportamentos dos autistas. Para a psicanálise, os comportamentos aparentemente sem sentido adotados pelos autistas podem ser compreendidos como modos criados por eles para tornar possível sua relação com o Outro (Vorcaro; Rahme, 2011), apreendido nessa combinação como o “lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo o que vai poder presentificar-se do sujeito” (Lacan, 1964, p. 200).

No que diz respeito à inclusão escolar, constatou-se que as crianças autistas foram acolhidas pelas professoras, e não foram identificadas narrativas indicativas de preconceito em relação a elas. Apesar das dificuldades narradas pelas docentes em relação às questões pedagógicas do ensino-aprendizagem, nas falas das entrevistadas, a inclusão escolar é compreendida como algo positivo do ponto de vista social, como afirma P2:

“Todas as crianças devem ser incluídas, e isso tem acontecido gradativamente; a cada ano avançamos um pouco. O problema não são as crianças, é a falta de suporte adequado para os professores e de investimento na escola.”

De acordo com Garcia e Michels (2011), embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitua um paradigma educacional alicerçado na concepção de direitos humanos, na indissociabilidade entre igualdade/diferença e na superação da exclusão dentro e fora da escola, os docentes enfrentam

diariamente o mal-estar causado pela ausência de uma rede de apoio ao professor para que ele consiga desenvolver suas atividades de forma qualificada. Isso indica que, apesar da conquista do acesso das crianças autistas aos espaços que historicamente lhes foram negados, o processo de inclusão escolar carrega consigo a necessidade de enfrentamento dos numerosos impedimentos colocados pelos contextos da educação brasileira, tais como a falta de suporte para os docentes, a escassez de recursos, a inadequação dos espaços, problemas estruturais nos cursos de formação inicial e continuada, a precarização da carreira docente, entre outros.

Segundo Faria *et al.* (2018), conhecer as características do autismo é importante para a compreensão do funcionamento dessas crianças, mas esse conhecimento precisa ser associado à formação para o atendimento pedagógico das demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, sobretudo aqueles relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabético e aos usos e funções sociais da linguagem.

Em termos legais, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva estabelece uma série de exigências a serem cumpridas pelo sistema educacional, entre as quais destacamos: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; a continuidade da escolarização das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, abrangendo os níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o AEE; a participação da família e da comunidade na efetivação das práticas inclusivas; a promoção da acessibilidade; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Conforme esclarece Kupfer (2005), a inclusão escolar de crianças autistas está relacionada ao compromisso com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para estimular a participação e a interação mútua das crianças, respeitando as especificidades de cada uma. Para a autora, após o período de adaptação da criança autista na escola e o estabelecimento de laços sociais no ambiente escolar, o sentimento de insegurança dos professores pode ser substituído, gradualmente, por outros afetos e pela prática pedagógica empreendida de forma singular.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 62), “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. Para a autora, na

ausência de caminhos pré-determinados, sabe-se que a estrada para a inclusão precisa ser construída ao longo da jornada daqueles que se arriscam a abdicar do lugar de saber tudo.

O relato autobiográfico de autistas pode ensinar sobre as especificidades de seu funcionamento social e como isso impacta sua experiência com a leitura, a escrita e o estabelecimento de laços sociais – sua existência no mundo. Como disse Tito Mukhopadhyay (2011, p. 12), seu autismo não é uma enfermidade a ser eliminada ou silenciada; é, portanto, “uma forma única de experienciar a si mesmo e o mundo”. Esse relato revela que os autistas possuem uma relação singular com o mundo externo. Mesmo que sua organização psíquica revele dificuldades no estabelecimento dos limites entre o Eu e o Outro, isso não implica uma deficiência e não os impede de aprender.

Nesse sentido, se a criança autista tem “uma forma única de experienciar a si mesmo e o mundo” (Mukhopadhyay, 2011, p. 12), deve-se considerar como conduzir o processo de alfabetização dessa criança. A partir das pesquisas e experiências de Magda Soares no campo da alfabetização, entendemos ser essencial que os docentes tenham conhecimento sobre os diversos métodos de alfabetização e as formas de desenvolvimento de cada um, para que o professor alfabetizador e a escola possam definir o caminho a ser trilhado, com fundamentação sólida e sistematização que possibilite o sucesso no processo de alfabetização da criança autista.

Soares (2004) pressupõe que o acesso ao “mundo da escrita” ocorre simultaneamente por duas vias: a alfabetização, como aprendizado do sistema convencional de escrita, e o letramento, que envolve o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua. Ou seja, não se trata apenas da aprendizagem da leitura, mas também dos usos da escrita e do reconhecimento de seu valor na vida em sociedade. Portanto, tais processos são inerentes à questão da inclusão escolar. Não basta apenas ensinar a ler e escrever; é necessário atrelar esses saberes às práticas sociais. Para a autora, é crucial democratizar o acesso e a qualidade do ensino público, visando garantir a todas as crianças, autistas ou não, a aquisição da leitura e da escrita.

No decorrer das entrevistas, a alfabetização de crianças autistas foi mencionada pelas professoras como sendo o maior desafio enfrentado no processo de inclusão escolar. As falas revelam que as professoras não têm conhecimento aprofundado e sistemático sobre métodos e metodologias de alfabetização que primem pelo trabalho com diferentes textos. Elas não demonstram compreender a importância de partir do texto para alfabetizar crianças, logo, não

indicam o uso de práticas de alfabetização relacionadas a uma abordagem que valoriza o contexto comunicativo e significativo da leitura e da escrita desde os estágios iniciais da alfabetização. Em vista disso, sem ignorar a evidente relevância dos discursos político e jurídico que embasam a educação inclusiva, torna-se fundamental voltar-nos para o fato de que o princípio desses discursos encontra dificuldades em lidar com a heterogeneidade presente no cotidiano escolar.

As quatro professoras entrevistadas mencionaram reconhecer lacunas em sua formação para inclusão e alfabetização, além da necessidade de apoio pedagógico para planejar e desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético. P3 diz:

“Eu reconheço que preciso buscar uma formação melhor para ensinar as crianças, eu preciso aprender mais sobre as metodologias de ensino e como alfabetizar, mas tem sido tão difícil, falta condições de trabalho”.

Ademais, as professoras dizem:

“Eu entendo que a inclusão é um direito da criança, mas o problema é que nós professores não fazemos a inclusão sozinhos. Nós precisamos de formação e apoio. Alfabetizar uma criança autista exige mais tempo e um planejamento diferente. Eu entendo a importância de adaptar as atividades, mas ainda tenho muitas dúvidas sobre como agir. Eu uso as metodologias tradicionais, como por exemplo ditados, cópias e preenchimento de espaços em branco” (P1).

“A inclusão na escola é, sim, um direito de todos, mas não pode se limitar apenas à matrícula ou à socialização. Incluir também significa garantir que a criança aprenda. Esse é o maior desafio da escola. Na alfabetização, minha grande dificuldade é saber o que devo usar para ensiná-las a ler e escrever; tenho dificuldade em criar as adaptações curriculares e metodológicas. Hoje tento seguir o material que recebemos da secretaria de educação, aplico algumas atividades, seleciono as mais simples, primeiro trabalho o alfabeto, as sílabas, depois vou para o texto” (P2).

“A inclusão é um processo complexo, é uma tarefa difícil porque envolve muitas questões. No caso das crianças autistas, vejo que o maior desafio é saber como alfabetizá-las. Temos pouco tempo na escola para pesquisar e planejar, por isso acabo seguindo um pouco dos materiais que vêm da secretaria da educação, também pesquiso na internet, em sites especializados. Em sala trabalho bastante a oralidade, leitura de fichas” (P3).

“Penso que a inclusão é muito importante para toda a sociedade. É de fato um direito de todas as crianças aprenderem a ler, escrever, calcular e tantas outras coisas. Mas para que isso aconteça, é preciso que as escolas e os professores estejam preparados. Eu sempre conto histórias na sala de aula para incentivar as crianças. Trabalho com o método silábico, mas não tem funcionado com as crianças autistas; tenho tentado fazer as adaptações, mas estou sem rumo, é muito difícil” (P4).

Na fala das professoras, evidencia-se de forma imperativa a falta de condições e suporte na escola para elaborar o planejamento, sistematizar a prática e redimensionar as

atividades de ensino e acompanhamento das aprendizagens das crianças autistas numa perspectiva inclusiva. Outro dado relevante expresso é a dificuldade/necessidade de transformações em sala de aula, incluindo adaptações curriculares com a flexibilização das metodologias de ensino e a formulação de atividades individualizadas para efetivar a inclusão do aluno autista na escola.

Bastos (2018) afirma que o trabalho de alfabetização das crianças autistas exige dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, além de “um olhar diferente que leve em conta um aluno que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional” (p.16). Para a autora, o aprendizado da leitura e escrita proporciona à criança autista um reordenamento de sua posição diante do campo simbólico, contribuindo para que ela estabeleça outros modos, talvez mais flexíveis, de referência à linguagem, gerando possibilidades de laço social por meio da escrita. O conteúdo curricular apresentado a uma criança autista deve estar em conformidade com seu desenvolvimento e potencial, apropriado à sua idade e relacionado aos seus pontos de interesse.

Em relação à alfabetização de crianças autistas, é fundamental que sejam metodologias que considerem suas especificidades, permitindo, assim, por meio de um trabalho sistemático e progressivo, que tenham sucesso na aquisição da escrita e leitura. Os procedimentos planejados para o ensino de leitura e escrita para crianças autistas devem considerar atividades que favoreçam tanto a leitura oral quanto a leitura e a escrita com compreensão, tendo em vista que as estratégias tradicionais de alfabetização possam ser pouco efetivas (Gomes, 2018).

Nesse sentido, os métodos, os livros e as propostas didáticas só fazem sentido se incluírem a realidade concreta das crianças. Não se trata simplesmente de escolher ou não um método adequado que permita ensinar as crianças autistas. Não se trata da reprodução de manuais e apostilas. Embora essa busca paradoxalmente objetive ajudar a criança em sua aprendizagem, é arriscado e equivocado limitá-la ao nível do discurso cientificista, que normatiza padrões a serem atingidos. A ética da psicanálise questiona qualquer prática de regularização, qualquer modelagem que enclausure o sujeito em matrizes e definições institucionais, ideológicas ou qualquer outra. Cada criança é única na sua forma de aprender e também de não aprender. Sob esse prisma, o professor poderá exercer seu papel de mediador das ações prospectivas de aprendizagens no movimento linguístico-discursivo na medida em

que puder ler e escrever para e junto com a criança, convocando-a a ler e a escrever, interpretando e indagando sobre o que ela leu e escreveu.

De acordo com Soares (2010, p. 11), isso pressupõe que o professor saiba fazer uso da língua escrita em diferentes contextos de comunicação. Logo,

[...] tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística; de fonologia – sem o que é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais (Soares, p. 11, 2010).

Sob esse prisma, é possível depreender que a formação dos professores alfabetizadores precisa contemplar tanto temáticas e estudos que apresentem a complexidade da subjetividade humana e os distintos modos de intervenção, conteúdos e métodos que podem ajudar o docente em seu trabalho diário com diferentes crianças em processo de alfabetização. Trata-se, portanto, da busca por uma formação crítica em relação aos desafios presentes no contexto escolar contemporâneo, de modo que os professores não se tornem meros executores das ações planejadas por terceiros. De acordo com Kupfer (2005), embora a formação de professores não deva ser vista como solução para todas as dificuldades na escola regular, não se pode ignorar que uma formação deficitária dos professores dificulta a abordagem da inclusão e alfabetização da criança autista a partir de um novo paradigma educacional.

5 Considerações finais

Ao relacionar os dados obtidos nas entrevistas com os pressupostos da pesquisa bibliográfica, foi possível observar que a inclusão, em termos legais, está se tornando uma realidade no cenário educacional brasileiro, evidenciando a relevância das políticas de inclusão de modo geral. No entanto, as especificidades do autismo destacam certas idiosincrasias, enfatizando a necessidade de um olhar mais atento às questões relacionadas à formação docente e aos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização.

De acordo com Chiote (2013), incluir o autista vai além de apenas matriculá-lo em uma escola regular e integrá-lo a uma sala de aula regular com pessoas consideradas “normais”. É fundamental proporcionar aprendizagens, investindo em suas potencialidades, reconhecendo nele um sujeito que pensa, sente, aprende, participa e pode, à sua maneira, estabelecer laços sociais a partir de sua singularidade. A inclusão da criança autista ocorre

quando a escola e seus agentes acolhem as diferenças e coletivamente buscam elaborar novas estratégias pedagógicas que realmente atendam às suas necessidades e singularidades. Para as crianças autistas, estar na escola desempenha uma dupla função, favorecendo o estabelecimento de laços sociais e o aprendizado da leitura e da escrita, promovendo um reordenamento de sua posição diante do campo simbólico.

Nesse sentido, é indispensável pensar o espaço que recebe as crianças autistas na escola regular, seus modos de participação nesse ambiente e se este lhes possibilita processos de aprendizagem na alfabetização, pois o alcance da apropriação da língua está atrelado às interações sociais relacionadas à leitura e à escrita que a criança vivencia. Segundo a psicanálise, embora os autistas tentem por vezes se proteger da linguagem, como no gesto de tapar os próprios ouvidos, eles são afetados pela linguagem. Observa-se que, em alguns casos, na medida em que há a identificação mesmo de ausência/dificuldade de/na fala, os autistas se servem de algum modo da linguagem. Eles não estão alheios à linguagem; portanto, é tão importante possibilitar que a criança autista, como as demais, também possa, na escola regular, refletir sobre a língua, construir suas hipóteses e se apropriar da leitura e da escrita por meio de situações de interação com textos, permitindo à criança construir representações sobre a natureza funcional da escrita e sobre os princípios linguísticos que a organizam.

Segundo Freire (2000, p. 81), “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças”. Portanto, apesar das professoras revelarem obstáculos na inclusão de crianças autistas, é positivo destacar o reconhecimento das lacunas em sua formação e a necessidade de adquirir conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da criança na língua escrita para aprimorar suas práticas educativas na escola.

Referências

BASTOS, M. B. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 135-148. DOI: 10.5151/9788580392906-09.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28701>

FREIRE, Paulo. Alfabetização e miséria. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5. reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 36-39.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição especial.

GOMES, C. G. S. Ensino de leitura e Autismo. *In*: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (orgs.). **O aluno com autismo na escola: toda criança pode aprender**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 187-208.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 27 jun. 2023.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M. (org.). **Travessias: inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

LACAN, J. **O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

LACAN, J. **O Seminário: Livro 20: mais, ainda.** Tradução: D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1972-73.

LACAN, J. Conferência em Genebra sobre o sintoma (04/10/1975). **Opção Lacaniana**, Rio de Janeiro, n. 23, dez. 1998.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LAURENT, E. O que nos ensinam os autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; ROSA, M. (orgs.). **Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana.** Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012. p. 17-44.

MALEVAL, J. C. **O autista e sua voz.** Tradução: P. S. Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MUKHOPADHYAY, T. R. **How can I talk if my lips don't move?: inside my autistic mind.** New York: Arcade Publishing, 2011.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n.1, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100021>.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAURET, M. J. **O infantil e a estrutura.** São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. Simplificar sem falsificar. In: LEMLE, M. **Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita.** São Paulo: Segmento, 2010. p. 6-11. (Entrevista).

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

VORCARO, A. M.; RAHME, M. Interrogações sobre o estatuto do outro e do Outro nos autismos. **Associação Psicanalítica de Curitiba**, Curitiba, n. 22, p. 29-52, 2011.

Artigo recebido em: 06/05/24 Artigo aprovado em: 08/06/24 Artigo publicado em: 22/08/24