

INTERFACES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ALUNOS AUTISTAS

Gesebel de Lavor Araujo (UECE/FECLI)

gesebelsp@hotmail.com

Luiz Carlos Souza Bezerra (UECE/FECLI)

bezerrales@gmail.com

Introdução

Este trabalho resulta de questões que temos tecidos e, que são referentes à escolarização de crianças autistas. É certo que esta é uma temática que insita dúvidas, questionamentos e incertezas; tendo em vista que se constitui uma proposta que não dispomos de dados que a elucide. Assim, de início, assumimos que a escolarização implica na constituição subjetiva e da linguagem (BEZERRA, 2010, 2011, 2012a). Outro ponto a ser discutido diz respeito a compreender os efeitos que as práticas pedagógicas da educação especial/inclusiva tanto da sala regular como do Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, fazem na constituição subjetiva e da linguagem de crianças com deficiência, questões estas que tem sido abordadas por Bezerra (2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2012b, e outros).

Diagnosticado inicialmente por L. Kanner em 1943, o autismo representa ainda na atualidade uma temática que precisa ser melhor esclarecida. Este autor sugeriu a classificação do autismo a partir de uma série de características, que ficou conhecida como síndrome de Kanner, entre elas pode-se citar olhar vago, resistência ao toque, resistência a mudanças de rotinas, presença de movimentos rotatórios, rítmicos e estereotipados do corpo, dificuldades de uso da linguagem e constituição de vínculo social, entre outras (KANNER, 1943).

O autismo desde que foi diagnosticado, inicialmente, pode ser estudado e receber explicações de ordens diversas como, por exemplo, ligado a aspectos neurobiológicos ancorados no modelo médico, e, por outro lado, pode ser explicado a partir da teoria psicanalítica. Nesta última área a visões diferentes para compreender o autismo. A psicanálise se posiciona em afirmar que o autismo resulta de uma falha na relação da criança com a linguagem. Isto é, a criança resiste ao processo de captura, resiste a ser imersa no simbólico. A este respeito, Fink (1998, p. 72) afirma que a “criança abre mão de seu advento como um sujeito dividido para não se sujeitar ao Outro como linguagem”. Em outras palavras: a criança precisa se alienar ao Outro. Isso mostra que o processo de alienação e separação faz parte da constituição do sujeito humano, conforme pontua Lacan (1998). Este autor pontua, ainda, que há um processo de escolha dos significantes que são ofertados ao sujeito. Fink (1998, p. 72) acrescenta, ainda, que

A escolha de sujeição é necessária *para que* o indivíduo advenha como um sujeito, mas mantém seu estatuto de escolha já que é possível, não obstante, negar a subjetividade. Portanto, no conceito de alienação postulado por Lacan, é possível entender a criança, de certa forma, como tendo escolhido a sujeição à linguagem, como tendo concordado em expressar suas necessidades através de um meio distorcido ou da camisa-de-força da linguagem e como tendo permitido ser representada por palavras. A segunda operação de

Lacan, a *separação, envolve o confronto do sujeito alienado com o Outro, dessa vez não como linguagem, mas como desejo* (Ênfase do autor).

Dessa forma, a partir do princípio de que o sujeito se constitui na/pela linguagem, assim, esta é vista como causa de haver sujeito, e, por conseguinte, implica a hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem, De Lemos (2003, p. 22) inicia um percurso de ressignificação da área de aquisição de linguagem. Desse modo, a relação da criança com a linguagem passa a ser concebida como um processo de subjetivação e, portanto, a autora afirma que,

Vejo a aquisição de linguagem como um processo que se dá em uma estrutura em que se entrelaçam a língua como Outro/rede de significantes, o outro materno e a criança concebida como um *corpo pulsional*. Melhor dizendo: que neste momento a criança não aparece como um *corpus*, mas como um *corpo*, que não posso deixar de escutar *corpo* em *corpus* nem de reconhecer algo de um *corpus* em um *corpo*, ao reconhecer na fala da criança a linguagem inscrita ou implantada em seu corpo (Ênfase da autora).

Na proposta da autora, a criança é concebida como corpo pulsional, ou seja, um corpo constituído na linguagem. Assim sendo, muito antes da criança constituir um *corpus* linguístico, ela constitui um corpo na linguagem, conforme afirma Bezerra (2010, 2011). De igual modo, Anzieu (1997) menciona que o sentido nasce do corpo. Isso implica em reconhecer os efeitos do inconsciente no corpo, um corpo desnaturalizado tomado pelo efeito significante (LEITE, 1992, 2006), em corpo que insiste em falar e que pede interpretação e deslocamento de sentido (BEZERRA, 2010).

A linguagem do autista é considerada, por alguns pesquisadores ancorados em uma perspectiva médica, como vazia de sentido, não tendo, por sua vez, estatuto de linguagem, apenas como uma produção motora e mecânica da fala. Assim, exclui a linguagem e a possibilidade deste vir a tomar seu lugar de falante que endereça sua fala ao outro, como possibilidade de constituir um vínculo, uma relação e, por conseguinte, implicando na constituição subjetiva e na constituição da linguagem. Assim sendo, é preciso ressignificar a fala da criança autista, ou seja, o outro – o interlocutor- precisa assumir o lugar de intérprete tomando-a como possibilidade de constituição da linguagem e do sujeito, conforme Lier-De Vitto (1994, p. 136-137) pontua que

Pode-se, diferentemente, rever esse quadro e atribuir à linguagem um papel *constitutivo* e não meramente expressivo. Segundo esse ponto de vista, ela é força fundante, é condição para a significação e para o nascimento do sujeito. Assumir tal posição implica dizer, antes de mais nada, que não há conhecimento anterior ou fora da linguagem e que se há um plano interno é aquele constituído no e pelo movimento discursivo. Como discriminar, então, o interno do externo? Interno e externo acabam sendo dois *contrários integrais*, não exclusivos. Por outro lado, se os sentidos (significados) estão na linguagem, deve-se acrescentar que é ela, a linguagem, que dá forma e organização à experiência do homem no mundo. (Ênfase da autora).

E, finaliza acrescentando que,

[...] para que *a criança* possa dar forma ao seu encontro com o mundo, ela deverá, primeiramente, ser inserida na ordem da linguagem, na instância simbólica – *deverá ser tomada pela palavra*. (Ênfase nossa).

A partir destas colocações nos faz questionar como a linguagem e o corpo da criança autista é concebido na escola, o processo de escolarização toma a linguagem como objeto de interpretação ou a descarta? Será que as práticas escolares na escola especializada propiciam condições para o funcionamento de linguagem?

Para compreender estas questões temos recorrido a uma fundamentação teórica que se respalda nos trabalhos de Kupffer (1999, 2006) que defende que a escola é espaço de constituição subjetiva, de construção de vínculo social; e, a partir dos trabalhos em aquisição de linguagem propostos por Cláudia de Lemos (1998, 2003, 2006, e outros) – que toma a criança como ponto de interrogação e a relação da criança com a linguagem como um processo de subjetivação que se dar no campo do outro. Portanto, para a autora a aquisição de linguagem passa a ser considerado, como um processo de constituição subjetiva.

Isto posto, pretendemos, neste trabalho, refletir sobre o atendimento educacional especializado -doravante denominado de AEE- com alunos autistas a partir do discurso de professores, bem como de observações de práticas escolares.

1. Metodologia

Esta pesquisa se constitui como parte de um plano de trabalho do projeto de pesquisa intitulado: “De que lugar a educação inclusiva olha a criança, a linguagem, o corpo e o sujeito em constituição”, cadastrado no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, sob a coordenação do professor Luiz Carlos Souza Bezerra. Este plano de trabalho foi desenvolvido em uma instituição de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiências, em uma cidade no interior do Estado do Ceará. Participaram do estudo três professoras e três alunos autistas. Os quadros a seguir caracterizam os sujeitos participantes do estudo. Afirmamos que os nomes dos sujeitos (alunos e professores) utilizados neste trabalho são fictícios

Quadro 1: perfil dos alunos autistas participantes do estudo.

Sujeito	Caracterização
Alan	Tem 15 anos, apresenta oralidade, sabe ler e escrever, está incluído no 6º ano do ensino fundamental e matriculado em escola especializada.
Helto	Tem 15 anos, se comunica através de gestos.
Paulo	Tem 10 anos, se comunica através de gestos e está matriculado em escola especializada.

Quadro 2: perfil dos professores participantes do estudo.

Sujeito	Caracterização
P1 Joana	Graduação em Pedagogia, Professora da Educação especial há oito anos.
P2 Maria	Graduação em Pedagogia, e cursa especialização em educação especial, professora da Educação Especial há onze anos.
P3 Karina	Graduação em Pedagogia e especialista em história. Professora da Educação Especial há oito anos.

Para a coleta de dados utilizamos dois procedimentos: o primeiro consistiu na realização de observações de práticas pedagógicas com alunos autistas. Assim,

almejam com esse procedimento identificar a formação de laço social entre professor-aluno, bem como compreender as estratégias que as professoras utilizavam para estabelecer relação com o aluno autista e, por fim, identificar como as professoras desenvolvem uma prática de linguagem, já que a prática pedagógica é uma prática de linguagem que necessita de uma fundamentação (BEZERRA, 2010, 2011).

Desse modo, observamos a prática pedagógica de três professoras durante os atendimentos de três alunos. Estas observações ocorreram entre os meses de abril, maio, junho, agosto e setembro de 2011.

O segundo procedimento consistiu na realização de uma entrevista com três professoras que atendem alunos autistas. Estas por sua vez foram realizadas no mês de setembro de 2011. Realizadas na própria escola, em um local reservado e, gravadas por meio de gravador de voz. Com as entrevistas almejavamos propiciar um momento que o professor falasse de sua prática pedagógica com alunos autistas e, assim, deixasse transparecer suas dificuldades, anseios e expectativas em relação ao trabalho que desenvolvem com esses alunos. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas para análise e discussão.

Os dados coletados foram analisados por uma metodologia qualitativa à luz dos referenciais teóricos de De Lemos (1998, 2003, 2006) no que concerne a relação corpo-sujeito-linguagem; e nos trabalhos de Kupffer (1999, 2006) no que se refere à escolarização e subjetividade.

2. Resultados e Discussão

A partir das análises das entrevistas com as professoras nota-se que há tensão e dúvidas em realizar um trabalho de escolarização com os alunos autistas. As dúvidas são percebidas, sobretudo, quando toca nas dificuldades que elas enfrentam em desenvolver práticas pedagógicas.

É comum citar como dificuldades a “própria deficiência” do aluno, ou seja, a singularidade que eles apresentam - as dificuldades de linguagem - e em relação à família destes.

É justamente essa, essa integração, porque o autista ele se reserva né, ele é mais reservado, ele se afasta mais, ele não tem contato, e você conseguir com que ele, é, interaja com outros alunos tem que fazer um trabalho muito bem feito né, para que isso aconteça (Professora 1).

Neste relato, verificamos que as dificuldades na escolarização são referentes a algumas características dos alunos como se retraírem, se isolarem do meio. São estas, entre outras características, que justifica o trabalho da escola, mas não unicamente, na escolarização visando inserir estes alunos na ordem social e que constituam vínculos sociais.

O discurso da professora revela, ainda, preocupação em assumir o compromisso de inseri-los nas práticas de linguagem, nas práticas sociais no ambiente escolar. Percebe-se que a professora compreende sua implicação e sua importância na constituição de laços sociais e, da linguagem. Porém, ela [o professor] tem implicação, mas não podem tomar para si o compromisso em relação aos sucessos e fracassos dos alunos. Isso não invalida em afirmar que o professor tem implicação no processo de subjetivação e da linguagem.

Nesse fragmento ainda deixa transparecer o lugar que o aluno autista ocupa na fala da professora, pois ela refere às características do autismo, mas parece que não é só

isso. Parece que a imagem da criança autista é marcada pelo comprometimento, o que é determinante. É importante destacar que a imagem constituída sobre/do aluno vai interferir na relação professor-aluno.

[...] a maior dificuldade é a gente buscar entender o aluno, entendeu. Porque é muito complicado. Assim, você não tem, faz noção do que ele pensa né? Mas aí com o tempo, você vai trabalhando, você vai observando, e você vai aprendendo conviver, mas eu acho que a maior dificuldade está ainda na questão da adaptação, tanto do aluno na escola quanto do professor em relação ao aluno. O que ele gosta o que ele faz o que ele deixa de fazer, de entender e compreender (Professora 2).

A professora 2 menciona que a dificuldade mais acentuada é compreender o aluno. Vejamos que esta faz um esforço mental imenso como se pudesse compreender o que passa na cabeça do autista.

Os professores tendem a buscar construir um saber do aluno e sobre o aluno como possibilidade de atuar de forma eficaz atendendo suas necessidades, por um lado, bem como lidar com o previsível, com o que é de fácil controle, por outro. O conhecimento constituído sobre o aluno é com o intuito de controlá-lo.

Essa estratégia empregada pela professora não é por acaso, pois, deste modo, ela se sente confortável, segura, assim como lhe dar um status de portadora de um saber sobre o educando, como se fosse mais fácil. Pelo contrário, assim, torna-se mais difícil, pois esse saber construído acerca do aluno, sobre o aluno, do aluno, interfere na relação professor-aluno.

É preciso fazer justamente o contrário, ou seja, destituir o saber sobre/do aluno que os docentes fizeram a partir do esforço mental de tentar compreendê-lo. Seguindo, os docentes mencionam a ausência da família na escolarização dos alunos.

Primeiro falta empenho da família, que acha que ele está lá só por estar, falta de colaboração dos pais e dos demais funcionários da escola (Professora 3).

A terceira professora cita como dificuldades a falta de investimentos dos pais nas aquisições do filho. Vejam que é preciso que haja investimento por parte da escola e dos pais. Por outro lado, não devemos pressioná-los, e sim, ter também uma escuta para esses pais. Até, mesmo, porque a falta de investimento dos pais não é por acaso, talvez seja fruto de questões mal elaboradas que incidem na relação entre pais-filho.

No discurso desta professora traz a tona outra questão, a colaboração dos profissionais da escola. O aluno não é da professora, e sim, da escola. O professor não pode, nem deve ser o único responsável pela escolarização dos alunos. Pois os docentes não podem assumir toda a responsabilidade e compromisso pelos os alunos, porque isso gera um peso que ele não consegue suportar.

Isso mostra que o professor também é sujeito e, ele não tem como suportar todas as necessidades de aprendizagem, de linguagem e específicas dos alunos.

Em relação à linguagem na escolarização de alunos autistas, observamos que é um ponto a ser melhor discutido, pois observamos impasses quando se abordar. Este aspecto foi possível verificar tanto no discurso de professores como nas observações em sala de aula. A linguagem do autista ainda é vista como destituída de sentido e, como um conhecimento que ele deve aprender igualmente, a qualquer outro conhecimento. Por outro lado, verificamos que a relação corpo-linguagem precisa ser melhor

compreendida. Pois o corpo é excluído das práticas pedagógicas, das práticas de linguagem. Observem, a seguir, o relato das professoras.

A linguagem também é trabalhada através de vídeos, de músicas, né, de contação de história, é, leituras informativas, porque tudo ele entende, ele sabe o que está se passando na sala. É as atividades são iguais pra todos porque as vezes, pra, pra, dependendo da dificuldade, né dependendo da dificuldade, aquelas, aquelas, aquelas atividades são adaptadas com a sua realidade (Professora 1).

No relato acima, observamos que a professora tenta fazer uma prática pedagógica que vise contemplar a linguagem por meio de materiais diversos e, em seguida argumenta que os alunos entendem tudo, compreende tudo que se passa na sala. A seguir ela informa que as atividades são todas iguais, porém as dificuldades dos alunos entram em cena e insiste em ser ditas. É, parece que o conhecimento que os professores têm dos alunos é determinante.

As dificuldades que os professores pressupõem que os alunos tem é o que norteia o trabalho pedagógico, inclusive em relação à linguagem. Lógico para o professor assumir o papel de intérprete do funcionamento de linguagem, ele precisa ressignificar as imagens constituídas sobre o aluno. Não é por acaso que a linguagem do aluno autista é descartada na escola, conforme veremos nas análises das observações de aula. O discurso da professora 1 parece evidenciar tensão, questões que precisam ser melhor reelaboradas, mas para isso é necessário, na escola, um espaço de escuta para o professor abordar suas questões acerca do conhecimento que pressupõe que constituíram do/sobre o aluno autista.

Olha, como eu já falei, assim, a onde estou aqui na [instituição], eu tenho contato né, mas assim fazer um trabalho direcionado com autista, o que, tá com uns três anos, e [...] nós tivemos um autista aqui que quando ele chegou ai eu tive que começar a trabalhar na fase de adaptação, veio outra menina também comecei a trabalhar na fase da adaptação, e agora com aluno novo, né, que já é um rapaz também é mais na fase da adaptação, então o que eu pego é assim, chega aí agente trabalha a questão da adaptação ai ele muda de sala e eu fico sem, risos (Professora 2).

No relato da professora 2, observamos que o trabalho de escolarização se resume, pelo menos no início, a adaptação, a criação de rotinas. Não queremos aqui estabelecer uma discussão em contestar o trabalho desenvolvido, mas chamar a atenção que a escola precisa ter um olhar e uma escuta para a linguagem do aluno autista. O papel da escola é favorecer condições de funcionamento lingüístico-discursivo. Cabe afirmar, ainda, que o trabalho com a adaptação que é tão insistente no discurso da professora só é possível através da linguagem e da constituição de vínculos sociais.

Outra questão presente no discurso da professora diz respeito ao lugar e a função que o professor tem de desenvolver as potencialidades, a adaptação. Isso não quer afirmar que o professor não tenha nenhuma relação, porque tem, agora que não é da ordem do professor ser o estimulador e o único responsável pelo desenvolvimento e adaptação do aluno. A este respeito Voltolini (2007, p. 209) afirma que,

“de modo algum educar seria acompanhar o desabrochar de potencialidades, ou estimulá-los para que melhor se desenvolvam; de potencialidades que, de todo

modo, já estão ali, apenas esperando o toque mágico para que tomem seu rumo certo”.

Passaremos, a seguir, as análises das observações das aulas. A partir das observações realizadas Foi possível observar que há momento que explicita funcionamento de linguagem tanto na relação professor-aluno, como na relação aluno-aluno. Porém há outros momentos que a linguagem do aluno autista é descartada, ou seja, o aluno fala e a professora para assegurar a aprendizagem não revela atenção estranhando para que possa haver deslocamento de sentido, conforme observamos na sessão a seguir.

(Sessão 1: 29/ 04/2011)

Neste dia eu [pesquisadora] estava sentada no lugar de Alan, e quando ele chegou, pediu que eu saísse do lugar dele. Ele perguntou meu nome e onde eu morava. É simpático, gosta de conversar, e interage com os colegas. Quando cada colega chega à sala cumprimenta os demais pelo nome. Depois comecei a observar alguns traços como: movimentos repetitivos (bate insistentemente na coxa e às vezes dá tipo um soco – tapa com a mão fechada no peito. Começa a falar de várias coisas aleatoriamente.

Os alunos se dividiram para se juntarem com alunos de outras turmas para participarem de “oficinas” da Páscoa em que formaram vários grupos em salas. Nestas oficinas membros da comunidade amigos do Shalon falavam sobre a Páscoa. Percebi que enquanto o rapaz falava, Alan não prestava atenção, queria pular e ficar dando voltas. Depois foi realizada uma atividade de desenho com os símbolos da páscoa. Alan demorou a começar a fazer, mas depois fez; fez a atividade deitado no chão. Um dos colegas ia dizendo as cores que ele utilizava em cada desenho, e ele pintavam de acordo com as orientações dadas. Após a oficina, todos foram para o pátio, para a celebração da páscoa. Alan parecia estar distante do acontecimento; nem nos momentos de dançar e pular Alan não participava. O Helto, o outro autista, vagava pela escola sem se importar com o acontecimento, depois senta no chão com olhar longe.

Observamos que o aluno Alan mostra, em alguns momentos, a constituição de laços sociais, especificamente quando pergunta o nome da pesquisadora e o local que ela mora. Mostra uma fala endereçada a alguém, não é uma fala que se dar no vazio. Pelo contrário, há deslocamento de sentido. Da mesma forma, quando os alunos se cumprimentam pelo nome ao chegar à sala.

Nesse fragmento é interessante notar que o aluno tem um lugar na sala, e, ele reivindicar esse lugar quando solicita que a pesquisadora se retire.

Um ponto a ser discutido diz respeito aos momentos em que o aluno passa a produção de uma linguagem em que fala várias coisas aleatórias, descontextualizada das atividades de sala, conseqüentemente, essa fala, considerada pela professora como “vazia” de sentido, é descartada. Isto é, não há estranhamento da fala do aluno e, com isso limita há possibilidade do professor operar nesta fala, em função de haver deslocamento de sentido. Por isso, a importância do intérprete para ter funcionamento linguístico-discursivo.

Por outro lado, há momento em que o aluno não mostra interesse em participar das atividades, se isola em seu próprio mundo. Porém, no final desta aula observamos mais uma situação em que o aluno estabelece laços sociais, na atividade de pintura, em que propõe que pinte um desenho, e, ele o faz deitado no chão e com a ajuda de outro

aluno em que diz as cores e o faz conforme o colega informa. Aqui poderíamos dizer que se constitui um vínculo social? Pois passa a fazer uma atividade em interação com o outro aluno, em que um fala e, esta tem efeito nos atos de Alan e na produção da atividade proposta.

(Sessão 2: 04/05/2011)

Hoje Alan estava inquieto, queria ficar cantando (alto) e ficava sempre falando coisas descontextualizadas do assunto da aula. A professora entregou o caderno de cada um com um coração e uma folha com um coração dentro e nele palavras sobre a mãe (elogiando). Os alunos teriam que recortar as palavras e colar no coração do caderno (antes disso eles pintaram o desenho). Alan fez a atividade, mas todo tempo tinha que chamar a atenção, pois se distraía facilmente e começava a cantar ou a falar coisas que não tinha nada haver. Ao recortar cada palavra pedi que ele lesse, ele demorava um pouco para atender o meu pedido.

Depois teve aula de dança, em que o Alan não ficou quieto, nem participou da atividade proposta pelo professor. Depois do intervalo, a professora passou outra atividade relacionada às mães; uma folha com frases e desenhos para os alunos pintarem. O Alan fez atividade e durante esta atividade continuou cantando.

Mais uma vez Alan insiste em falar coisas que não faz parte da atividade programada pela professora, desta vez canta alto e repete com frequência palavras que representa uma fala descontextualizada a proposta da aula. Assim, a professora ouve e deixa passar, mais uma vez a fala do aluno é descartada, mais do que isso, a professora chama a atenção dele para que se concentre na atividade proposta, com o intuito de que ele pare com a “tagarela sem sentido” e dirija sua atenção à atividade proposta. O que nos chama a atenção é que esses significantes presentes na fala do aluno circulam em outras falas e, que passam a se fazer presente em sua linguagem. A fala do aluno autista concebida como sendo considerada “nada a ver” é descartada.

(Sessão 3: 19/05/2011)

Hoje foi falado sobre a origem dos alimentos e hábitos alimentares. Joana introduziu o assunto perguntando para eles quais os alimentos de origem vegetal, animal e mineral fazendo uma listagem no quadro. O Alan não parou de conversar assuntos descontextualizados. A professora solicitou que ficasse do lado dele chamando a atenção para atividade proposta, mas ele estava muito agitado neste dia. Depois da conversa eles copiaram o que estava no quadro. Alan não parava de conversar e tinha que ficar reclamando-o para ele fazer a atividade. Quando não falava em assuntos considerados inadequados para aula, falava que “queria ir para o Juazeiro”. Depois foi realizada uma atividade de recorte e colagem de alimentos saudáveis, que Joana o ajudou, pois estava muito agitado.

Nesta outra sessão, o aluno Alan insiste em não prestar atenção às explicações da professora e não para de conversar um assunto que não diz respeito ao assunto abordado. A professora percebe, mas não dá a atenção à fala do aluno, e ignora.

Esta ainda sugere que a pesquisadora sente ao lado do aluno e chame constantemente, a atenção dele para o exercício. Observamos que a professora além de

ignorar a fala do aluno, ainda usa alternativas com o intuito de inibir os atos de fala de Alan.

Assim, evidencia que a linguagem do aluno autista em sala é vista como sem sentido, sendo necessária ser descartada. Alan insistiu em falar palavras consideradas “imorais” na sala e insistia ainda que quer ir a Juazeiro.

Observamos que nesse ponto era necessária uma escuta e um estranhamento para essa fala. É possível observar ainda que as estratégias empregadas pela professora não possibilitam haver funcionamento linguístico-discursivo em sala, ficando, por conseguinte, uma fala silenciada.

(Sessão 4: 02/08/2011)

Hoje foi trabalhado no tema identidade, recordando o nome completo e eles fizeram uma atividade de procurar letras e formar o nome completo. Alan fez muito bem, pois conhece seu nome todo e fez a atividade sozinho. Depois foi realizada outra atividade sobre a volta à escola, trabalhando uma atividade de identificação do material escolar. O Alan fez a atividade, mas fica conversando outras coisas como “quero ir para informática”, “quero ir para o Juazeiro”, pergunta se “vai ter criançada na [diz o nome da instituição]. Depois teve a recreação, que hoje era boliche. No início, Alan não se concentrava no que estava fazendo, e errou todas as cinco chances. Já na segunda rodada começou a melhorar, com o auxílio do professor ele foi participando melhor da atividade e, conseguiu acertar algumas garrafas.

Vejam, nesta sessão, que Alan faz as atividades propostas pela professora e estar sempre perguntando assuntos que insistem em estarem presentes em sua fala. Assim, questionamos a quem são endereçadas as perguntas de Alan? Ele faz comentários considerados como nada a ver, e, conseqüentemente, são higienizados. É como se a fala não tivesse sentido, e, quem fala também não merece atenção pelo que diz.

Ele parecia não querer mais participar da atividade, ora dizia que queria ir à cidade de Juazeiro, por que Juazeiro? Este significante insiste na fala de Alan. Ora dizia querer ir à sala de informática; em seguida, pergunta se vai ter criançada na instituição. Todas essas questões presentes na fala do aluno foram amordaçadas, silenciadas e, por que não dizer, foram apagadas.

Desse modo, chamamos a atenção da importância da escuta e da interpretação. Essas perguntas e afirmações precisam ser estranhadas para haver deslocamento de sentido. Na sala de aula, observamos o contrário, não há escuta, não há estranhamento, nem deslocamento de sentido, o que há é justamente tentativa de apagamento da linguagem e do sujeito.

(Sessão 5: 10/08/2011)

Hoje foi falado sobre o dia do estudante. A professora introduziu uma conversa sobre os estudantes perguntando seus direitos e deveres e os escrevia no quadro. O Alan não prestava muita atenção e ficava perguntando outras coisas. Depois ele fez as atividades, mas sempre conversando.

Nessa sessão, observamos que no início o aluno não participa da atividade proposta, a professora segue com a atividade com os alunos que prestam atenção, e, por outro lado, o Alan se isola com suas perguntas que não tinha nada a ver com a proposta pedagógica. Nesta, como nas outras vezes, a fala de Alan é descartada. Enquanto

pressupor que seja possível lidar apenas com o previsível, com o inteligível, sempre haverá apagamento da linguagem.

A linguagem passa a ser concebida como um dado sem sentido é vista como um conjunto de sons desprovido de sentido, e, por que não dizer, ainda, desprovida de sujeito, pois o aluno fala e, é como se nada estivesse acontecendo naquele momento.

O foco recai na aula, no conteúdo, e, não na singularidade do sujeito. Isso mostra, ainda, que para haver funcionamento de linguagem é preciso uma escuta singular para a singularidade da fala do aluno autista.

É a partir da escuta, da interpretação que se pode fazer um laço em que implique uma relação professor-aluno e, a partir daí haver possibilidade de constituição de linguagem.

3. Considerações Finais

A partir das questões postas, neste trabalho, referentes à escolarização de alunos autistas, observamos que a proposta na escola especializada propicia a relação professor-aluno, no entanto argumentamos a importância de que seja desenvolvida paralelamente, a inclusão destes alunos em escolas regulares visando à relação do autista com outras pessoas em diferentes contextos sociais, por conseguinte, possibilitando, a construção de vínculos sociais. Isso foi possível observar que durante as aulas há momentos que praticamente não há a formação de vínculos, os alunos autistas se isolam com a produção de uma linguagem que é descartada.

A pesquisa mostra que, de fato, é preciso recorrer a uma fundamentação teórica nas práticas pedagógicas a partir de uma concepção de linguagem que inclua o corpo. Uma concepção de linguagem como causa de haver sujeito. Da mesma forma, é necessária uma escuta para a linguagem e um olhar para o corpo para que possa haver estranhamento, deslocamento de sentido, conseqüentemente funcionamento de linguagem.

Igualmente, é importante afirmar que é preciso designar um espaço de escuta para os professores nas formações iniciais e contínuas para que possam reconstituir a imagem que constituíram, anteriormente sobre seu papel na educação. Tendo em vista que as imagens que constituíram desses alunos interferem na relação professor-aluno, assim como, na relação deste com a linguagem (BEZERRA, 2010, 2011, 2012a, 2012b). Portanto, para o docente assumir o papel de intérprete e ressignificar a linguagem é necessário, primeiramente, que o professor ressignifique as imagens e o saber que constitui acerca do aluno autista.

Apesar de finalizar o trabalho, deixamos lacunas abertas que não conseguimos concluir, até mesmo porque esta temática precisa ser melhor elaborada, reelaborada, para a partir, daí, compreender os efeitos da escola na constituição subjetiva e da linguagem destes alunos.

Referências

ANZIEU, D. Para uma psicolingüística psicanalítica: breve balanço e questões preliminares. IN: ANZIEU, D.(ORG.). **Psicanálise e linguagem**: do corpo à fala. Trad. Monique Aron Chiarella; Luiza M. F. Rodrigues. . São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BEZERRA, L. C. S. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco.

_____. **Função Docente: pontuações sobre a formação de professores de línguas.** Seminário Nacional sobre o ensino de língua materna e estrangeira e de literatura. UFCG, Campina Grande – PB, 2011a.

_____. **De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição?** IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB. UFRJ. Rio de Janeiro - RJ, 2011b.

_____. **Por uma concepção de linguagem, corpo e sujeito na teorização do atendimento educacional especializado.** VI Simpósio Internacional sobre os gêneros Textuais. UFRN, Natal-RN, 2011c.

_____. **De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo eo sujeito em constituição.** IN. Anais eletrônicos do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB/UFRJ, 2012.

_____. **Linguagem, educação inclusiva, currículo e identidade: algumas questões.** IN. Anais do II SIELP. UFU, Uberlândia, 2012.

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p 21-32.

_____. Interrogando a complexidade das construções complexas. **Anais do 18 INPLA:** PUCSP, São Paulo, 2011.

_____. **Corpo & Corpus.** IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. IN: **Congresso Internacional sobre o Desenvolvimento Humano: abordagens históricas culturais,** 1999, p. 1-20. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>. Acesso em: 29/07/2009.

FINK, B. O sujeito lacaniano. Jorge Zahar Editora. 1998.

LACAN, J. **Escritos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1998.

LEITE, N. V. A. Riso e rubor: para falar do corpolinguagem. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Corpolinguagem.** IN: VORCARO, A. (ORG) **Quem fala na língua?:** sobre as psicopatologias da fala. Salvador, BA: Álgama, 1991.

LIER-DE-VITTO, M. F. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

_____. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. IN: LIER-DE-VITTO, M. F. (ORG). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Teorias de Linguagem e Falas Sintomáticas.** Trabalho apresentado no II Fórum de Linguagem – no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro.** Sao Paulo. SP. Ed. Escuta, 2000.

_____. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela Psicanálise. IN VOLTOLINI, R. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. IN: LEITE, N. V. A; AIRES, S; VERAS, V. (ORGs). **Linguagem e gozo.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. A inclusão não é toda. IN: KUPFER, M. C, M.; COLLI, F. A. G. (ORGs). **Travessias Inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.