

II. Práticas

Experiências de invenção e formação: uma intervenção outra (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista

Rafaela Corrêa Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, R.C. Experiências de invenção e formação: uma intervenção outra (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista. In: RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 107-128. ISBN 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022.0007](https://doi.org/10.7476/9788575115022.0007). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/dpg28/epub/ribetto-9788575115022.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

II

PRÁTICAS

Experiências de invenção e formação: uma intervenção *outra* (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista

RAFAELA CORRÊA SILVA

Passos e caminhos: traçados de formação

O lugar de onde venho traduz um pouco do que penso e de como sou: formada no chão da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no curso de Pedagogia. Sim, sou professora e continuo a me tornar a cada dia. Nos caminhos de estudos, não é difícil se deparar com vozes que renegam e desvalorizam o curso de Pedagogia pelos corredores da faculdade. Os discursos e as situações que presenciamos nos tocam de alguma forma. Incomodam. Fazem-nos pensar sobre o modo como nos posicionamos perante essas falas e as práticas que vivemos. Perguntas que retomam uma suposta essência do professor, uma essência de lamento, dor e pena. Não me vejo imersa em práticas com esses pressupostos. Venho aprendendo que muita coisa na vida é questão de escolha. E, então, resolvi ensaiar outros caminhos, outras experiências, outros encontros, outras escritas.

[...] Lembro-me como se fosse hoje, a entrada na Faculdade de Formação de Professores. Minha mãe me acompanhou na inscrição, me pegando pela mão e me levando. Aquela pequena jovem adulta de 17 anos de idade, recém-formada no ensino médio, indecisa nas escolhas, pequena criança que há 12 anos atrás queria ser médica. Posso sentir até hoje o calor do

casaco branco dado com tanto amor, que virou meu mágico jaleco branco, da pequena pediatra que brincava pelo chão da sala. Os tamancos altos que sobravam no pé mirim da filha caçula para dar tamanha elegância no andar. Pediatra louca, que ora queria lecionar, ora queria consultar. Lembro-me também do primeiro quadro negro e da escrita dura com o giz. Escritas permeadas de espirros por causa da alergia. No vestibular alguma escolha teria que prevalecer. O sonho da pediatra se afastou, dando lugar ao desejo de me tornar nutricionista. Chegou o vestibular. As duas opções foram escolhidas, nutrição e pedagogia. Os resultados não demoram a sair. Ingressei no curso de Pedagogia, em janeiro do ano de 2010. Os primeiros meses passaram e a inquietude me completando. Em junho, finalmente sai o resultado para nutrição. Uma convocação. E agora? Esta pergunta eu não tinha resposta. Recorri então a minha mãe que com certeza na minha doce inocência me daria uma resposta confortante e decisiva. A resposta veio em forma de abraço acompanhada da frase que dizia, ‘Minha filha, siga o seu coração, o que ele te diz? Se ele está te guiando a viver essa experiência, viva, não tenha medo, a vida é feita de escolhas difíceis e ninguém poderá responder por você’. A educação não me abandonou por completo, foi tirar um sono leve. Fui viver, me joguei. Eu fui, mergulhei com todo o corpo na esperança de encontrar aquilo que eu procurava. Pois é, eu não encontrei. E como eu iria contar para quem apostou em mim, que eu não encontrei? Essa era a pergunta que me angustiava todos os dias em pé no ônibus a caminho da faculdade. A educação me fazia pulsar, me fazia pensar que não era aquilo que estava procurando. A decisão foi tomada. Quer dizer, tomada por nós, no plural. Eu e a mãe louca que simplesmente me acolheu com aquele abraço e disse, ‘Volta filha, volta para aquilo que te faça feliz, se não for isso também, busque outros caminhos, eu estarei com você’ [...] (Carta Rafaella Correa escrita no Diário de pesquisa)

Passsei pelo curso de Pedagogia com a certeza de que era aquilo que queria: ser professora. O tema e a aproximação com a Inclusão se deu no 7.º período de graduação, quando tive a oportu-

nidade de trabalhar com mediação escolar¹. Comecei ali a pensar um desejo de uma formação que considere, fale e converse com a diferença na escola, a experiência de mediação com crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista e as práticas que problematizam a possibilidade da chamada inclusão².

Gestos e encontros: possíveis práticas inclusivas

Chamo a atenção para as possíveis facetas da in/exclusão escolar sob o diferencial significativo de uma formação aliada ao conceito de invenção no trabalho de mediação, aos relatos de experiência no trabalho com crianças no espectro do autismo e aos processos gestionários que permeiam a relação educacional.

Pensar em inclusão é pensar em trabalhar com o novo, o tempo, a experiência, o outro, o diferente, o desconhecido, o inesperado e o imprevisível. Talvez esse seja um disparador que me levou a produzir tais reflexões, que projetam outros, possíveis de formação, de escuta, de produção da diferença e pensa a mediação escolar como possibilidade de um trabalho inclusivo e, sobretudo, chamando a atenção para os processos gestionários. Um trabalho

1. A “mediação escolar” é uma nova prática ligada à implementação das políticas de inclusão para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Consiste na presença de uma (pessoa) que auxilie nas práticas em sala de aula, realizando esse trabalho de mediação entre o(s) aluno(s) e os outros sujeitos presentes. Ainda não conta com bibliografia sólida que ajude a definir seus parâmetros e objetivos norteadores. Para tanto, estamos ajudando a construir esse referencial por meio da problematização do campo de produção de práticas possíveis.

2. Aqui, nomeio a inclusão como chamada inclusão, sob uma perspectiva de problematização da palavra e das práticas escolares. Práticas que, em tese, deveriam incluir e, em alguns casos, tornam-se excludentes. A palavra “inclusão”, neste texto, ganhará outras formas de construção e expressão: um *estar juntos* (Skliar, 2009) na educação. Aqui, ganha outros contornos talvez menos definidos e imprecisos que o sentido majoritário dado à “inclusão” pelo discurso jurídico, mas que, precisamente, é no gaguejo do “estar juntos” que o encontro com o outro pode ser narrado em outra língua, que não apenas a jurídica.

aliado ao tempo. Tempo de silêncio, tempo de ação, tempo de intervenção, tempo da fala, tempo de interação, tempo do nada, tempo do tudo. Um ensaio de dedicação e amor à prática desenvolvida.

Pensar em processos gestionários inclusivos e a mediação escolar, seu caminhar e os efeitos de uma formação inventiva implica afirmar um princípio ético-estético-político (Guattari, 2006)³. Como afirma Dias (2012), ético porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas, correlacionar a formação inventiva com a atuação do mediador, e estético como um dos caminhos possíveis. Ou seja, é possível pensar a gestão escolar como facilitadora dos processos inclusivos, pela atitude de forjar novos encontros entre a mediação e a gestão escolar sob os diferenciais da invenção. Este trabalho busca refletir sobre as implicações⁴ e práticas de uma formação inventiva, entendida como um processo de transformação de si e do mundo. Para Dias (2012, p. 36),

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender, e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou, ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente.

3. Apresentando o paradigma ético-estético e político, Guattari (2006) estabelece como compromisso maior a afirmação da vida: a ética é o reconhecimento da diferença, a estética faz referência ao processo permanente de criação da existência e a política afirma os compromissos e os riscos de práticas implicadas.

4. A noção de implicação é forjada no campo da Análise Institucional, buscando confrontar-se ao cientificismo objetivista e neutro que postula a possibilidade de separação e distanciamento entre pesquisador e objeto. Ao contrário dessa neutralidade, a Análise Institucional afirma que sempre estamos implicados naquilo em que intervimos. A análise de implicação nos permite incluir os efeitos analisadores dos processos de intervenção, observando a posição do pesquisador nas relações sociais e na trama institucional. A implicação é um “nó de relações” (Lourau, 2004, p. 190).

Nada mais coletivo do que o trabalho de mediação. Não há mediação individual, ela é um conjunto de forças. Para propor o coletivo, é necessário se abrir para a experiência de sentir com o outro, ver com o outro, pensar com o outro, deixando de lado os *a priori*s que tanto aprisionam, e muitos nos cegam. Assim vejo a gestão interligada nesse processo. A mediação é uma possibilidade, é um modo possível de fazer, aproximando-se de peito aberto as urgências e as experiências do presente vivo. Como ferramenta teórico-metodológica, este ensaio ganha corpo pela interlocução com o método da cartografia (Passos et al., 2009) e a intervenção (Lourau, 1993) como dispositivos para acompanhar processos. Com o método da cartografia é possível a análise dos acontecimentos e urgências que ocorrem ao longo do tempo e problematizam os efeitos ou não efeitos no processo de pesquisar.

O trabalho de mediação escolar é realizado na atenção ao outro, que está repleto de possibilidades e sujeito a mudanças no decorrer do seu desenvolvimento. Os recentes estudos apontam que as crianças com autismo demonstram uma amplitude de comportamento e variantes no grau de severidade e comprometimento, o que acaba por afirmar a necessidade dessa importante relação entre “mediador e aluno” ser escrita e reescrita a todo momento, acompanhando os processos que surgem ao longo do caminho. Cartografar os acontecimentos e dialogar com eles, sobretudo, coletivizar, pois tem toda uma equipe na relação com as crianças e os pais, sujeitos também atuantes nesse processo.

A cartografia exige aprendermos a começar pelos meios, em atenção aos sentidos que produzem e reproduzem no processo de formação e atuação do professor. Assim como na mediação, quando consideramos que não é requisito que o aluno a ser mediado precise conhecer ou ser íntimo do mediador, esse contato e o convívio se dão ao longo do processo, no entre conhecer-fazer e fazer-conhecer.

Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo (Lispector, 1977, p. 22).

A opção pelo meio nos força a traçar uma escrita e uma ação em devir, que se dá na medida do tempo, acompanhando as transformações, as mutações que a vida cotidiana nos impõe. Naturalizar acaba sendo um processo, na maioria dos casos, automático, ao mesmo tempo que desnaturalizar, inventar e refletir sobre as próprias práticas, construindo e desconstruindo conceitos, produzindo problemas, é outro caminho e um dos grandes desafios na afirmação da vida. Onde há seres humanos, há educação, há formação, há trocas e partilhas. Ou seja, somos mediados e mediamos o tempo todo.

A mediação tomada como prática ética na pedagogia se faz presente quando encarada com abertura para a possibilidade de fazer escolhas, ter autonomia para realizar estratégias e modos que auxiliem o aluno mediado, uma prática estética como um dos caminhos possíveis. Ou seja, é possível ver a mediação como um modo de apoio, resistência e permanência das crianças chamadas deficientes no contexto educacional.

Experiências com o desconhecido: um jogo de riscos

Para falar de inclusão, é impossível não falar de escola. E de que escola estamos falando? Uma escola que pensa junto o desenvolvimento de cada aluno. Uma escola que propague aquilo que queremos na sociedade: respeito. Uma escola que seja um lugar de encontro, ou melhor, encontros. Encontro com o outro, com caminhos, com escutas, com possibilidades. A grande escola chamada vida nos convida a repensar as práticas que vivemos em so-

cidade. O que vivemos na escola são ensaios do que vivemos no mundo. Viver a experiência da diferença na escola é sem dúvida primordial. É nos primeiros anos de vida e de escolarização que somos expostos a valores e ideais que nos formam. Nesse cenário de escola, inclusão, direito e diferença, as políticas demonstram a necessidade do acesso aos direitos das pessoas com deficiência e geram uma força de existência.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la (Freire, 1997, p. 136).

Na perspectiva da educação, esse receio geralmente permeia os pensamentos dos educadores, que se origina, na maioria dos casos, da própria formação acadêmica, que não habilita para o trabalho com a diversidade. Os preconceitos existentes no encontro com a diferença poderão ser eliminados ou pelo menos amenizados por meio da sensibilização e da convivência com a diferença humana.

O convívio com a diversidade humana pode enriquecer nossa existência, desenvolvendo, em variados graus, os encontros com as trocas de aprendizagem. E ainda é mais: conviver com diferenças vai além do ato de aceitar. Conviver é um modo operante diferente e se instaura de modo oposto ao processo de aceitação. Estava eu a conviver com o Enzo, e assim pude embarcar e mergulhar nessa experiência.

Ao conhecer o Enzo, meu aluno mediado, pude sentir aquilo que nunca havia sentido antes. Eu não sabia ser professora. Eu não estava preparada.

Eu não saberia como falar e me aproximar dele. Diagnosticado com autismo, eu somente tinha essa informação. Seu nome e seu diagnóstico. Comecei a me perguntar antes de conhecê-lo. O que mais ele seria, o que ele gostava, quem era ele? Antes mesmo de me encontrar eu me desencontrei. Desencontro que me preparou para um encontro recheado de a priores, acerca do diagnóstico de autismo (Diário de campo, março de 2014).

As políticas de inclusão e a implementação de ações, inclusive no âmbito legal da “obrigatoriedade” dos alunos diagnosticados com transtornos, síndromes e deficiências preferencialmente serem matriculados nas escolas regulares, começaram a fazer sentido e, sobretudo, a problematização daquilo que se assemelha aos modos praticados nas escolas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) n.º 13.146, em seu Art. 4.º, especifica que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. No que diz respeito ao direito à educação,

Art. 27 – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único – É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, Lei n.º 13.146, 2015).

No âmbito do direito à educação, já na LDB de 1996, a Educação Especial era entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino,

para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58, LDB 9.394/1996). Com essas mudanças inerentes ao processo de reformulação das estruturas educacionais, o conceito de mediador, professor de apoio, professor de apoio especializado (em suas diferentes nomenclaturas), começou a *nascer* e se efetivar nas redes de ensino.

A mediação ainda em processo de legitimidade, naquele ano, já encontrava dificuldades em achar literaturas que contemplassem esse tema. Fui de peito aberto encontrar-me com o Enzo. Um encontro extremamente singular. Um encontro entre Rafaela e Enzo. Não havia passo a passo.

Com o passar dos dias, fui aprimorando minhas leituras acerca do tema, sobre o autismo, assistindo a palestras e vídeos, lendo livros, dialogando com a equipe terapêutica que acompanhava o Enzo. As questões iam surgindo e perturbando minha *tranquilidade formativa* (Ribetto, 2012), e me fizeram pensar os problemas como potência de reflexão na própria prática. E, assim, fui desenhando uma forma de trabalhar com ele. Ele foi me apresentando aquilo que eu não lia nos livros e nem nas palestras. O convívio e a sensibilidade foram meus grandes aliados. E ele, meu aluno, meu grande professor, me mostrou aquilo que não encontrei em página de livro algum. As políticas foram acompanhando o cenário social e, sobretudo, educacional do processo de inclusão de crianças e jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definição assumida pelos órgãos médicos na 5.^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, p.73):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de co-

municação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Nos parâmetros legais, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua consecução, determinando no seu art. 1.º:

§ 1.º – Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Familiares e pessoas envolvidas com a causa começaram a pressionar e a cobrar a implementação de ações mais efetivas que auxiliassem no processo de inclusão dessas crianças e jovens nas escolas regulares. Em 2014, no início do meu *trabalho mediativo* com o Enzo, a minha permanência como professora mediadora era custeada pelos familiares, uma prática comum e de costume no setor privado. No âmbito público, já havia iniciativas isoladas de municípios que adotaram esse tipo de profissional e função, que recebera outros nomes em cada região. Já no ano de

2015, após uma série de debates que envolveram entidades representativas da sociedade civil, o Congresso Nacional aprovou, no mês de junho, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e, em 06 de julho, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n.º 13.146, durante uma cerimônia no Palácio do Planalto. Esse foi o resultado mais efetivo de muitas batalhas, envolvendo instituições de apoio, pais, responsáveis e toda uma mobilização em torno da causa.

O sujeito da experiência corre o perigo de se indignar, ou seja, não se conformar com a situação posta, buscando sempre respostas a suas indagações, nunca se acomodando. Portanto, experiência não é prática, pois nem sempre está sensível e reflexiva ao momento vivido. Explícita o autor: É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2010, p. 25).

Poderia passar horas, dias, meses e anos de estudo sobre TEA, no caminho inverso. Busquei, assim, no processo de desenvolvimento, a literatura, o suporte teórico, os relatos de experiências, os pontos de vista, os ângulos de partida e decolei na mais interessante aventura: aprender com ele, meu aluno.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’ (Larrosa, 2002, p. 25).

Larrosa (2002) indica que é preciso lançarmo-nos à experiência e nos arriscarmos a nos reconhecemos nela. O ser “ex-posto” na experiência está em constante risco de ser transformado por ela, pois, se ele não conseguir problematizar os discursos gerados nas suas relações com as diferenças, se ele não internalizar essas transformações, nunca terá sensação de completude. Estava ali ex-posta à experiência. Arrisquei no mergulho e na invenção de um modo outro de viver esse encontro. A invenção mais cabível que me veio naqueles dias foi experimentar.

O Enzo era um indivíduo, uma criança como outra, que nasce nas maternidades dos lugares afora. Mascaram ou esquecer o que já havia lido sobre autismo seria impossível. Inventei. Fechei os olhos e inventei uma imagem outra. A intenção não se deu pela *normatização* do estereótipo do que é considerado normal. Busquei ver o Enzo pelo Enzo. Intervir com um ser ativo de uma coparticipação do processo de aprendizagem mútua. Quando vi, estava ali, colada aos processos de escuta e atenção ao que ele me apresentara. Era tudo novo. Tudo inventado por um modo de ser e estar no mundo, por outras relações, e foi por meio delas que acompanhei nossos processos de aprendizagens. Vale ressaltar que, pela linha teórica instituída, era eu quem estava ali para propor aprendizagens para ele. O caminho foi inverso. Era ele quem me ensinara a tentar ensinar.

Foi na abertura dessa experiência que me vi aprendendo no dia a dia os mistérios do diagnóstico do autismo, sua diversidade. Meu olhar deslocou-se. O desconhecido estava a minha frente. E eu resolvi encará-lo como desconhecido permanentemente para continuar a aprender mais e mais. Via-me como um pássaro que não sabe voar. Mesmo com as leituras, vídeos, palestras e os diálogos com terapeutas que diziam conhecer o Enzo, continuava insegura, com medo, e o desconhecendo. Fui chegando à conclusão de que muitos não conheciam o Enzo, mas o

autismo. Características e um saber unicamente científico de um estudo pautado em um diagnóstico. Então inventei. Fiz daquilo tudo um jeito outro. Uma experiência outra de relação com o Enzo. Uma experiência pautada na diferença, não na cultura do que difere e destoa dos padrões, e sim uma aposta na diferença como filosofia.

Filosofia da diferença: uma pesquisa no âmbito da filosofia da diferença é aquela que produz um pensamento diferencial e afirma a possibilidade de diferir ampliando a potência de diferenciação do pensamento e da vida. Um pesquisador pode expressar pela linguagem a criação da diferença e pode arranjar uma maneira própria de fazer pesquisa ao afirmar intercessões para fazê-lo pensar, levando seu pensamento aos limites, aos encontros e tensionamentos com outros pensamentos e modos de vida, na sustentação dos paradoxos daí decorrentes, das gagueiras que nos inventa no pensar (Barros e Zamboni, 2012, p. 121).

“Viver pelo coletivo é um trabalho artesanal. É uma prática inventiva, [...] porque não padronizada, mas construída pelos afetos, pelas sensibilidades, pelas percepções absolutamente microscópicas” (Scheinvar, 2012, p. 72). Optei pelo coletivo, pelo artesanal, pelas mãos duplas, triplas e várias. E fui construir, desconstruindo essa prática de mediação escolar tão comumente questionada, racionalizada ao cuidado do outro, manutenção da ordem, aplicação de métodos, adaptação de rotinas e materiais.

Conversamos? Ou cada um de nós continua dizendo coisas somente para nós mesmos? (SKLIAR, 2012, p. 48). Concordo com você querido Carlos, como pode isso? Uma boa questão que vem me ajudando a pensar e a conversar mais nos territórios que piso e com pessoas que me encontro (Diário de campo, janeiro de 2016).

Entre análises e experiências de mediação – momentos de abertura: a aproximação

Os caminhos foram tomando corpo à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido. Um trabalho aqui encarado como experiência. Uma experiência em que não há um sujeito e um objeto, e sim sujeito que vivem a experiência, e há também as inquietações, os afetos e as forças que atravessam as relações. Traspõem os limites preestabelecidos e os *a priori*. São como estilhaços de um medo, em lidar com aquilo que é determinado por algo ou alguém. No caso do Transtorno do Espectro Autista e de outros diagnósticos, um olhar médico geralmente o determina e o classifica. Racionaliza. “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar [...]” (Moyses, 2001, p. 176). O diagnóstico, em muitos casos, aliena a si e os outros, que transpassam um olhar que mancha (Skliar, 2015), um olhar com teor pesado, sujo, repleto de significações do ponto de vista da pena e do cuidado.

Para aproximar-me de Enzo, precisei desamarar alguns laços que me prendiam aos livros e conhecimentos sobre o diagnóstico que o determinava, classificava. Um deslocamento necessário, de abertura a tudo que ele me mostrara. Os movimentos do corpo que ele ensaiara. Os sons que ele balbuciara. Os olhares que ali se faziam presentes nos *entres* dos nossos encontros. Tudo que cito como afirmação também são questões de investigação em casos de negação. Os movimentos, os sons e os olhares que não aconteciam também faziam parte desse jogo de abertura, de aproximação.

A tentativa de aproximar-me de Enzo nasceu do significado dado ao verbo “aproximar” escrito no dicionário de Silveira Bueno (2000): “Aproximar” significa “pôr junto; fazer com que uma coisa fique ou pareça estar perto de outra; estabelecer rela-

ções entre; aliar”. Será que é tão fácil assim se aproximar de algo ou alguém como dizem as palavras do dicionário? Estar perto nem sempre significa estar próximo. Quantas vezes estamos longe das pessoas, dos lugares, dos cheiros, e nos sentimos tão próximos a eles?

Resolvi, assim, aproximar-me e conversar com o Enzo. Deixar a conversa acontecer. Ouvir o que ele tinha a dizer, procurando sair das armadilhas que nós mesmos nos colocamos, em que muitas vezes insistimos em ouvir uma voz, uma única voz em uma conversa, a nossa própria voz. Nesse caso, aproximar é bem mais que um verbo ou uma ação, é um sentimento, uma energia que corre ou não corre por entre nós. A distância não impossibilita a proximidade, tampouco se aproximar de algo, alguém ou alguma coisa. Corpo presente não significa abertura para a aproximação. Corpo ausente também não significa necessariamente distância. A presença não garante a proximidade nem determina sentimentos, pessoas, lugares, coisas próximas umas das outras.⁵

E é nesse contexto que problematizo a tal presença do profissional de apoio que trabalha nas salas de aula. A legislação tem seu peso e garante a presença, porém não irá conseguir determinar a aproximação. Como a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, relata, em parágrafo único, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2.º, terá direito a acompanhante especializado” (Sancionada em 2015).

Não estava muito bem preparada, assim me sentia naquele dia que Enzo se jogou no chão e começou a chorar. O brinquedo dele preferido estava bem perto, ele havia feito a atividade, estava tudo bem ao meu ver. Enzo

5. Esta definição é emergente do verbete “aproximar”, escrito por Corrêa (2014, p. 5).

não fazia comunicação oral, mas já ensaiava outras comunicações. O choro era forte que me assustou. Naquele momento, pensei em desistir. Como eu poderia ajudá-lo se eu mal sabia o que estava acontecendo. O desespero foi chegando ao limite. Até que começo a explorar mais os outros sentidos. Apurei meu olhar. Fiz as ligações dos gestos, do movimento do seu corpo, da sua mão, dos seus dedos direcionando os ouvidos (Diário de campo, junho, 2015).

A importância da lei não se discute e não é o objeto central nesta escrita. Aqui, é encarada como um atravessamento importante em forma de conquista do direito legitimado. Nesse engajamento, proponho pensar e refletir sobre as práticas e pistas no trabalho de uma mediação *com*. Buscamos aqui pensar os meios. Os *entres* discursos, considerados direitos jurídicos e legislativos, sem negar suas importâncias.

A intenção é refletir sobre a necessidade de estabelecer relações entre *alunos mediados* e *professores mediadores*. Como bem esclarece o dicionário, aliar-se a eles. As pistas estão se desenhando: aproximar-se do aluno vem antes mesmo de aproximar-se do seu diagnóstico, daquilo que o determina, define, classifica e, muitas vezes, aliena. Não podemos resumir nossas crianças, jovens e adultos chamados pessoas com deficiências por um diagnóstico, um rótulo. Anteriormente a todos os olhares que o determinaram, ele possui um olhar, um jeito, um gosto, um cheiro, uma vontade, um desejo, um amor, uma saudade, um medo, uma gente. Gente como a gente, que compõe sua relação com o mundo e consigo nos balanços da vida.

Pesquisa e intervenção: o encantamento

Encantar-se. Permitir-se ao encontro. Encantar-se com esse encontro. Sentir esse encanto de trabalhar com o desconhecido pode ser uma pista de trabalho. O encantamento como dispositivo de pesquisa é disparador para uma pesquisa cartográfica, em que não há sujeitos e objetos de pesquisa, mas os *entres*. Um estar entre o outro, com o outro, pesquisando, aprendendo, intervindo.

Um modo outro de se relacionar com o outro e com si mesmo, que elege a perspectiva do sensível, do envolvimento, de um encantamento. Um modo que exige de nós uma implicação com esse movimento nas escolas, de crescentes diagnósticos do Trans-torno do Espectro Autista. A pergunta que ecoa: O que estamos fazendo em nossas práticas pedagógicas como professoras? Em muitos casos, há um distanciamento, um medo em lidar com esse diagnóstico que tanto rotula e nomeia. Já chegamos com receio de nos aproximar, e tampouco permitimos nos encantar com o que eles nos apresentam. Anterior a qualquer diagnóstico, existe uma pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, que possui uma cultura, costumes, manias, amores, desconfortos, confortos e desamores. À medida que permitimos nos encantar com aquele outro desconhecido, abrimo-nos para trocar e aprender, sentir a diferença como prática cotidiana, tocar o outro e também ser tocado por aprendizados desconhecidos e, em muitos casos, inimagináveis. Quebrar padrões. Ver de outro modo. Um olhar mais plural para aquilo que é diverso de mim e dos outros.

Afirmção de um trabalho: o mergulho

Ir com tudo. Mergulhar. Ir na certeza de que, quando não se sabe, aprende-se e, quando se acha que sabe, também se erra e se aprende de outro jeito. Na intenção de mergulhar como o próprio ato de mergulho no mar, um mergulho para conhecer outros territórios de vida, outros peixes, outras espécies, outras belezas,

outras vidas, outros jeitos. Quando se mergulha, afirma-se uma escolha e ainda um modo de trabalho. O mergulho é um desafio. Um desafio com algo desconhecido que está por vir e, muitas vezes, assusta. Mas, a forma como se mergulha, e a própria escolha de mergulho, afirma sua posição perante aquele desafio imposto ou até mesmo escolhido. No meu caso, com o Enzo, não me foi imposto. Literalmente, uma mãe bateu à minha porta e me perguntou se não gostaria de trabalhar com o filho dela. Uma oportunidade, um desafio que escolhi aceitar. E, reverberando os meus caminhos, pude cartografar a pesquisa e algumas pistas que me ajudaram a refletir sobre a minha prática como professora de formação e como professora mediadora, naquele momento de encontro com o Enzo. E, ainda mais e além, pude repensar como estava a me relacionar com as influências de toda a equipe de trabalho e da própria família. Como estava lidando com a famosa autonomia necessária à minha prática e, sobretudo, às práticas do Enzo como pessoa. Afirmar um trabalho também significava uma autonomia própria e, ainda mais, pensar a autonomia que ele, o Enzo, precisara desenvolver e conhecer.

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola (Cunha, 2014, p. 57).

Nesse mergulho, comecei a me sentir implicada no processo dito de inclusão de pessoas com deficiências na escola regular. Processo que envolve todos que o cercam e ainda mais a escola, que hoje e sempre foi formada por gentes, por pessoas, por relações. E

por um chamado Projeto Político Pedagógico, que também é formado por gentes, pensamentos de pessoas que constroem a escola. Uma escola inclusiva tem muito a ver com um bom projeto pedagógico. De que adianta oferecer rampas e banheiros adaptados se todo o processo está permeado pelas relações? E é nessas relações que estão postos os currículos e as avaliações. O mergulho é uma possibilidade de você se abrir, implicar-se e respeitar esse ser humano, o aluno mediado-mediador, como um sujeito singular que precisa ser visto de forma integral, e não somente por um diagnóstico ou por você, mas também por todos.

Para não concluir: algumas considerações

Este trabalho-experiência-escrita cria contornos para pensar a relação que estamos estabelecendo com alunos chamados e diagnosticados autistas na escola. Que relação estamos estabelecendo com nós mesmos quando nos afastamos daquilo que nos parece desconhecido? O intuito é provocar o pensamento e escrever uma composição outra, um modo outro de se falar, olhar e viver com o autismo na escola, um movimento estratégico. Em primeiro lugar, apresentar um tema muito falado, discutido e que atualmente está em pauta: o Transtorno do Espectro Autista. Em segundo, tentar expressar os outros lados da história, um modo de relação em curso entre professores e alunos chamados autistas e os efeitos que os conceitos da perspectiva da invenção provocam em práticas de intervenção e mediação. Vem à tona uma experiência-formação atenta ao presente, uma escuta e um olhar sensíveis, que forjam mudanças na arte de relacionar-se com pessoas chamadas autistas, que geralmente são resumidas a esse diagnóstico. Eu estava ali e me relacionei com o Enzo como Enzo, e não tão somente como menino autista.

Neste momento, busca-se fazer pensar as influências de um processo de pesquisa no *entre*. Entre dois, três e mais, entre gentes, en-

tre relações que deslocam essa escrita e desenham um modo outro de olhar, intervir, relacionar e viver com crianças com autismo. Falar sobre o tempo presente envolve dialogar com aquilo que vivemos. As possibilidades vão sendo ensaiadas por demandas de uma atenção ao presente, à realidade das escolas e, sobretudo, aos seres humanos que a habitam. A figura do professor de apoio, mediador, monitor, esse professor que ganha vários nomes ainda é algo muito novo no contexto escolar, e na legislação também é muito recente. Estamos nesse processo de legitimação, mas, além disso, precisamos também pensar e problematizar as práticas de trabalho, a produção de conhecimento e a atenção à experiência vivida. Esta é a hora de desenhar, inventar outros meios de constituição do processo de mediação.

Pensando, assim, uma mediação *com*, e não *para*. Exatamente, *com*, na perspectiva do diálogo, da troca e do constante aprendizado. Por meio das cartografias, denuncio pistas que podem ajudar no trabalho de uma mediação-intervenção: a *aproximação*, o *encantamento* e o *mergulho*. Lembrando que essas pistas ganham forma sem nenhuma ordem cronológica, sem lei nem ordem dos acontecimentos, elas surgem à medida que nos tocamos com o trabalho desenvolvido. São efeitos de uma implicação-intervenção sensível e atenta ao presente cotidiano.

Referências

- American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos – DSM-5*. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regma Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez. 1996.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

- _____. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.
- _____. Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1977.
- DIAS, Rosimeri. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KASTRUP, Virginia et al. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-8, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- _____. “Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918)”. In ALTOÉ, S. (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004, pp. 259-83.
- MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2001.
- RIBETTO, Anelice. “Experiência e formação de professores”. *Anais do IV Congresso Internacional Cotidianos Diálogos sobre Diálogos*, Niterói – RJ (meio digital), 2012.
- SCHEINVAR, Estela. “Conselho, escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia”. In DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, pp. 61-73.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- _____. “Conversar e conviver com os desconhecidos”. In FOUTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- _____. *Desobedecer à linguagem: educar*. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- _____. “Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1 n. 1, pp. 13-28, Rio de Janeiro, fev.-maio 2015.