

Além do Espectro: Educação para a alteridade na inclusão do autismo

*Beyond the Spectrum:
Education for alterity in the inclusion of autism*

Carlos José Trindade da Rocha¹
Maria Eduarda Matos Diomedes²

RESUMO: O presente artigo aborda a interseção entre autismo e alteridade, destacando a importância de reconhecer e respeitar as diferenças individuais para promover a inclusão efetiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista na sociedade, contribuindo para superação de preconceitos e estigmas relacionados ao autismo. Os dados foram obtidos a partir de orientações de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em curso de mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia junto a Universidade Federal do Pará. Para tanto, foram consideradas tanto as contribuições teóricas sobre alteridade quanto as evidências empíricas provenientes de um survey, tendo como amostra vinte e dois trabalhos selecionados, a partir do ano de 1990. Inicialmente, discutiu-se sobre as características do autismo que podem levar ao isolamento e dificultar a interação social, bem como, a capacidade do estabelecimento de conexões significativas com outros de maneira singular. Em seguida se explorou o papel crucial do ambiente familiar e escolar na promoção da Educação para alteridade e na garantia dos direitos das crianças com autismo, enfatizando a criação de espaços de convivência pacífica e respeitosa, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo como parte essencial de uma sociedade inclusiva e equitativa. Após essas discussões, descrevemos excertos sobre a interlocução entre alteridade, direitos das crianças com autismo e princípios familiares destacando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e holística para enfrentar os desafios do autismo, visando melhorar a qualidade de vida e promover uma convivência mais harmoniosa e solidárias.

Palavras-chaves: Autismo. Inclusão. Alteridade. Educação. Antropização

ABSTRACT: This article addresses the intersection between autism and otherness, highlighting the importance of recognizing and respecting individual differences to promote the effective inclusion of people with Autism Spectrum Disorder in society, contributing to overcoming prejudices and stigmas related to autism. The data were obtained from the guidelines of a qualitative

¹ Doutor em Educação Científica e Matemáticas. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudo Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal (UFPA/CCAST) e professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA). E-mail: carlosjtr@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7815926450187234>; <http://Orcid.org/0000-0001-5172-9182>

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Especialista em Pesquisa e Educação. Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia pelo Programa em Estudo Antrópicos na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal (UFPA/CCAST). E-mail: pedagogaeduardamatos@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2442622564803178>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5951-7058>



research developed in a master's course in Anthropic Studies in the Amazon at the Federal University of Pará. To this end, both theoretical contributions on alterity and empirical evidence from a survey were considered, having as a sample twenty-two selected works, from the year 1990. Initially, we discussed the characteristics of autism that can lead to isolation and hinder social interaction, as well as the ability to establish meaningful connections with others in a singular. Next, the crucial role of the family and school environment in promoting Education for otherness and guaranteeing the rights of children with autism was explored, emphasizing the creation of spaces for peaceful and respectful coexistence, recognizing the uniqueness of each individual as an essential part of a inclusive and equitable society. After these discussions, we describe excerpts about the dialogue between otherness, the rights of children with autism and family principles, highlighting the need for an interdisciplinary and holistic approach to face the challenges of autism, aiming to improve the quality of life and promote a more harmonious and supportive coexistence.

Keywords: Autism Inclusion. Othemess. Education. Anthropization.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da alteridade, termo que denota a capacidade de perceber e reconhecer a diferença no outro, tem se revelado fundamental em diversos contextos sociais e psicológicos. No âmbito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a alteridade desempenha um papel crucial não apenas na compreensão da condição em si, mas também na maneira como os indivíduos com TEA são percebidos, compreendidos e integrados na sociedade.

O estudo na área do autismo, desde suas primeiras considerações (Kanner, 1943; Rutter, 1996), tem sido permeado por controvérsias quanto a sua etiologia. Historicamente, reivindicações a respeito da natureza do *déficit* considerado primário (inato x ambiental) têm constituído os principais postulados das teorias psicológicas (Psicoanalíticas, afetivas, sociocognitivas, neuropsicológicas e de processamento da informação) sobre o autismo.

Tendo em vista o contexto histórico que permeia o reconhecimento na sociedade das pessoas com deficiência, destaca-se que a partir do século XX, principalmente no período de pós-guerra, houve uma maior visibilidade em torno da questão da exclusão social e da chamada "inutilidade", que passou a ser desafiada. Isso se deve, em grande parte, à articulação de movimentos sociais que buscaram garantir direitos trabalhistas para os ex-combatentes mutilados pela guerra. Dessa forma, surgiram diversas políticas de proteção social destinadas a assegurar que as pessoas com deficiência (PcD) tivessem ampla participação social e acesso igualitário a serviços de saúde, assistência, mobilidade, educação, entre outros. Entre essas garantias, destacam-se a

inclusão escolar e a inclusão no mercado de trabalho, com o objetivo de promover a integração social dos indivíduos diagnosticados com deficiência (Monteiro, *et al*, p. 2, 2022)

A alteridade, como conceito filosófico e sociológico, enfatiza a importância de reconhecer e respeitar as diferenças individuais. Segundo a etimologia *altérité*, fundamentado no dicionário de Houaiss (2001), este conceito representa a qualidade ou estado de ser outro; condição do que é distinto e/ou diverso. Assim o conceito ajuda a explorar como a identidade é formada em relação a existência do “outro”, portanto a alteridade não representa uma condição a ser possuída, mas constitui uma ferramenta crucial para a compreensão da diversidade humana.

Nessa perspectiva, pensar a diferença, implica necessariamente pensar nas relações das diferenças, aqui necessariamente, entre o eu e o outro, ou entre o mesmo e o outro, abrangendo os seus aspectos positivos e negativos, a fim de se conceber a capacidade de se colocar no lugar do outro para a sua devida compreensão e respeito.

O TEA é um conjunto de desordens do neurodesenvolvimento caracterizadas por déficits na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses. No entanto, além desses aspectos clínicos, a vivência do TEA também está intrinsecamente ligada à experiência da alteridade, tanto por parte dos indivíduos com TEA por aqueles que interagem com eles. Compreender as características do TEA, que incluem dificuldades na comunicação e na interação social, como por comportamentos repetitivos e restritos, muitas vezes tornando-se desafiadores para as pessoas com autismo o processo de integração social e compreensão pelos outros indivíduos.

A relação entre autismo e alteridade, pode promover uma maior inclusão das pessoas com TEA na sociedade. Estudos têm mostrado que intervenções baseadas na promoção de empatia e na sensibilização para as diferenças individuais podem contribuir para uma maior aceitação e integração de indivíduos com autismo. Além disso, estratégias para promover a alteridade no contexto do autismo incluem programas de sensibilização e Educação sobre autismo, bem como a promoção de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade e respeitem as necessidades individuais

O presente artigo, visa explorar, a partir de orientações de uma pesquisa qualitativa em curso de mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia junto a Universidade Federal do Pará (UFPA), a relação entre alteridade e o TEA, examinando como a compreensão da diferença influencia a percepção, a interação e as intervenções destinadas a indivíduos dentro do espectro.

Para tanto, serão consideradas tanto as contribuições teóricas sobre alteridade quanto as evidências empíricas provenientes de estudos e pesquisas sobre o tema.

A constituição dos dados foi obtida por meio de *survey* a respeito do tema. Inicialmente, investigou-se os descritores em autismo e alteridade nas bases de dados *Google*, *CAPES* e *SciELO*. As palavras-chave selecionadas foram: alteridade, educação inclusiva e autismo. Em seguida, esses termos foram dispostos para recolher pesquisas disponíveis em open access de forma online. Nesse interim, 33 (trinta e três) trabalhos foram selecionados. Eles passaram por um processo de exclusão pautado no ano de publicação, a partir de 1990, e no foco temático da intersecção entre autismo e alteridade.

A partir dos artigos e documentos encontrados, foram selecionados 19 (dezenove) trabalhos para análise e discussão, não apenas para ampliar nosso conhecimento sobre essa condição complexa, mas também promover uma maior reflexão de inclusão e aceitação das diferenças individuais, contribuindo assim, para uma sociedade mais compassiva e solidária.

2. ALTERIDADE COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, aborda alguns ideais que deveriam ser atingidos por todas as nações, onde em seu art. 1º afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São adotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Dessa forma, a Declaração Universal deixa evidente portanto, que todos possuem o direito de gozar de sua liberdade e igualdade de acesso aos seus direitos, onde por meio da efetivação legal, tal direito fundamental representa um respaldo para o processo de inclusão dos indivíduos em todos os espaços, bem como no contexto educacional, o foco de nossas discussões.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, estabelece na realidade nacional diretrizes para a democratização da educação, pelas quais visando a garantia de uma educação inclusiva na perspectiva da educação especial apresenta em seu art. 206, inciso I, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e reforça no inciso VII a “Garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Assim, tal promulgação fortalece o desencadeamento de outras diretrizes para a educação nacional que contribuíram para fortalecimento dos princípios de diversidade.

Segundo Capellini (2018, p. 28), a contemporaneidade foi marcada pelo avanço técnico e científico que permitiu o rompimento de concepções anteriores acerca da deficiência e a busca por esclarecimentos, causas e origens das deficiências considerando o reconhecimento da pessoa humana, suas expressões e capacidades. Dessa maneira, o contexto da contemporaneidade é marcado pela formulação de políticas públicas que contribuíram para os primeiros passos de uma educação especial comprometida em atender as pessoas com deficiência, conforme evidencia a Constituição Federal.

É oportuno mencionar, que no Brasil a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabeleceu o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, bem como assecuração ao direito a educação, prescrito no art. 53, inciso I acerca da “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” além de ressaltar no art. 54 incisos I e III respectivamente, o dever do Estado em fornecer “Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Com efeito, tal legislação é condizente para evidenciar que no processo educacional a inclusão das pessoas público-alvo da educação especial, passa a ser requerida no contexto de assecuração dos direitos de acesso, permanência e aprendizagem na rede regular de ensino.

Unesco (1994, p. 4) destaca que: “Educação especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar”, isto é, a educação especial abrange mais do que princípios de uma forte pedagogia, mas assume uma dimensão que vise a garantia de todas as crianças ao processo de escolarização, onde as aprendizagens precisam ser adaptadas às crianças ao invés das crianças terem que se adaptar aos mecanismos de escolarização, diante dessa construção da flexibilização curricular, seria garantido a redução nas taxas de desistência e repetência escolar, resultados estes já comprovados em tantos outros modelos educacionais.

Ressalta-se ainda, que a reestruturação das práticas educativas pela igualdade de acesso à educação decorre fundamentalmente por meio da provisão na formação e atualização das práticas educativas dos professores, implementação da avaliação de caráter formativa, adaptação física dos prédios escolares e organização curricular para atender as crianças que apresentam habilidades e interesses diferenciados (Unesco, 1994).

Evidencia-se que a inclusão dos educandos com necessidades específicas³ (NEE), demanda a articulação e diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino, para tanto entende-se que o docente precisa de uma formação pedagógica adequada, de maneira que seja capaz de contribuir na responsabilidade de participação dos alunos, promovendo a aprendizagem dentro do referido processo de ensino (Vitaliano, 2007, p. 401).

Na perspectiva de garantia de princípios para uma educação especial, no Brasil, a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, vem realçar em seu art. 59 inciso I, a asseguaração ao público-alvo da educação especial, bem como aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a educação no contexto nacional e internacional aos poucos vai incorporando uma responsabilidade centralizada na inclusão da pluralidade existente no campo educacional, como pelo acesso do PAEE, pela garantia a um ensino que esteja articulado para o atendimento das necessidades e atuante nas especificidades dos educandos em sala de aula presentes no ensino regular.

A PNEEPEI, aponta que o processo de integração das pessoas com deficiência, evidencia-se que o processo de inclusão tem sido recente, visto que dentro da concepção passada da escola e da sociedade havia uma limitação no processo de escolarização, que era realizado com um determinado grupo homogêneo, sendo assim seletivo, de pessoas que não apresentavam necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 6).

3. ALTERIDADE NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA

Ao se refletir sobre a temática busca-se compreender dentro do contexto escolar a relação de alteridade para o desenvolvimento dos educandos com autismo, o que assim, torna-se necessário uma explanação do conceito de alteridade – *alter*, que advindo do latim significa o outro, ou alteres, provindo do verbo alterar (Silva, 2000, p. 92). Nessa perspectiva, pensar a diferença entre o outro, abrange os seus aspectos positivos e negativos, a fim de se conceber a capacidade de se colocar no lugar do outro para a compreensão e respeito.

³ Atualmente se utiliza a terminologia público-alvo da educação especial – PAEE.



A aptidão de se colocar na posição do outro, leva-nos a reconhecer os seus limites e decorre do consentimento de que o “eu” é distinto do “outro”, bem como somos diferentes. Essa percepção das relações de diferenças, nos constitui como sujeitos humanos e que podem ou não conduzir a uma maior empatia, ou seja, o reconhecimento da importância da presença das diferenças entre os sujeitos em vários contextos.

Levinas (1980) versa em sua obra que:

A relação com o ser, que atua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo. Tal é a definição da liberdade: manter-se contra o outro apesar de toda a relação com o outro, assegurar a autarquia de um eu. A tematização e a conceptualização, aliás inseparáveis, não são paz com o Outro, mas supressão ou posse do Outro. A posse afirma de facto o Outro, mas no seio de uma negação da sua independência. “Eu penso” redundando em “eu posso” - numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder (Levinas, 1980, p. 33).

Apresenta-se desse modo, que a posse na relação de alteridade entre os sujeitos, pode ser capaz de representar uma relação perigosa, frente a uma apropriação na neutralização, onde os indivíduos pensam em si mesmo, estabelecendo o sentimento de poder sobre o outro.

O conceito de alteridade na atualidade, assume um papel importante evidenciando que a “diferença” existente na relação entre o “eu e o outro” são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos que apresentam déficit na comunicação verbal e não verbal, como é o caso dos sujeitos com TEA.

A inclusão na perspectiva da educação especial aos educandos com autismo compreende a necessidade de reflexão da prática pedagógica utilizada pelos educadores no acolhimento as suas especificidades no ensino regular, haja vista que o provimento de medidas inclusivas, a fim de oportunizar o uso de estratégias e metodologias para um currículo mais acessível a todos os públicos.

A dimensão de inclusão no espaço educacional proporciona a valorização da diversidade, não apenas dos educandos com TEA, mas sim de todos, para que se possa promover a participação e o respeito às diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educativo, nesse sentido, desenvolvendo as potencialidades e competências de todos (Capellini, 2018, p. 34).

Conduzir o processo educacional favorecendo a inclusão na perspectiva da educação especial, proporciona a consolidação da acessibilidade, inclusão social, respeito, além da efetivação na prática dos marcos legislativos, que respaldem a garantia dos direitos da pessoa com deficiência,

diante da realidade de uma educação especial engajada em beneficiar todas as crianças independente da sua diferença, facilitando uma aprendizagem adaptada para o atendimento das necessidades individuais (Unesco, 1994, p. 4).

A incorporação de um currículo adaptado, não pressupõe a existência de outro currículo paralelo ao existente na instituição, mas sim de uma flexibilização para o acesso às possibilidades na diversidade educacional. Capellini (2018, p. 49) explana que tal conceito pressupõe a ideia de um currículo dinâmico e de trajetórias estudantis personalizadas, construídas por meio de experiências diferenciadas que possibilitem a construção do conhecimento, a partir do respeito às individualidades, necessidades e possibilidades de cada estudante, em termos de potencial a ser desenvolvido (Capellini, 2018, p. 49).

Para o ensino dos alunos com autismo esse processo de inclusão, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, para além disso o delineamento no diagnóstico do educando com TEA representa uma condição importante para possibilitar o planejamento na atuação do educador, na adaptação curricular e na solicitação no provimento dos seus direitos essenciais, além das medidas de cunho oferecidas pelo Estado. Pois, “Para a criança entrar na inclusão de alunos na escola o diagnóstico também é importante. As crianças com autismo têm direito a ter um auxiliar especialista em sala de aula” (Gaiato, 2018, p. 49).

O processo de inclusão dos educandos com autismo está diretamente associado a participação conjunta do Estado na garantia dos direitos, da escola, na flexibilização do currículo, além da família na abertura para a aceitação no diagnóstico.

Bem como nos redimensiona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, no que tange a perspectiva dos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2º, pontua que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 8).

A garantia no exercício da cidadania de todos os indivíduos constitui-se como base neste envolvimento, pela condição de igualdade para o acesso, permanência e aprendizagem dos educandos com o autismo. Assim, o conceito de alteridade por sua vez, adentra na discussão pelo reconhecimento e respeito as diferenças dos outros, desse modo, versa-se a perspectiva de uma inclusão escolar, que se propõe na ressignificação de práticas pedagógicas para um espaço escolar

que garanta as condições necessárias plena de todos os alunos independente das suas diferenças e limitações.

Guérios e Stoltz (2010, p. 10) pontuam discussões acerca da realidade com a alteridade do indivíduo, definindo que não há, na realidade, conhecimento humano sem a troca com o outro, diferente e semelhante. A experiência com a alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos demasiadamente fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espionar-se e o surpreender-se.

Definindo assim, que é a partir das vivências mediadas e construídas positivamente entre os sujeitos, que se estabelece uma alteridade, capaz de oportunizar a troca de significados e afeição entre os indivíduos, possibilitando e estimulando a reorganização das interações e do fluxo de comunicação, entre os sujeitos autista com as pessoas que estão em seu convívio social.

Freire (2016, p. 25) problematiza ainda a importância da relação entre educador e educando, pontuando que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (Freire, 2016, p. 25).

Desse modo, a importância do educador e educando, deve-se basear em uma educação que utiliza como elemento fundamental o respeito às diferenças e que valorizando as especificidades de cada sujeito dentro do processo de aprendizagem, reconhece a alteridade presente no âmbito escolar, como subsídio para uma perspectiva dialógica de educação. Assim, direcionando-se a pessoa com autismo, o documento estabelecido pela Associação Psiquiátrica Americana - APA (2003), identifica-se que há casos particulares de pessoas autista, em que se aponta para um comprometimento na comunicação, por meio da relação de alteridade onde,

As interações sociais que se estabelecem, caso ocorram, aparecem gravemente comprometidas no que se refere à alteridade ou à percepção do outro, inclusive, em relação aos próprios membros da família. O sujeito com autismo ignora, por exemplo, os seus próprios irmãos; não tem ideia de suas necessidades, nem percebe algum sofrimento por parte deles. Pode manifestar, com frequência, alguns comportamentos inadequados em nível de expressão corporal, tais como recusa de contato físico e de

contato visual direto; expressão facial, posturas e gestos corporais distintos (APA 2003, p. 33).

Assim, evidencia-se que casos particulares existentes entre os sujeitos autistas em relação a percepção do outro, podem evidenciar problemas na linguagem e na alteridade entre o eu e o outro inter-relacionados. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estabelecida e fortalecida por meio da legislação e movimentos de lutas sociais em defesa aos direitos dos educandos PAEE em todos os níveis de ensino, suscitam a reflexão da aceitação de um desafio presente no cenário atual, de vivência para que os direitos da pessoa com deficiência não sejam violados, mesmo diante da legislação existente que possuem o objetivo de minimizar atitudes preconceituosas (Capellini, 2018, p. 35).

O desafio que se estabelece na perspectiva de que a existência de uma legislação vigente nem sempre representa, que na realidade a mesma esteja sendo cumprida a rigor, mas, todavia, que tais direitos humanos precisam partir de uma conscientização coletiva para que seja vivenciada na prática de maneira plena.

A educação enquanto direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, contribui de forma significativa para a sua emancipação dentro do contexto de inserção no âmbito social, cultural e econômico, ou seja, a garantia de acesso a este direito básico permite conceber portanto que apesar das transformações acometidas dentro do processo educacional ao longo dos anos, muito ainda precisa ser repensado, no contexto de se buscar vivenciar na realidade, uma inclusão escolar que oportunize o acesso aos níveis adequados da aprendizagem e do conhecimento.

Segundo a Unesco (1994, p. 1) as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os métodos mais eficazes para combater atitudes discriminatórias são a criação de comunidades amigáveis, a construção de sociedades inclusivas e a disponibilidade de educação para todos, além disso, tais escolas oferecem educação de qualidade à maioria das crianças, aumentando a eficiência e, em última análise, reduzindo os custos de todo o sistema educacional.

Sendo assim, ao se refletir a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, percebe-se que o objetivo central das escolas regulares, deve portanto caracteriza-se pela garantia de direitos de acesso e permanência aos sujeitos, visto que ao se trabalhar com a diversidade, o respeito as particularidades seriam capazes de promover espaços educacionais acolhedores, que

contribuiriam para a execução de estratégias pedagógicas, dentro da realidade de inclusão de alunos diagnosticados com o autismo.

O processo de inclusão do PAEE, constituído por pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, insere-se no contexto de lutas para a garantia na efetivação de direitos básicos na educação, tem recebido uma centralidade maior no sentido de se conceber uma educação que alcance a todos os sujeitos presentes no processo de escolarização no ensino regular.

Brasil (2008, p. 5) afirma que ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O enfrentamento das dificuldades existentes dentro do processo de inclusão escolar, perpassa pela superação de práticas pedagógicas centradas na figura de um profissional que apenas repassa conhecimentos aos alunos sem levar em consideração o respeito às peculiaridades dos sujeitos, tendo em vista que a escola é um espaço potencialmente importante para o desenvolvimento desses educandos, pelas estimulações na aprendizagem e no comportamento favorecidos pela socialização entre os indivíduos.

O processo de inclusão da criança com autismo na classe de ensino regular, demanda um caminho desafiador, onde dentro do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental uma adaptação da prática educativa para a atuação do docente, de forma que se garanta uma participação efetiva do educando com autismo, além do seu desenvolvimento cognitivo, haja vista que a sua organização cerebral e esquemas comportamentais atuam de forma diferente do habitual.

Ferreira e França (2017, p. 512) apontam ainda que a participação do educador para a aprendizagem viva da criança com autismo, ocorre pelo envolvimento na mediação pelo professor de brincadeiras em grupo e na ressignificação do aprendizado, para que possa ser claro e objetivo, utilizando-se dos recursos disponíveis para um ensino de qualidade que atenda às necessidades das crianças com autismo.

Para tanto, tal temática de cunho inclusiva exige assim a provisão de iniciativas que possam garantir um espaço adequado para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola deve desenvolver estratégias para que a criança receba um ensino de qualidade, flexibilizando o seu currículo para atender às necessidades educativas de todos.

Diante dessa perspectiva de flexibilização curricular, Capellini (2018) aponta que

A ideia de flexibilização se relaciona à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional”, nesse sentido o termo ‘flexibilizar’ não se refere assim ao facilitar dos processos de ensino para a criança com autismo, mas sim oferecer subsídios para que na prática educativa seja garantida a atenção à diversidade (Capellini, 2018, p. 35).

A garantia de espaços educativos mais acessíveis para o educando com autismo, contribui para a adaptação do mesmo, na classe de ensino regular, haja vista que conforme destaca Ferreira e França 2017, p. 511 “As crianças autistas sentem dificuldade em se adaptar em espaços educacionais. Os problemas encontrados são: socialização, organização, distração e dificuldade em sequenciar”. Dessa forma, a exigência no sentido da qualificação profissional do educador responsável pelo atendimento destes alunos, visto que a condução deste processo educativo não pode ocorrer de forma a desconsiderar o diagnóstico da criança, pois, tende-se a correr o risco de se padecer no acolhimento dessa criança e posteriormente na qualidade de ensino da mesma.

Gaiato (2018, p. 118), enfatiza ainda a importância no acolhimento e estimulação da criança com autismo no ambiente escolar, destacando que:

Não só pela oportunidade de aprendizado que o ambiente escolar proporciona, mas também pela interação social de uma forma ampla, que pode variar desde um cumprimento inicial ao chegar na escola, a brincadeiras ao longo do dia, até momentos mais refinados de atividades em grupos. Não conseguimos reunir tantas crianças da mesma faixa etária em outro local diariamente como ocorre na escola, portanto, a melhor oportunidade para se trabalhar habilidades sociais é lá (Gaiato, 2018, p. 118).

Isso significa que a alteridade não se reduz ao Outro como lugar dos significantes e compete com o psicanalista que trabalha com os autistas para ajudá-los a construir os objetos duplos e de síntese, quando isso é possível. A imagem de si mesmo - e, portanto, a imagem do semelhante -, a imagem do duplo real e a imagem do Outro de signos são todas diferentes e exigem localização.

Assim sendo, a escola representa um espaço fundamental para as interações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista ainda mais para as crianças autistas, pois este ambiente é importante para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a fim de potencializar a sua aprendizagem e a socialização com as demais pessoas.

4. AUTISMO E ALTERIDADE DO PRÓXIMO AO OUTRO

A ideia de “autismo e alteridade do próximo ao Outro fundamenta-se na compreensão da importância da alteridade, ou seja, da capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças no outro, para promover uma inclusão efetiva das pessoas com TEA na sociedade. Essa compreensão pode promover uma sociedade mais justa, empática e acolhedora para todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições específicas, incluindo aquelas associadas ao autismo.

As características gerais do TEA parecem convergir para uma situação de isolamento invalidando qualquer sinal de diferença por parte do indivíduo com autismo, parecendo ser uma oposição à relação com alteridade. De acordo com a APA (2003), os indivíduos com esse transtorno preferem trabalhos solitários, como pintar, manipular ou montar quebra-cabeças ou desenhar (Freitas, 2014).

A alteridade no autismo como conceito do outro, pode até haver o aceite desses indivíduos ao contato com o outro, desde que seja um contato mecânico em que partes do corpo desse outro sejam consideradas simplesmente peças quaisquer para manipulação, para passatempo ou para entretenimento. Assim, considerando a APA (2003), as pessoas com TEA possuem o hábito de não socializarem suas atividades, quando buscam o envolvimento de outra pessoa, sendo apenas utilitárias para uso de partes de seus corpos como um instrumento, como, por exemplo, pegar o braço de alguém e fixar a atenção em pequenos detalhes e objetos.

O sujeito com TEA deixa de levar em conta a presença do outro e também a importância de se relacionar com esse outro. Contudo, vários sujeitos com autismo se conectam com outros e respondem a eles de muitas maneiras, pois a relação de alteridade do autismo é tratada como fracasso relativo, dependendo da idade e do desenvolvimento apresentado individualmente (Freitas, 2014).

A alteridade não se reduz ao Outro como lugar dos significantes e que compete ao psicanalista que trabalha com os chamados autistas acompanhá-los na fabricação dos objetos, do duplo e do Outro de síntese, quando isso é possível. As alteridades da imagem de si - e, por conseguinte, a do semelhante -, a do duplo real e a do Outro de signos têm por condição o tratamento dispensado ao gozo, sempre heterogêneo e exigente de localização.

O encontro humano que acontece com respeito, liberdade e ética constitui a dignidade do homem, tendo em vista que é na interação social que o homem se constitui como sujeito. Desse

modo, o espaço escolar se transforma em um ambiente de alteridade para esse sujeito na medida em que possibilita interações e reconhece os significados dessas interações. A interação social relacionada com a alteridade reconhece os significados dos relacionamentos interpessoais e, por meio desses, o exercício dos direitos humanos (Freias, 2014).

Para Rocha (2009), considerando que o autista dispõe de limitados recursos simbólicos, em virtude da fragmentação significativa, no tratamento é necessário sair da posição de todo saber, de dar sentido a tudo o que faz a criança, de um Outro que goza plenamente deste sujeito. Para tanto, é preciso suportar o movimento inicial da criança de anular radicalmente o outro.

Tratar o Outro não é refazê-lo ou enxertá-lo onde ausente, mas criar outra alteridade, uma que seja alternativa a existente, permitindo pacificar, abrandar esta invasão de gozo que parece corresponder ao depoimento *unânime* de que os tratamentos dessas crianças foram alvo de uma reviravolta, quando este que estava no lugar de Outro confessa de forma *não calculada* sua impotência em entender a criança, em consentir em algum ato, em saber o que fazer; enfim, enunciando de sua própria falta na qualidade de Outro barrado. A posição autista parece implicar uma tentativa de se proteger do verbo, do campo da linguagem, sendo determinada por um laço específico com um Outro invasivo, que traz a ameaça de tomar os autistas completamente em seu gozo absoluto. (Rocha, 2009).

Seguiremos a hipótese do que referenda Di Pietro e Bastos (2020), o qual propõe o *Outro de síntese* para os autistas, constituído não por significantes, mas por signos, uma via de expandir construtos existentes e até então problemáticos nas teorias acerca do autismo. Desenvolvemos aqui, reflexões que não considere o autismo um *déficit*, uma falha em relação à estruturação da neurose ou mesmo da psicose, mas uma forma original e radicalmente singular de estar no mundo, se busca ultrapassar a formulação de que o Outro não se constituiu para esses sujeitos.

Para isso, a exploração de formas originais pelas quais os sujeitos autistas parecem conseguir pôr limite ao gozo e fundar alteridades, fazendo um percurso que vai do humano próximo ao Outro de síntese, passando pelo objeto autístico e o duplo. Ainda que as funções se complexifiquem à medida que se segue essa trajetória, é essencial não as tomar como etapas de desenvolvimento a serem superadas (Di Pietro; Bastos, 2020).

Para os autores, a alteridade não se reduz ao Outro como lugar dos significantes e que compete ao psicanalista que trabalha com os chamados autistas acompanhá-los na fabricação dos objetos, do duplo e do Outro de síntese, quando isso é possível. As alteridades da imagem de si -

e, por conseguinte, a do semelhante -, a do duplo real e a do Outro de signos têm por condição o tratamento dispensado ao gozo, sempre heterogêneo e exigente de localização

Frente à criança autista, se questiona se existe nela a dualidade EU-TU. Buber (2001, p. 131), ao dizer da criança, tanto quanto dos animais na relação com o homem fora das relações de domesticação, apregoa que ambos “sabem discernir se as manifestações de ternura são dissimuladas ou não, são autênticas ou não”, o que explica que neles há latência na dualidade, aquela da palavra princípio que é própria do homem, cujo mundo é duplo, pois sua atitude é dupla.

Mesmo não manifesta, oculta, não significa que não exista qualquer espécie de reciprocidade. Para que seja manifesta, precisa de diálogo, precisa de educadores que compreendam a necessidade de se entregar livremente à relação dialógica que contém a presença do EU-TU como pessoa e outro, reciprocamente, lugar comum da Alteridade que se instaura inexoravelmente nesta relação: encontro.

Melhorar a qualidade de vida de crianças no que concerne à escola, ao tempo da Educação poderá transportar a Alteridade na trama que comporta desde fios da seda mais grosseira à tessitura mais elaborada; e ao mesmo tempo incitar atitudes e ações que certamente trarão à tona o melhor do social: a convivência pacífica, dedicada, explícita, manifesta.

Considerando o espaço familiar como local dos fatos essenciais da vida do ser humano tem o dever e a responsabilidade pela formação ética e humana, de ser incentivador da educação para a alteridade. Constatase diálogo entre a alteridade, o direito das famílias e a proteção a criança com o TEA, havendo interlocução e conexão à luz dos direitos fundamentais e do princípio da dignidade da pessoa humana. Incentivar o respeito à diferença e a responsabilização solidária, torna-se relevante numa sociedade contemporânea aberta, plural e multifacetária.

As questões sobre a estrutura subjetiva no autismo refletem a estrutura "não decidida" da infância. Como resultado, a psicanálise orienta o tratamento dos autistas reconhecendo o diferente como singular, em alteridade com o Outro que o constitui, em vez de como expressão de anormalidade. Assim, a intervenção psicanalítica na infância não é uma forma de prevenir, mas de moderar o prazer; é uma maneira de lidar com os paradoxos da estruturação subjetiva (Santos, 2021).

As crianças com o transtorno do espectro autista têm o direito de serem tratadas como o que são: pessoas em desenvolvimento. Educar para a alteridade é um dos grandes desafios do Século XXI. A interlocução entre alteridade, os direitos das crianças com autismo e os princípios

do direito das famílias, dialoga com a defesa e o reconhecimento dos direitos das crianças que convivem com o transtorno do espectro autista e com o direito das famílias. (Rodrigues; Lima, 2018).

Portanto, concordamos com Santos, Macedo e Mafra (2022), que para transcender a construção do autismo como deficiência e fundamentar seu reconhecimento como condição humana, é preciso reunir argumentos em um conjunto de contribuições teóricas destacando questões sobre alteridade e intolerância, bem como, acentuando a reflexão sobre falsas neutralidades e imparcialidades que defendam o direito à voz de outras razões que não as hegemônicas.

5. CONSIDERAÇÕES INCLUSIVAS

A alteridade na educação especial, destaca princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira e de legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sob essa perspectiva, a inclusão não se limita apenas ao acesso, mas busca garantir igualdade de oportunidades e adaptações necessárias para que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas, possam se beneficiar plenamente do processo educacional. A ênfase na formação pedagógica dos docentes e na reestruturação das práticas educativas destaca a necessidade de um diálogo constante entre todos os envolvidos no processo de ensino, visando atender às necessidades individuais de cada aluno e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Constata-se que a legislação brasileira respalda a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA, enfatizando a importância da formação adequada dos educadores e do apoio da família e do Estado. Além disso, da flexibilização curricular e do ambiente escolar acolhedor para garantir a participação efetiva e o desenvolvimento cognitivo das crianças autistas, promovendo uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade.

Destacamos a necessidade de compreensão e respeito mútuo dentro do ambiente escolar. Ao explorar conceitos como alteridade e posse na relação do com o outro, evidencia-se a relevância de reconhecer e valorizar as diferenças dos alunos autistas, promovendo práticas educativas inclusivas e adaptadas às suas necessidades.

A relação entre autismo e alteridade, reconhece o respeito as diferenças no outro para promover a inclusão efetiva das pessoas com TEA na sociedade, explorando como as características do TEA muitas vezes podem levar a um isolamento do indivíduo e uma dificuldade na interação social, mas também discutindo como alguns autistas conseguem estabelecer conexões significativas com outros, mesmo que de maneira diferente da convencional.

A ideia da alteridade no autismo é abordada como uma via para entender a singularidade do autista e criar espaços de convivência pacífica e respeitosa. Nossas reflexões, destacam a importância do ambiente familiar e escolar na promoção da educação para a alteridade e na garantia dos direitos das pessoas com autismo. Em suma, enfatizamos a necessidade de reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo, inclusive aqueles com TEA, como parte essencial de uma sociedade inclusiva e empática.

Finalmente, frisamos que, apesar da importância dos trabalhos analisados, reconhecemos que o estudo é muito mais amplo. A complexa relação entre autismo e alteridade, cria um mosaico de obstáculos e oportunidades. A necessidade de reconhecer e celebrar a neurodiversidade, abrindo caminho para uma sociedade mais inclusiva, se entrelaça com a busca por desvendar as raízes do transtorno. Portanto, a jornada para a compreensão do autismo é um convite à alteridade e um chamado para reconhecer e celebrar a rica diversidade que nos cerca. Podemos construir um mundo mais acolhedor e inclusivo para todos através da cooperação e do respeito mútuo.

AGRADECIMENTOS:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – IV**. Associação Psiquiátrica Americana. Porto Alegre: Artes Médicas.2003.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. Brasília, MEC, Brasil.1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC, Brasil. 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países.** 1 ed. Curitiba: Appris. 2018.

DI PIETRO, A., BASTOS, A. A Alteridade no Autismo: do Próximo ao Outro de Síntese. **Psic.: Teor. e Pesq.** v.36, e3648. 2020.

FERREIRA, M. M. M.; FRANÇA, A. P. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.11, n.3, p.507-519. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

FREITAS, R. O. **Autismo, alteridade e direitos humanos: um estudo de caso de inclusão escolar.** 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2014.

GAIATTO, M. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: nVersos. 2018.

GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade.** (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 217 p. 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KANNER, L. (1943). Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2, 217-250.1943.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito.** Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70. 1980.

MONTEIRO, Patricia; REZENDE, Ana Paula; D'ÁVILA, Juliana; FARIA, Viviane. **Desafios da inclusão do indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional.** Cadernos Cajuína, V. 7, N. 1, 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência.** 2006.

ROCHA, Carlos José Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a base nacional comum curricular para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de educação.** 26. 1-19. 2021.

ROCHA, F. H. Questões sobre a alteridade no autismo infantil. **Estilos clin.** v.14, n.27, 150-11. 2009.

RODRIGUES, E. S. B. de O. N. R.; LIMA, I. M. S. O. Família, alteridade e a proteção jurídica à criança com o transtorno do espectro autista no século XXI. **Anais** da 21ª SEMOC. UCSAL. 2022.

RUTTER, M. Autism research: Prospectus and priorities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 26, 257-275, 1996.

SANTOS, R.V., MACEDO, E; MAFRA, J.F. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2022, vol. 103, no. 264, pp. 466-485

SANTOS, Dayanna Pereira. Autismo: uma outra estrutura?. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 115-128, 2021.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Org.). Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes.2000.

UNESCO. **Declaração de salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, Brasil. 1994.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.