



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

**A CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA DA PSICANÁLISE PARA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM AUTISMO**

Brasília
2019

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

**A CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA DA PSICANÁLISE PARA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Neves Legnani

Brasília – DF
junho de 2019

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

**A CONTRIBUIÇÃO DA ÉTICA DA PSICANÁLISE PARA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Viviane Neves Legnani (Orientadora – PPGE – FE – UnB)

Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Examinadora interno – PPGE – FE – UnB)

Prof.^a Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida (Examinadora externo – UniCeub)

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo (Examinadora suplente – PPGE – FE – UnB)

Brasília – DF

2019

A Alexandre, com quem tanto aprendi.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, por sua sabedoria e generosidade infinitas.

A minha mãe, Ruth, por ter sido suficientemente boa.

A minha avó, Izabel, que torceu por mim mesmo sem compreender o significado dessa realização.

À Juliana, pelas palavras de incentivo e conversas que me distraíram.

Ao Guilherme, por me ouvir e por toda energia, que não foi pouca.

Ao Alexandre, por tudo.

À Elisa, por ser a melhor guia que alguém poderia ter rumo ao autoconhecimento.

À Maria Angélica, por sua generosidade.

Às crianças com as quais tive o privilégio de conviver em minha profissão e que tanto me ensinaram.

À Rafaella, Josiane, Eliete, Jónior e Fabiano, pela hospitalidade que me fez sentir em casa.

Aos queridos amigos do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Inclusão, em especial à Deibia, companheira desde o início dessa jornada.

A minha eterna profe, Fátima Vidal, por ter me apresentado à psicanálise e me ensinado a estar na vida com mais empatia.

Às queridas professoras Sandra e Cristina, que tanto contribuíram para enriquecer meu trabalho.

A minha querida orientadora, Viviane, por ser o melhor exemplo que eu poderia ter sobre o que é a ética da psicanálise.

RESUMO

Os sujeitos com autismo estão cada vez mais presentes nas escolas da modalidade regular de ensino. O desafio da inclusão exige, sobretudo dos agentes e instituições responsáveis, uma compreensão mais profunda sobre essa forma de estar na vida e no campo da linguagem e as diferentes possibilidades de incluir esses alunos. A psicanálise tem acumulado, ao longo de muitos anos, uma prática clínica e conhecimento teórico para servir de fundamento para práticas pedagógicas inclusivas. Nessa perspectiva, a pesquisa em questão busca demonstrar o processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista à luz do conceito de ética na teoria psicanalítica. Lançar-se-á mão de um Estudo de Caso sobre o processo de inclusão de um aluno com autismo matriculado na rede pública de ensino. O processo conta com a participação de três professoras que não utilizam nenhum manual em suas práticas, mas se pautam em uma postura ética de respeito ao sujeito e às diferenças de cada um. O Estudo de Caso foi construído por meio de Observação Participante e Entrevistas com as professoras e a mãe do aluno. Ao fim da pesquisa, pode-se perceber que, mesmo não tendo formação em psicanálise, as professoras realizam o processo inclusivo de forma ética, respeitando o aluno como sujeito, ao compreender que não há a possibilidade de inclusão de forma massificada, pois essa deve ser feita de forma singular, não cabendo generalizações acerca do trabalho com base em diagnósticos apresentados.

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

Subjects with autism are increasingly present in regular schools nowadays. The challenge of inclusion requires, specially from the responsible agents and institutions, a deeper understanding of this way of being in life and in language and the different possibilities of including these students. Psychoanalysis has accumulated, over many years, a clinical practice and theoretical knowledge to serve as a foundation for inclusive pedagogical practices. In this perspective, the research in question seeks to demonstrate the process of school inclusion of a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder through the concept of ethics in psychoanalytic theory. A Case Study on the process of inclusion of a student with autism enrolled in a public school will be used. This process has the participation of three teachers who do not use any manual in their practices, but are based on an ethical attitude of respect for the subject and the differences of each one. The Case Study was constructed through Participant Observation and Interviews with the teachers and the student's mother. At the end of the research, it can be seen that even though they do not have training in psychoanalysis, the teachers carry out the inclusive process in an ethical way, respecting the student as a subject by understanding that there is no possibility of inclusion in a massed form, it must be do in a singular way, without generalizations about the work based on presented diagnoses.

Key-words: Autism. Psychoanalysis. Inclusion. Education.

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
APA	Associação Americana de Psiquiatria
COMPP	Centro de Orientação Médico Psicopedagógico
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
EAA	Equipe de Apoio Especializada
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MPASP	Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Desafiador Opositor
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“... essas profissões impossíveis, em que se pode ter certeza de obter resultados insatisfatórios.”

(Freud)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 O AUTISMO INSERIDO NA LÓGICA DO DISCURSO MÉDICO-CIENTÍFICO E DOS MÉTODOS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS	14
1.1 O discurso médico-científico.....	14
1.2 Os métodos como solução	21
1.2.1 O método TEACCH	23
1.2.2 O método ABA.....	24
CAPÍTULO 2 AUTISMO, PSICANÁLISE E INCLUSÃO	31
2.1 O autismo segundo a psicanálise.....	31
2.2 Considerações sobre o diálogo (im)possível entre a psicanálise e a educação	39
2.2.1 Reflexões sobre inclusão sob a ótica da psicanálise e de sua ética	40
CAPÍTULO 3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	50
CAPÍTULO 4 A INCLUSÃO FEITA POR TODOS	57
4.1 O caso Pablo.....	57
4.1.1 Pablo.....	57
4.1.2 O liquidificador	61
4.1.3 Ana	62
4.1.4 Marina.....	66
4.1.5 O processo inclusivo.....	69
4.2 Discussão	73
PARA (IN)CONCLUIR	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	98
ANEXO A – CARTA DE ROSE	102

INTRODUÇÃO

A construção de um aparato legal e teórico sobre a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais não foi um caminho curto e linear (GONÇALVES MENDES, 2011), e muito menos está assegurado neste momento histórico marcado por discursos e práticas de ódio, intolerância e distância do outro. Independentemente dos avanços alcançados, o desafio da inclusão permanece para educadores, educandos e sociedade em geral.

A alteração do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, através da Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, conhecida como “Lei do autismo”, que principalmente inclui a oferta de educação especial para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, é um marco no fortalecimento da inclusão de todos os educandos. O Transtorno do Espectro Autista, nomenclatura trazida na referida lei, é caracterizado, no campo médico, por dificuldades relacionadas à socialização e comunicação, incluindo padrões de comportamentos estereotipados.

O número de alunos com diagnóstico de TEA em classes regulares tem aumentado com o passar do tempo. Após a Lei do autismo ter sido sancionada, esse número tende a crescer. Seguindo outras leis e normas que regem a educação brasileira, esses alunos devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, passam a fazer parte do cotidiano da maioria das escolas públicas.

Os professores que atuam diretamente com esses alunos afirmam não estarem preparados para a realidade da inclusão dos sujeitos com autismo. Surge, então, um impasse entre a necessidade de incluir e a dificuldade apresentada por aqueles que são os principais viabilizadores da educação inclusiva. Na busca por sanar as dificuldades alegadas, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece, anualmente, um curso para os professores da rede sobre o Transtorno do Espectro Autista e as formas de trabalhar com esses sujeitos. O curso segue as indicações do Currículo em Movimento – Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013), documento que norteia a inclusão dentro da SEEDF, que, contrariando todo o aparato teórico histórico-cultural que fundamenta o currículo do Distrito Federal, recorre às teorias cognitivo-comportamentais ao tratar da educação especial e inclusiva, principalmente em se tratando do autismo. O currículo propõe o uso de métodos e práticas pedagógicas com o intuito de favorecer a inclusão dos alunos diagnosticados com TEA e evidenciar suas potencialidades. Algumas práticas indicadas são: o Inventário Portage, o

programa de atendimento Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *Déficits* relacionados com a Comunicação (TEACCH) (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*, na sigla em inglês), o programa de atendimento Análise Aplicada do Comportamento (ABA) (*Applied Behavior Analysis*, na sigla em inglês) e o sistema de comunicação alternativa PECS (*Picture Exchange Communication System*).

As propostas do curso são: apresentar um breve histórico sobre o autismo, oferecer um panorama de suas características principais, tratar dos aspectos legais relacionados a essa questão e buscar ensinar os professores a aplicar os métodos acima citados, com a intenção de possibilitar a inclusão dos alunos com TEA. A maioria desses métodos apresenta fundamentação cognitivo-comportamental.

É importante destacar: é comum que os professores, ao prenderem-se às características descritas no diagnóstico de autismo, esperem dessas crianças apenas a reprodução de determinados comportamentos considerados típicos de sua condição psíquica, deixando de enxergá-las como sujeitos singulares e dinâmicos. Além disso, passa-se a tratá-las da forma como instruem os “manuais” cognitivo-comportamentais, majoritários no campo educacional, que pretendem ensinar a lidar com sujeitos com autismo. O que se nota é que esse tipo de prática acaba por condicionar os alunos de forma que fiquem presos a comportamento/expectativa fixos.

A abordagem que fundamenta a intervenção pedagógica tem papel decisivo na prática inclusiva. A passagem do cumprimento formal da inclusão, enquanto uma exigência legal, para um cumprimento real e significativo depende das práticas pedagógicas e institucionais e seus fundamentos. Explícita ou implicitamente, toda prática é pautada em uma abordagem teórica. Essas, por sua vez, podem ter impactos diferenciados no desenvolvimento do educando e na efetivação da inclusão.

Uma escola inclusiva, para alunos com TEA especificamente, deve ser capaz de reconhecer a singularidade dos sujeitos e seu devir, capaz de uma "reflexão sobre o ato pedagógico, que ultrapasse os sinais emergentes e atinja prospectivamente um devir futuro." (FOLBERG, 2003, p. 12). Isso é, a escola inclusiva não deve se paralisar pelos diagnósticos e pelo presente, mas construir espaços e relações em que a inclusão possa acontecer, oferecendo a esses sujeitos a possibilidade do desenvolvimento, não apenas de adaptação.

A pesquisa se propõe a investigar como se dá o processo de inclusão em que as professoras não se pautam necessariamente em métodos cognitivo-comportamentais e são capazes de incluir o aluno, respeitando seu lugar de sujeito, pois possuem um modo singular de enxergar o outro. Por meio de uma análise dessa prática, ilustrou-se, com um Estudo de Caso,

o processo de inclusão voltado para o sujeito, o qual foi discutido sob o prisma da ética da psicanálise. Ética essa que supõe que a inclusão é feita no “um a um”, pois a massificação do processo inclusivo não se efetiva no sistema escolar e pode ficar fadada ao fracasso caso os professores não respeitem o lugar do aluno como um sujeito singular.

O que se percebe como prática comum da instituição escolar é o fato de prender-se ao diagnóstico, deixando de enxergar o sujeito, o qual se torna apenas o autista. Assim, com o intuito de contribuir para a superação do desafio da inclusão educacional, perguntamo-nos: *como atua o professor que se propõe a uma educação inclusiva sem a utilização de métodos, respeitando o lugar do sujeito?*

O **objetivo geral** da pesquisa é demonstrar o processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de TEA à luz do conceito de ética na teoria psicanalítica.

Buscaremos alcançar os seguintes **objetivos específicos**:

- Discutir o uso de métodos cognitivo-comportamentais e suas consequências na inclusão escolar de crianças com diagnóstico de TEA;
- Investigar a postura e os princípios presentes na prática docente de professores que respeitam o lugar do sujeito no processo de inclusão.

A inclusão escolar de alunos diagnosticados com TEA é foco de várias pesquisas dentro do campo da educação. Contudo, em artigo que buscou fazer uma revisão sistemática da literatura acerca do tema, tanto nacional quanto internacional, Cabral e Marin (2017) constataram que o número de pesquisas sobre a inclusão escolar de sujeitos com autismo ainda é pequeno, principalmente em nosso país. De forma mais aprofundada, poucas são as pesquisas que tratam da correlação entre família, escola e professores e sua importância no processo inclusivo de alunos com autismo.

Diante do panorama apresentado, acreditamos que a presente pesquisa tem a contribuir, pois procura focar não apenas no sujeito da inclusão, ou no professor, mas na relação que ambos estabelecem entre si. A pesquisa é fruto da prática da autora como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. O tema já era de interesse anteriormente, e a convivência com esses alunos em sala de aula só fez aumentar sua relevância.

No primeiro capítulo, trataremos da influência de uma concepção neurobiológica sobre a etiologia do autismo na forma de lidar com esses sujeitos, com foco em sua inclusão escolar. No segundo capítulo, buscaremos elucidar a visão da psicanálise sobre a origem do autismo e propor uma prática educativa inclusiva pautada na ética psicanalítica, e voltada para o reconhecimento dos alunos como sujeitos da inclusão.

Finalmente, na metodologia, apresentada no terceiro capítulo, abordaremos os métodos e ferramentas utilizados para realizar a pesquisa. Por último, apresentaremos, no quarto capítulo, o Estudo de Caso sobre a possibilidade de inclusão para além da que é oferecida pela SEEDF, baseada em métodos já prontos. Espera-se que os estudos sobre inclusão possibilitem compartilhar a realidade escolar, as práticas e as experiências vivenciadas nesse contexto, com os órgãos governamentais, com vistas a incentivá-los a fomentar mais pesquisas nessa área.

CAPÍTULO 1 O AUTISMO INSERIDO NA LÓGICA DO DISCURSO MÉDICO-CIENTÍFICO E DOS MÉTODOS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS

1.1 O discurso médico-científico

O Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública (MPASP) (2013) destaca que a não credibilidade da psiquiatria dentro do sistema de saúde americano, considerada imprecisa e dispendiosa em seus diagnósticos, levou esse campo da medicina a buscar estabelecer-se como uma ciência objetiva, pautada em dados empiricamente observáveis e comprovações neurobiológicas. Essa tentativa a direcionou para a criação de testes biológicos e manuais capazes de diagnosticar de forma precisa doenças mentais como ansiedade, por exemplo. O maior e mais emblemático expoente dessa empreitada é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*DSM*) (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, na sigla em inglês).

Criado em 1952, e atualmente em sua quinta versão, o manual, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), busca classificar, de forma metódica e pretensamente atórica, doenças mentais e sofrimentos de ordem subjetiva. As categorias e suas respectivas descrições só aumentaram com o passar do tempo. Em suas duas primeiras versões, o manual possuía um aporte psicanalítico, ou seja, levava em consideração questões da ordem do singular e da subjetividade (MPASP, 2013; LAURENT, 2014; GUARIDO, 2007), mas, a partir do DSM – III, lançado em 1980, há uma ruptura com a psicanálise, e o que se busca é tornar os critérios diagnósticos mais objetivos, pouco ou nada ligados às questões de caráter teórico:

A versão DSM-III rompe definitivamente com a psiquiatria clássica. A partir desta, os quadros psicopatológicos serão apresentados como transtornos mentais que serão diagnosticados a partir da presença de certo número de sintomas (identificados a partir de uma lista presente no manual para cada transtorno) e que devem estar presentes na vida do sujeito por um intervalo definido de tempo. (GUARIDO, 2007, p. 154).

Fica clara, então, a necessidade de se desvincular de teorias para garantir a credibilidade científica necessária. Sobre a suposta não teorização e objetividade do manual, Jerusalinsky e Frenrik (2011) trazem a seguinte reflexão:

O invisível aos olhos, mas que habita na língua do DSM, é o consenso sobre a “ordem” que a sociedade espera dos filhos das famílias “normais”: que sejam bons, carinhosos, tranquilos, adaptados, que aprendam bem “suas” lições, que comam e durmam bem e que, chegando o momento, estejam dispostos a defender até a morte, na guerra ou na paz, os valores do sistema. [...] A norma, a ordem, a média não explícita é a (classe) média, “modelo”, cujos filhos não devem ser “diferentes” dos pais, moldados pelo *american-way-of-life*. (JERUSALINKSY; FENDRIK, 2011, p. 34).

Nota-se que a objetividade proposta pelo DSM não é pura como se pretende. A tentativa de padronização dos sujeitos dentro de um modelo esperado, em que não há espaço para o surgimento da singularidade, tampouco para a manifestação da subjetividade de cada pessoa, é uma constante. Assim, o manual baseia-se na teoria de que existe uma forma melhor, mais correta, útil e produtiva de estar na vida. Nesse sentido, aqueles que fogem a esse padrão estão com algum problema, logo, precisam ser medicados e tratados no intuito de voltarem para a engrenagem de produção e consumo.

Na contramão do DSM, acreditamos que o sofrimento psíquico e a forma como se lida com ele é algo que diz respeito à singularidade e à subjetividade de cada pessoa. Tentar apreender tais vivências por meio de um manual objetivo é, no mínimo, perigoso. Nesse sentido, concorda-se com Calazans e Martins (2007, p. 145), em sua colocação sobre o DSM:

Trata-se de uma rede de controle que visa enredar o singular, mas o singular é o que por definição não pode ser apreendido. Poderíamos dizer que essa busca do DSM é a do Sísifo contemporâneo: cada vez que busca apreender o singular, esse singular foge, rola e atropela os que visam determiná-lo cada vez mais. Daí o aumento considerável de transtornos que cada edição desse manual apresenta.

O DSM busca apreender questões e vivências próprias de cada sujeito e categorizá-las em um novo transtorno ou uma nova síndrome. Por esse motivo, não podemos deixar de fazer a ligação entre a criação de novas doenças, síndromes e transtornos pelo DSM e os interesses da indústria farmacêutica. De acordo com Aguiar (2004), a publicação do DSM – III, primeira versão a se propor objetiva, ocasionou sensível aumento de investimentos em pesquisas na área da psiquiatria americana.

O DSM-III promoveu uma reviravolta no campo psiquiátrico, que se apresentou como uma salvação da profissão. Não se tratava apenas de disputas teóricas internas ou de progresso científico. Ele surge como efeito da presença cada vez maior de grandes corporações privadas no campo da psiquiatria, como a indústria farmacêutica e as grandes seguradoras de saúde. O Congresso americano, que desacreditava o National Institute of Mental Health (NIMH) no começo dos anos 1970, justamente devido à baixa confiabilidade dos diagnósticos psiquiátricos, passou a aumentar os recursos financeiros destinados à pesquisa após o DSM-III. Em 1994, os fundos de pesquisa do NIMH chegaram a US\$ 600 milhões, bem mais que os US\$ 90 milhões de

1976, e, sob a influência do instituto, o congresso foi persuadido a declarar os anos 1990 como 'a década do cérebro'. (AGUIAR, 2004, p. 42).

Sem entrar em uma questão de caráter ético, cabe refletir sobre a influência da indústria nas pesquisas dentro do campo das doenças mentais. Quais os efeitos dessa relação tão próxima entre o estabelecimento de diagnósticos e a indicação de tratamentos? Segundo Guarido (2007), as pesquisas científicas psiquiátricas são realizadas cada vez mais no intuito de relacionar doenças mentais às causas biológicas. Assim, o sofrimento psíquico se explicaria por alguma questão de ordem genética ou hormonal.

Estabeleceu-se uma lógica farmacológica da relação indissociável entre doença mental e o uso de remédios para combater ou amenizar seus efeitos. Essa é uma das faces da atual mercantilização das esferas da vida humana:

Cada novo transtorno é promessa de novos investimentos bilionários da indústria farmacêutica, assim como garantia do aparecimento certo de verdadeiras epidemias visíveis do dia para a noite graças à divulgação maciça pela imprensa mundial e suas matérias de saúde. (SAFATLE, 2013, p. 2).

A ligação entre o discurso médico e o discurso econômico no que tange às doenças mentais é comentada também por Kehl (2006, p. 56):

A aparente eficiência dos tratamentos medicamentosos soma-se a paixão pela segurança que caracteriza a sociedade contemporânea, para a qual a ideia de que a vida seja um percurso pontuado por riscos inevitáveis produz uma espécie de escândalo. A aliança entre os ideais de precisão científica e de eficiência econômica produz uma versão fantasiosa da vida humana como um investimento no mercado de futuros, cujos sentido depende de se conseguir garantir, de antemão, os ganhos que tal investimento deverá render.

Na mesma linha do argumento de Kehl, Guarido (2007) afirma que a psiquiatria pautada no discurso biológico cria um discurso único. Nesse, o médico é senhor da verdade sobre os sujeitos e procura criar uma ordem social sem a existência de sintomas. Para a autora, a medicalização da vida cotidiana busca aniquilar completamente o sofrimento ao oferecer a garantia de um suposto bem-estar. Segundo Legnani (2003), o discurso médico-científico alcançou o lugar de saber supremo após a queda do poder *pater* que antes ordenava a sociedade. Para a autora, a queda da autoridade paterna em um momento histórico em que a instituição familiar não é mais responsável por formar a união dos casais, cabendo aos sujeitos essa decisão, retira da família o poder de decidir sobre si e sobre seus filhos. Para decidir sobre algo agora, é necessário que se esteja pautado na racionalidade científica para ser considerado legítimo.

De volta à questão do sujeito ideal colocada anteriormente, há uma consonância de interesses. A psiquiatria quer receber mais investimento em pesquisas. A indústria farmacêutica está ansiosa pelo retorno financeiro de tais pesquisas. A sociedade está interessada em sujeitos contentes, produtivos e consumidores. Por fim, os sujeitos estão interessados em pertencer à sociedade de consumo, a qual está impregnada por um hedonismo muitas vezes autoritário, em que não há espaço para o desprazer. Segundo Kehl (2009), isso é o que podemos chamar de imperativo do gozo. A felicidade tornou-se praticamente uma obrigação. Há uma clara demanda: divirta-se! Aproveite cada momento!

O discurso médico que afirma ser o sofrimento psíquico de origem biológica criou a ideia de que os fármacos reorganizariam o funcionamento da mente. Segundo esse argumento, alguma interferência de causa biológica ocasionaria o funcionamento anômalo do sistema nervoso, ocasionando as doenças mentais. Assim, o remédio normalizaria seu funcionamento. Segundo Guarido (2007, p. 159), “a produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais”.

Para Whitaker (2010), o argumento da origem biológica é falacioso, pois, antes do uso de psicotrópicos, o cérebro de pessoas com doenças mentais funcionava normalmente, passando a apresentar funcionamento anômalo após o uso dos remédios. Diante disso, é necessário repensarmos o papel da medicalização no tratamento das doenças mentais. Percebemos que deixou de ser coadjuvante para se tornar protagonista do processo de busca por uma melhora dos quadros de saúde mental. Para Aguiar (2004), o conceito de medicalização diz da transferência da credibilidade do discurso médico para outras áreas da vida, como moral, espiritual e religiosa.

Outra questão levantada por Guarido (2007) acerca da indicação do uso de medicamentos para tratar algo que diz de um sofrimento psíquico é a própria resistência dos idealizadores do DSM em utilizar o termo “doença mental”. Segundo seus autores, seria necessária a comprovação de uma etiologia necessariamente biológica da doença para ela que pudesse ser assim chamada. Como há de fato pouquíssimas doenças mentais biologicamente comprovadas, apela-se para o conceito de síndrome. Dando seguimento a seu raciocínio, a autora questiona como pode o manual propor tratamento medicamentoso para todas as ditas síndromes se não possui uma etiologia biológica comprovada. A lógica utilizada pelo DSM é, no mínimo, contraditória.

Ainda segundo Guarido (2007), até o presente, a psiquiatria não foi capaz de alcançar seu objetivo de tornar-se uma ciência médica. Como colocado anteriormente, poucos

transtornos presentes no DSM têm causas comprovadamente fisiológicas. Para a autora, o manual está mais voltado para especulações acerca dos desvios da normalidade, do que foge do socialmente aceito e deve, por isso, ser restaurado. Há um padrão social, e o que o DSM tem buscado fazer é encaixar todos nesse padrão. Para exemplificar o caráter fundamentalmente social presente no manual, a autora apresenta o caso da homossexualidade. Presente como uma questão de saúde mental nos primeiros exemplares do DSM, deixa de fazer parte do manual a partir do momento que se torna socialmente aceita (Guarido, 2007).

É de fundamental importância debater a atualidade do discurso médico-científico, pois ele tem grandes implicações na questão tanto do diagnóstico quanto do tratamento proposto para crianças diagnosticadas com TEA, nomenclatura inaugurada pelo DSM – V (APA, 2013). É necessário destacar que a última edição do manual suprimiu a categoria “Síndrome de Asperger” e passou a englobar diagnósticos de pacientes caracterizados por três questões principais: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Antes de se iniciar o debate acerca das implicações do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista presente no DSM – V, podemos fazer duas considerações importantes sobre essa nomenclatura: uma diz respeito à palavra transtorno e a outra ao termo espectro. A palavra transtorno nos traz uma clara percepção sobre a forma como o comportamento dessas crianças é visto socialmente e, conseqüentemente, pela escola:

Etimologicamente, transtorno significa tanto situação imprevista e desfavorável, como situação que causa incômodo para alguém. [...]. Mas podemos considerar que todas essas acepções de transtorno, quando tomadas por práticas que se julgam objetivas e que pretendem estabelecer jurisdição sobre as práticas, pressupõem três aspectos: 1. O transtorno é uma perturbação da ordem a ser seguida; 2. Se há uma ordem a ser seguida, há necessidade de adaptar-se a essa ordem; 3. O transtornado é alguém que sofre de um déficit de competências em relação aos outros sujeitos que se adaptaram a essa ordem. (CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 143).

Como colocado anteriormente, o DSM busca categorizar e apreender realidades subjetivas que fogem à norma, ao padrão social. O Transtorno do Espectro Autista representaria um transtorno de fato, caracterizando alguém que funciona de forma explicitamente diferente dos demais. Fica claro, mais uma vez, o caráter padronizador do manual. Já o significado de espectro nos remete ao imaginário fantasmagórico presente na palavra. O autismo é um fantasma, apavora e persegue os pais na atualidade (KUPFER, 2010). Podemos mencionar as

falas de alguns cientistas, amplamente divulgadas na mídia, que preveem haver, em alguns anos, um bebê autista para cada cinquenta nascidos.

O termo autismo foi usado primeiramente, segundo Cavalcanti e Rocha (2001), pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para elencar uma das características da esquizofrenia. A palavra deriva do grego “autos” e quer dizer “voltar-se para si mesmo”. Esse termo faz referência à tendência do esquizofrênico de se fechar em seu mundo, tornar-se alheio ao contexto social.

Leo Kanner foi o primeiro a descrever o autismo, em 1943, a partir do conceito inicial de Bleuler. Ele estudou 11 crianças que haviam sido diagnosticadas com esquizofrenia e começou a reparar nas semelhanças que apresentavam, como distúrbios na linguagem, obsessão pelo que é imutável e incapacidade de se relacionar com outras pessoas. Kanner deu para isso o nome de Autismo Infantil Precoce, já que os sinais da síndrome apareciam muito cedo (CAVALCANTI; ROCHA, 2001).

Desde o estudo feito por Kanner, e diante do número cada vez maior de crianças diagnosticadas com autismo, diversas pesquisas têm sido realizadas na tentativa de encontrar uma origem para essa forma singular de estar na vida. Atualmente, a maioria dos esforços é na direção de descobrir uma causa genética e/ou orgânica, em detrimento de uma suposta origem psicológica, ou até mesmo da combinação de ambas. Fica clara a influência do DSM e sua tentativa de buscar nas neurociências respostas para o sofrimento psíquico.

Laurent (2014), em seu livro “A batalha do autismo”, apresenta diversas pesquisas que pretenderam comprovar a origem biológica do autismo, contudo, todas foram inconclusivas em seus resultados. Sobre uma ligação possível entre o autismo e algumas patologias orgânicas, Jerusalinsky (2012, p. 62) nos traz os seguintes dados:

No campo neurológico se encontram significativas correlações com traçados eletroencefalográficos paroxísticos nas regiões temporais (precisamente ligadas às funções linguísticas), também escassa atividade do Sulco Temporal Superior esquerdo (próximo à área de Wernicke, que governa funções interpretativas da linguagem), alterações na área 44 de Broca (também sede de funções linguísticas, e, por isso, classicamente vinculada às patologias afásicas).

Não se pode negar a veracidade de tais exames, obviamente, mas podemos nos voltar para um antigo dilema que permeia a vida humana: o que veio primeiro? As alterações neurológicas atestadas seriam causa ou consequência das características presentes em pessoas com diagnóstico de autismo? É uma questão para a qual ainda não há resposta, mas Jerusalinsky (2012) afirma que existem autistas que não apresentam essas alterações em seus exames.

Até o presente momento, foram/são feitas diversas pesquisas científicas com o intuito de ligar o autismo a causas neurológicas, mas não conseguiram comprovar uma origem genética/biológica:

Nas diversas pesquisas médicas realizadas por geneticistas, neurologistas e psiquiatras encontram-se correlações entre a incidência do autismo e algumas patologias orgânicas, mas não uma única causa que possibilite centrar seu diagnóstico em exames orgânicos ou seu tratamento em soluções medicamentosas. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

Dentro da lógica “um problema/uma solução (medicamentosa)”, utilizada pelo DSM, ainda não há a possibilidade de criação de um fármaco para tratar/amenizar os sintomas do autismo. Sabemos da utilização de remédios para tranquilizar esses sujeitos, mas tais medicamentos pertencem a outros campos diagnósticos, ou seja, ainda não puderam inventar a “pílula do autismo”, assim como fizeram com Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

Sobre o uso de medicamentos no tratamento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, o Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública faz a seguinte afirmação:

A reação mais comum ao mal-estar é a inclinação pela sua imediata supressão. Assim, a partir do diagnóstico recomenda-se aos pais o tratamento medicamentoso e/ou cognitivo-comportamental para a criança. Todavia, apesar dos grandes avanços da indústria farmacológica, não são desconhecidas as repercussões desastrosas que determinadas substâncias causam ao organismo, principalmente na infância e adolescência. Por outro lado, a medicalização não pretende curar o espectro, mas se destina especificamente aos chamados sintomas-alvo: fazer desaparecer ou abrandar as crises de agitação, de angústia, os distúrbios de sono. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

O fato de não haver um medicamento específico não é impedimento para que receitem outros tipos de remédios, os quais visam diminuir os sinais do autismo. Apesar de o autismo ser mais um dos diagnósticos não fisiologicamente comprovados presentes no DSM, a indicação de tratamento pelo manual é medicação e terapias de cunho cognitivo-comportamental:

Coerente com os critérios de classificação praticados pela APA, o tratamento do transtorno passa a ser a eliminação ou o abrandamento do sintoma, já que este corresponde ao comportamento alterado. Conseqüentemente, a clínica farmacológica e cognitivo-comportamental é favorecida, uma vez que trabalham com idêntico propósito: fazer desaparecer o comportamento “anormal”. Estava selada assim a aliança entre psiquiatria, indústria farmacêutica e terapias cognitivo-comportamentais, um compromisso que

transparece nas recomendações da APA para que esses “tratamentos” sejam aplicados. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

O objetivo dessas terapias cognitivo-comportamentais seria educar os autistas. Por educar entenda-se: diminuir e controlar seus comportamentos considerados inadequados socialmente e tentar fazer com que se comuniquem com seus pares a qualquer custo. É sobre esses métodos que trataremos a seguir.

1.2 Os métodos como solução

A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade atual das escolas brasileiras. Nesse contexto, estão inseridos aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Diante do número crescente de casos, viu-se a necessidade de criar uma lei voltada para essas pessoas. A Lei do Autismo, Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, traz a nomenclatura "Transtorno do Espectro Autista", declara o sujeito com autismo uma pessoa com deficiência e elenca as características correspondentes ao diagnóstico de acordo com o DSM – V.

Também estão presentes, na referida lei, questões pertinentes aos direitos desses sujeitos, como diagnóstico precoce e atendimento especializado, além daqueles relacionados à previdência, acesso a cursos profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho. Contudo, dentro de todo aparato legal, buscaremos focar no que diz respeito à garantia da inclusão desses alunos preferencialmente em escolas da modalidade regular de ensino.

No presente contexto educacional, não é difícil encontrar alunos com diagnóstico de TEA na rede pública de ensino do Distrito Federal. Entretanto, apesar de estarem presentes nas turmas regulares¹ há algum tempo, esses sujeitos ainda são alvo de dúvidas e angústia por parte dos professores que lidam com essa realidade cotidianamente em sala de aula. Esses profissionais trazem diversas queixas relacionadas à inclusão dos alunos com autismo. Podemos citar a alegação de falta de preparo profissional e a não existência de um monitor em sala de aula para auxiliá-los, entre outras falas. As reclamações servem de argumento até mesmo para endossar um discurso contra a inclusão.

¹ Na SEEDF, turmas com alunos com diagnóstico de TEA são reduzidas dentro da lógica da Integração Inversa. Essas turmas têm 15 alunos, podendo ser aumentada em 20% sua capacidade, caso seja necessário.

Para alguns professores, a inclusão só deveria acontecer a partir do momento em que todos fossem capacitados para atender a essa clientela e houvesse monitores suficientes para todas as turmas. Percebemos que há uma contrariedade em suas colocações, pois se dizem a favor da inclusão, não só dos alunos com autismo, mas também de outros educandos com deficiência, contudo, essa inclusão só deveria ser feita a partir do momento em que as condições fossem favoráveis, para não dizer perfeitas.

Com o intuito de sanar as dificuldades alegadas pelos docentes da rede, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, oferece anualmente um curso semipresencial intitulado “Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista”. O curso busca colocar os professores a par de questões pertinentes ao diagnóstico de TEA. Na parte de conteúdos, disponível no *site* da instituição², encontramos os seguintes aspectos a serem abordados no processo de formação continuada:

- Histórico do autismo;
- As características e os critérios de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista;
- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o TEA/ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)³;
- Inventário Portage;
- Programa de atendimento TEACCH;
- Programa de atendimento ABA/ Programa de atendimento PECS;
- Organização e planejamento do espaço pedagógico.

Os chamados programas de atendimento apresentados no curso são métodos que buscam facilitar a comunicação dos alunos com diagnóstico de TEA, assim como diminuir e/ou impedir o aparecimento de estereotípias nos sujeitos com autismo, como se balançar, movimentar as mãos de forma desgovernada e emitir sons desconexos.

Além dos métodos citados no curso, há outros, como *Floortime* e *Son-rise*. Contudo, com o objetivo de nos ater às questões pertinentes a esta pesquisa, abordaremos apenas dois métodos apresentados no curso de formação continuada de professores oferecido pela EAPE, o método TEACCH e o método ABA, como forma de exemplificar o funcionamento dos métodos cognitivo-comportamentais.

² Endereço eletrônico: <www.eape.se.df.gov.br>

³ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (antiga nomenclatura para TEA, presente no DSM IV).

1.2.1 O método TEACCH

O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação é uma terapia de base cognitivo-comportamental e nasceu nos Estados Unidos, em 1960. Seu surgimento ocorreu dentro de uma clínica que se pautava na psicanálise para tratar crianças diagnosticadas com autismo.

Há um rompimento com a psicanálise americana, mais especificamente com Bruno Bettelheim, para quem o autista era uma fortaleza vazia. Segundo os pioneiros do método TEACCH, a psicanálise responsabilizava os pais pela condição de seus filhos⁴. Em oposição a essa abordagem, esses terapeutas apresentaram uma nova perspectiva. No TEACCH, os pais seriam coparticipantes no tratamento de seus filhos e parte fundamental do processo (CALAZANS; MARTINS, 2007), pois continuariam em casa o trabalho feito pelo terapeuta, de forma a garantir o sucesso do tratamento.

Assim, surge o método TEACCH, baseado na teoria behaviorista e na psicolinguística, segundo Kwee, Sampaio e Atherino (2009, p. 218):

A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se buscou as estratégias para compensar os déficits comunicativos desta Síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação.

A necessidade de construir uma estrutura rígida, sem estímulos do ambiente, é apontada por Shopler, criador do método, como imprescindível para evitar o comportamento estereotipado (CALAZANS; MARTINS, 2007). Assim, os locais onde se utiliza esse tipo de método são separados em diferentes ambientes: um para realizar as atividades individualmente com o terapeuta, um para as atividades em grupo, um para o lanche e um para as chamadas atividades livres. Este último é o único lugar onde a criança pode executar livremente suas estereotípias. Cada espaço deve ser utilizado unicamente para a atividade a que foi desempenhado (MPASP, 2013).

Segundo os defensores do TEACCH, a compreensão do aspecto neurobiológico do autismo é fundamental para se aplicar o modelo (KWEЕ; SAMPAIO; ATHERINO, 2009). Mas, como visto anteriormente, o argumento é questionável, pois não há provas de que essa

⁴ Essa questão será melhor abordada no segundo capítulo.

condição seja inerente a todos os sujeitos com autismo. Há, também, o argumento de que o método utiliza uma prática individualizada, pois, embora haja características em comum entre os autistas, eles são extremamente diferentes entre si.

Algumas críticas podem ser feitas ao método TEACCH. Podemos questionar a viabilidade do uso do reforço positivo, por exemplo. É comum que professores utilizem afirmações positivas no intuito de incentivar os alunos, sejam autistas ou não. Contudo, esbarramos em uma questão primordial: muitos sujeitos com autismo não reconhecem o significado dessas práticas sociais. Isso pode torná-las inutilizáveis, surgindo a necessidade de se utilizar outros artifícios para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados.

Outra crítica possível de ser feita é o relato da diretora de uma instituição que trabalha com pessoas com autismo, para quem “é muito difícil aceitar adultos autistas que foram tratados por instituições que adotam o programa TEACCH, pois eles não conseguem atuar senão no ambiente construído desde o início por seus terapeutas” (CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 149).

1.2.2 O método ABA

O método ABA consiste inicialmente em identificar comportamentos e habilidades que necessitam ser melhorados, como comunicação com pares e interação com família e professores, por exemplo. Segundo Schoen (2003), ABA é indicada para crianças com TEA por elas responderem bem às estratégias com diretrizes e rotinas claramente planejadas.

Assim, é desenvolvido um sistema de métodos, que se caracterizam por descrever objetivos e planejar intervenções comportamentais baseadas em estudos exaustivos, com o intuito de comprovar sua efetividade (PIMENTEL; RISPOLI, 2013). Outra característica do ABA é coletar dados durante todo o processo de intervenção a fim de analisar o progresso do indivíduo e orientar a tomada de decisões futuras. Cada criança necessita de uma gama de estratégias desenvolvidas especificamente para ela (BAER; WOLF; RISLEY, 1968).

Pimentel e Rispoli (2013) afirmam que o acompanhamento terapêutico e as intervenções educacionais baseadas na psicologia comportamental, principalmente na Análise Aplicada do Comportamento (ABA), “têm demonstrado reduzir os sintomas do espectro do autismo e promover uma variedade de habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos” (p. 640).

Nos Estados Unidos, ABA tem sido muito pesquisada e maciçamente adotada no tratamento de pessoas com TEA. Essa tem por objetivo melhorar a qualidade de vida desses indivíduos ao torná-los aptos a conviver em sociedade. Uma de suas principais características é focar não apenas no que é melhor para o sujeito, mas também em beneficiar a sociedade como um todo. Pesquisadores e terapeutas que utilizam ABA orgulham-se de seu caráter científico e “dados empiricamente comprovados”. Para eles, o comportamento humano deve ser estudado de forma objetiva e não se basear em especulações abstratas (PIMENTEL; RISPOLI, 2013).

A terapia ABA pode ser aplicada em adultos e crianças com ou sem necessidades educacionais especiais, pois consiste em modificar comportamentos tidos como nocivos para o sujeito e para sociedade. Nos Estados Unidos, para poder aplicar o método ABA, o profissional precisa de certificado emitido pelo *Behavior Analysis Certification Board*, instituição que regulamenta a profissão de analista de comportamento no país. Tal exigência se deve ao caráter metódico, sistemático e cientificista dessa abordagem. No Brasil, não há uma instituição responsável por regular a profissão, mas é indicado aos psicólogos que queiram adotar o método que façam cursos específicos (PIMENTEL; RISPOLI, 2013).

Pimentel e Rispoli (2013) exemplificam possíveis melhoras com o método junto a crianças autistas, como o aumento do vocabulário de um aluno com TEA de zero para dez palavras. Criticamente podemos ver que o foco, além de ser adaptativo, é o de uma aprendizagem mecânica. Há uma explícita necessidade de controle, preocupação em adaptar o sujeito à sociedade e a necessidade de afirmar-se como uma ciência pura, objetiva e respeitável em que não há lugar para a subjetividade, considerada abstrata por seus defensores, logo, imensurável.

No texto de uma cartilha que propõe instruir a utilização do método ABA por professores de alunos com diagnóstico de TEA, as autoras afirmam que tudo é comportamento, desde ações práticas até abstratas como pensar, sentir e compreender, chamadas no material de comportamento encoberto (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013). O texto esclarece que o comportamento se localiza entre um evento que o antecede e a consequência que produz, sendo passível de controle através dessas consequências, chamadas de reforçadores. Os reforçadores positivos têm o efeito de fazer com que o comportamento ocorra mais vezes, o foco deve ser no bom comportamento, não no ruim.

O material destaca que não há um único reforçador que funcione para todos os alunos, sendo necessário saber o que agrada e desagrade cada um. De acordo com Marco, Spalato e Duarte (2013), o autismo é um conjunto de *déficits* e excessos com os quais pais e professores

precisam lidar. Para orientar a utilização do método ABA em sala de aula, é apresentado um pequeno roteiro com questões norteadoras e habilidades a serem desenvolvidas com a criança:

quais comportamentos são pré-requisitos para meus alunos estarem em sala de aula?”.

Algumas das habilidades necessárias são:

Manter-se sentado por pelo menos 15 minutos;

Responder ao chamado do nome (olhar para a pessoa que está solicitando sua atenção);

Compreender instruções verbais simples de maneira direta e indireta. Direta, a instrução é dada especificamente para o aluno; indireta, a instrução é dada para o grupo. Por exemplo: senta, guarda, me dá, vem cá, levanta, pega, espera sua vez;

Comunicação vocal ou por figura para o uso do banheiro e beber água;

Imitar ações;

Identificar figuras;

Parear figuras (juntar figuras iguais e semelhantes);

As próximas perguntas que o professor deve se fazer são:

‘o que quero que meus alunos sejam capazes de fazer?’

‘o que meus alunos já deveriam saber para o aprendizado de um novo conteúdo?’. (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 32).

Segundo as autoras, uma das estratégias do método ABA consiste em evitar ao máximo o surgimento de erros no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA:

A análise do comportamento denomina essa estratégia de aprendizagem sem erro. O professor pensa no que quer ensinar. Avalia o que o aluno sabe e, a partir disso, programa o repertório almejado, sem que o aluno passe por um processo de aprendizagem por tentativa e erro. Se a professora planeja a sequência gradativa de ensino, evitará o erro, promovendo uma aprendizagem de sucesso. (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 38).

Além de trabalhar para evitar o surgimento de erros, o professor deve oferecer diferentes tipos de ajuda ao aluno: ajuda física, pegar a mão da criança e guiar, por exemplo; ajuda leve, guiar de forma indireta, apenas com pequenos toques; ajuda gestual: apontar o que a criança deve fazer e ajuda independente que consiste na verbalização de comandos (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013).

Outra estratégia consiste em evitar estímulos visuais, como muitos cartazes e enfeites na sala, e estímulos sonoros. O aluno deve ser colocado na primeira fileira próximo ao professor de forma que permita ao monitor posicionar-se junto a ele para auxiliá-lo em suas atividades. Deve-se criar rotinas visuais e estabelecer horários específicos para ir ao banheiro e beber água. A cartilha instrui o professor a evitar procedimentos punitivos e sempre optar pela utilização de reforços positivos, como oferecer atenção e fazer elogios. Todas essas estratégias, segundo Marco, Spalato e Duarte (2013), tornam o ambiente da sala de aula saudável e agradável para o aluno.

É importante que se faça uma reflexão sobre a característica, tanto do método TEACCH quanto do ABA, de adotar o argumento trabalhar de forma individualizada, pois, embora aparente dialogar com conceitos da psicanálise ao falar sobre “sujeito único” e “história de vida”, as concepções de cada uma dessas teorias sobre esses termos são completamente diferentes:

Para a terapia comportamental, tais expressões remetem à história de condicionamentos por que passou aquele indivíduo, configurando suas características individuais de respostas aos estímulos e denotando a ênfase no modo como o ambiente se apresentou a ele, no decorrer de sua vida. Para a psicanálise, o ‘sujeito único’ diz respeito ao que há de inusitado e criativo em suas ações e em seu discurso, que repousam nos sentidos que ele construiu sobre os acontecimentos por que passou, ao longo de sua trajetória. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

Após a explanação sobre os métodos TEACCH e ABA, pode-se inferir o objetivo desses métodos: fazer com que o sujeito com autismo deixe de ser um transtorno para aqueles que estão a sua volta. Essas abordagens fazem o possível para adequá-los e contornar os problemas que apresentam:

O biológico serviria de prova para a afirmação do autismo como um transtorno e para definição de seus sintomas como déficits. [...]. Essa afirmação é um princípio, no sentido lógico, que permite o desenvolvimento de todas as outras proposições do programa TEACCH. E o princípio em jogo é a pressuposição de que há uma ordem biológica que é transtornada pelo autismo. Mais ainda: permite estabelecer como finalidade para o tratamento de autistas a adaptação ao ambiente. Desse modo, temos a afirmação própria ao neodarwinismo social que pretendem encontrar a origem biológica dos comportamentos sociais. (CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 134).

Assim, nota-se que o objetivo maior está em acomodar esses sujeitos. Não há interesse em ouvir o que eles têm a dizer. O enfoque na comunicação, por mais que exista, é no sentido imperativo de praticamente exigir dos sujeitos com autismo que se comuniquem, sem questionar se de fato querem dizer algo.

Segundo o Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública (2013, versão *on-line*):

As propostas terapêuticas comportamentalistas têm como objetivos programáticos do tratamento com o autista: a) a promoção de um desenvolvimento normal dos aspectos cognitivo, linguístico e social; b) a promoção da aprendizagem; c) a redução da rigidez e da estereotipia; d) a eliminação dos comportamentos desadaptados inespecíficos; e) o alívio do sofrimento familiar e f) a educação e a conscientização da comunidade para a aceitação do indivíduo.

Em um artigo que buscou avaliar biografias escritas por pessoas com autismo, Bialer (2015) traz diversos relatos desses sujeitos sobre sua frustração por não poderem ir à escola, ou

por, ali estando, não serem ouvidos. Também desaprovam o fato de serem tratados como deficientes intelectuais pelos docentes, como se não soubessem nada e estivessem ali apenas para aprender como se comportar. Afirmam terem se tornado prisioneiros do saber alheio sobre sua condição. Não são ouvidos, são tratados de acordo com as ideias de estudiosos sobre o assunto, que parecem se recusar a avançar em suas teorias, e nunca param para escutá-los. Bialer nos apresenta a fala de Josef, autista aspegeriano (*sic*) com formação na Sciences Po Paris, doutor em Filosofia na Alemanha:

Nos seus textos, critica-se o poder dos especialistas e o risco de profecias autorrealizadoras, pois, por preconceber o autista em mutismo como incapaz de utilizar a linguagem, não se aposta na sua capacidade de aprendizagem, o que exclui a possibilidade de ele usar efetivamente suas potencialidades para se apropriar da linguagem. A crítica de Josef é ao poder do discurso dos especialistas, referindo que não se deparou com agentes escolares maldosos, mas com diversos profissionais que estavam cegos, imbuídos da autoridade de quem tudo sabe. (BIALER, 2015, p. 487).

As diversas falas demonstram o desejo desses sujeitos de serem ouvidos, de não serem diminuídos/colados a uma lista pré-definida de sintomas. Afirmam querer que as pessoas olhem para além de suas estereotípias, que não julguem sua capacidade intelectual unicamente por sua dificuldade para controlar o próprio corpo. Também demonstram não querer deixar de lado sua singularidade. Querem ser reconhecidos e respeitados exatamente como são. Resumidamente, gostariam de um mínimo de fé em sua capacidade da parte daqueles com quem convivem, principalmente professores.

Diante desses relatos, é impactante saber que, de acordo com uma pesquisa feita com escolas e outros centros que prestam atendimento a pessoas com autismo, constatou-se que mais da metade das instituições pesquisadas utilizam métodos cognitivo-comportamentais para trabalhar com os sujeitos com autismo, com TEACCH e ABA em primeiro lugar. Os resultados dessa pesquisa estão presentes no primeiro capítulo do livro “Retratos do autismo no Brasil” (MELLO *et al.*, 2013).

Há uma clara divergência de interesses: os sujeitos com autismo que conseguiram encontrar um meio para se expressar afirmam querer exatamente o oposto do que é oferecido pelos métodos cognitivo-comportamentais. Querem que a escola seja um ambiente de aprendizagem de novos conhecimentos, não apenas estar ali para aprenderem a se comportar.

Após tudo que foi colocado e analisado até aqui, fica um questionamento: por que os métodos comportamentais são os mais utilizados para se trabalhar com os sujeitos com autismo? Para pensarmos uma forma de responder a essa pergunta, é necessário trazer o conceito de suplência:

Vale lembrar que *suprir* quer dizer, segundo o dicionário Houaiss, *substituir* (pessoas ou coisas); refere-se, portanto, a colocar algo no lugar de alguma falta, por exemplo. *Suplência*, por sua vez, é uma condição do que é *suplente*, ou seja, daquele que supre uma falta ou que pode ser chamado a exercer as funções do outro, na falta deste, um substituto. (PAULINO, 2006, versão *on-line*).

Acreditamos que os métodos cognitivo-comportamentais fariam suplência para pais e professores diante do diagnóstico de autismo/TEA, pois esse pode retirar da família/professor o saber sobre como educar o próprio filho/aluno, já que ele não é uma criança como as outras. Os métodos aparecem como um apoio ao qual se apegar para serem capazes de desempenhar seus papéis de educadores; aparecem como substitutos de um saber sobre como educar o filho/aluno existente antes do diagnóstico. Pais e professores, que antes eram capazes de desempenhar sua função sem maiores dificuldades, passam a acreditar que seu conhecimento não é suficiente, que precisam de algo ou alguém que lhes diga como agir diante de sua nova realidade.

Sabemos que, apesar de todo alarde da mídia diante da questão do autismo, a maioria dos pais só vem a ter contato com essa condição diante do diagnóstico de algum de seus filhos. Ou, mesmo em consequência desse alarde, a ideia que se construiu no senso comum sobre o que vem a ser o autismo faz com que os pais se vejam em face do que parece ser uma incógnita indecifrável.

Dentro de uma abordagem psicanalítica, podemos afirmar que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista abriria nos pais uma ferida narcísica. Segundo a psicanálise, antes mesmo de nascer, a criança já é projetada como um ser perfeito, por assim dizer, por seus progenitores. Os pais esperam que seu filho nasça bem tanto física quanto psiquicamente. O diagnóstico, muitas vezes precoce e pouco fundamentado, de autismo destrói nos pais essa imagem ideal criada para a criança.

Para o Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública:

A realidade da prática clínica revela que as reações de pais ao diagnóstico “espectro autista” são na maior parte das vezes devastadoras, tanto para eles como para os filhos. Por um lado, o preconceito que ainda cerca o diagnóstico leva muitas vezes os pais a sentirem-se envergonhados e revoltados, fazendo-os afastar a criança do convívio social. Por outro, os filhos sofrem com o desinvestimento dos pais, a partir de um tão perturbador diagnóstico. Tanto o erro diagnóstico como a precipitação diagnóstica acarretam graves consequências, na medida em que a direção do tratamento está diretamente associada ao diagnóstico formulado. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

O DSM e as teorias que sustentam uma origem neurobiológica do autismo coadunam para formar a ideia de que a criança que recebeu o diagnóstico está fadada ao estereótipo divulgado pela mídia. Bombardeados por todas essas informações, e na tentativa de fazer o que acreditam ser o melhor para seus filhos, os pais buscam nos métodos cognitivo-comportamentais a possibilidade de criar a criança dentro da realidade permitida para o quadro que apresenta.

Assim como esses métodos são ferramentas utilizadas pelos pais para tratar e educar seus filhos, também fazem suplência aos professores, os quais se sentem desamparados diante da realidade da inclusão. “Tenho um aluno autista em minha sala, o que farei?”. Entram então os métodos e suas fórmulas já estruturadas, o professor só precisa aplicá-las e, teoricamente, terá sucesso. Sabemos que não é essa a realidade, visto que muitas vezes os alunos resistem bravamente à tentativa dos professores de aplicar tais métodos em sala de aula, mas fica a sensação de dever cumprido, de “fiz o que o estava ao meu alcance”.

A opção de recorrer a um método para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA também pode ser vista por meio da ótica da utilização de outras formas de possibilitar a inclusão em diferentes tipos de deficiência. Podemos citar o exemplo do código Braille, com cegos, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com surdos. Cria-se a ideia simplista de que, para cada aluno com necessidade educacional específica, há um método correspondente. O professor só precisa aplicá-lo e está feita a inclusão. Contudo, é importante ressaltar esses métodos não se equivalem, pois leitura e linguagem são portas que se abrem para os sujeitos.

CAPÍTULO 2 AUTISMO, PSICANÁLISE E INCLUSÃO

2.1 O autismo segundo a psicanálise

Acreditamos que a inclusão está para além de metodologias a serem seguidas para que se obtenha êxito na escolarização desses alunos. A psicanálise nega uma etiologia unicamente biológica do autismo e isso influencia diretamente sua forma de pensar a inclusão desses sujeitos. Para a psicanálise, cada sujeito é único e deve ser tratado como tal. Assim como na clínica, a psicanálise traz para a escola um de seus alicerces fundamentais: a escuta.

A inclusão dos sujeitos com autismo deve ser pautada na escuta daquilo que eles têm a dizer, mesmo que muitas vezes não haja fala explícita. No caso do autismo, muitas vezes é o corpo que fala, e cabe ao professor escutar essa fala, não insistir em obter o corpo de forma a impossibilitar o aparecimento de estereotípias e outras atitudes que causam transtorno.

Segundo Laurent (2014), a indústria de métodos para se trabalhar com sujeitos com autismo movimenta milhões de dólares anualmente. Como colocado anteriormente, esses métodos vêm substituir a medicalização ainda não existente no caso do autismo. Embora se utilizem de vias diferentes, ambos buscam anular o singular nos sujeitos, tornar todos iguais.

Se a concepção biológica da etiologia do autismo propõe soluções mecânicas e obturantes do sujeito, a visão da psicanálise sobre a origem do autismo propõe um olhar interessado para esses sujeitos por parte do professor. Nesse capítulo, trataremos sobre o posicionamento da psicanálise diante da singularidade do autismo.

Antes de mais aprofundamentos sobre a proposta de contribuição da psicanálise para a inclusão escolar dos alunos com autismo, é imprescindível esclarecer a forma como a teoria concebe sua origem. Autores como Kupfer, Laznik e Jerusalinsky tratam sobre esse assunto de forma bastante clara e contundente. Por esse motivo, serão os principais alicerces utilizados para elucidar a visão da psicanálise sobre o tema.

Para a psicanálise, ao nascer, o bebê é um organismo que se desenvolveu biologicamente, sem haver a marca do significante (JARDIM, 2001). Fora do laço social e completamente dependente, precisa que alguém cuide dele e garanta e sua sobrevivência. Normalmente quem faz esse papel é a mãe, aqui colocada como Outro primordial, a pessoa que primeiro fará a ligação do bebê com o mundo exterior do qual ele agora faz parte.

Segundo Jardim (2001, p. 53),

É o Outro que fará surgir no bebê um sujeito, um sujeito desejante, um sujeito de linguagem. Ou seja, um sujeito que consiga dizer EU e saber, metaforicamente, que está representado neste pronome, eu; que esta palavrinha represente e signifique seu corpo e sua história, uma história única, particularmente sua, própria, apesar da universalidade do pronome pessoal eu.

Assim, a mãe, ao encarnar esse Outro em seu lugar de Outro primordial, fará surgir no bebê um sujeito desejante. O sujeito começa no lugar do Outro, aí onde surge o primeiro significante⁵. A possibilidade de ser tocado pelo significante é o que diferencia a espécie humana de outras espécies de animais (JARDIM, 2001).

A mãe faz isso ao desempenhar a função materna, ou seja, ao desejar seu bebê de forma a supor um sujeito onde de fato ainda não existe um. Ao significar gestos, choros e balbucios do filho, faz surgir na criança um sujeito do desejo ao emprestar o seu próprio desejo. Jardim (2001, p. 57) esclarece:

A função materna é operante desde o início da vida de um bebê; podemos até pensá-la antes mesmo que o bebê esteja nos braços da mãe. É antecipando um nome para a criança, imaginando sua aparência, confeccionando roupinhas que uma mãe antecipa um filho. Quando isto tudo está impedido de acontecer, certamente veremos consequências psíquicas na criança que nascerá. Mas, se toda essa antecipação for possível, uma mulher estará se preparando para acolher, no sentido mais simbólico possível, seu bebê. Diante dele, seu choro e seu grito terão sentido se assim puder interpretar a mãe, que estará tocada como a pessoa a "resolver" o desconforto do bebê. Também estará fazendo função materna a mãe que conseguir supor que no corpinho daquele bebê que tem à sua frente está uma subjetividade diferente da sua, mas totalmente ligada à sua própria subjetividade.

Ainda sobre a origem do sujeito desejante, do sujeito que se afirma pelo pronome eu, é importante elucidarmos a importância do estágio do espelho na formação da unidade corporal da criança. Esse conceito foi concebido por Lacan e explorado de forma clarificadora por Lajonquière (1992). Como colocado anteriormente, para a psicanálise, ao nascer a criança não é dotada de uma subjetividade/capacidade humana inerente. Diferente dos outros animais, que já nascem com suas características e aptidões geneticamente definidas, o ser humano precisa constituir-se como tal.

Nesse sentido, até mesmo a consciência da unidade corporal não é algo de cunho objetivo. Logo, segundo a psicanálise, ter um corpo não significa necessariamente enxergar-se constituído e delimitado dentro das fronteiras dele. O que possibilita que se crie essa consciência de si é a passagem do bebê pelo estágio do espelho, normalmente lá pelo sexto mês

⁵ O significante é o que está para além do biológico, no campo do simbólico, o que nos torna seres humanos, pertencentes a uma determinada cultura.

de vida. Segundo Lajonquière (1992), ao nascer a criança é um emaranhado sem borda, em que órgãos e sensações se misturam e se confundem com o ambiente. Assim, não há inicialmente uma separação entre o eu e o outro, entre o que é interno e o que é externo.

De forma mais simples, podemos dizer que existem dois corpos: um corpo real, de carne e osso, e um corpo imaginário, o qual não está necessariamente implicado na existência inicial do corpo real. É necessário que o corpo subjetivo seja constituído, e quem possibilita essa constituição é o Outro, representante da cultura, normalmente encarnado na figura dos pais. No estágio do espelho, o adulto vai olhar para o bebê e afirmar ser aquela sua imagem corporal. Segundo Lima (2013, p. 43),

Quem já teve a oportunidade de conviver com um bebê durante seu desenvolvimento, percebe que durante um tempo ele é incapaz de se reconhecer no espelho, fazendo isso lá pelo sexto mês de vida. Isso só é possível porque o outro o reconhece. O bebê ao se enxergar no espelho, vira-se para quem o segura como que para confirmar aquilo que está vendo, e o adulto vai dizer que aquele ali é ele, é àquela imagem que se referem ao falar sobre ele. O bebê se enxerga no espelho, visualiza ali seu Eu, torna-se um. Então fica muito alegre diante de sua imagem refletida.

Laznik (2004, p. 24) complementa afirmando que, “Se este momento da relação jubilatória à imagem no espelho é crucial, é porque é ela que vai dar ao bebê seu sentimento de unidade, sua imagem corporal, base de sua relação com os outros, seus semelhantes”. Segundo Lajonquière (1992), a unidade e as partes são faces de uma mesma moeda, uma só existe em decorrência da outra. Então, sem a passagem pelo estágio do espelho, a criança ficaria destituída de uma borda corporal capaz de separá-la do mundo exterior. Haveria uma constante confusão e impossibilidade de compreensão entre onde o outro termina e onde “eu” começo, seria tudo uma coisa só. Inclusive, há casos de pessoas que afirmam verem seus órgãos espalhados, como podemos ver no exemplo a seguir. Trata-se do caso de João, um garoto atendido por Ana Elizabeth Cavalcanti.

Segundo Cavalcanti (1997), João era uma criança de quatro anos com um sintoma no mínimo peculiar. O menino usava muitas camadas de roupa e apresentava grande resistência à retirada delas, também gostava de usar roupas de quando era menor, logo, mais apertadas. Chamou atenção da autora o fato de, durante as sessões, João gostar de ser coberto por almofadas de forma a impedir a existência de qualquer orifício que lhe permitisse acesso ao interior, da mesma forma que o protegia do mundo externo.

Em seu relato sobre os desenhos da criança, iniciados após um ano de análise, a autora traz a seguinte narrativa:

Em suas produções, começaram a aparecer figuras humanas com órgãos internos expostos. ‘Meus rins estão sangrando; estes são meus intestinos explodindo’, falava ele enquanto desenhava. Esses desenhos sugeriam-me a ideia de que os órgãos internos eram investidos de carga libidinal, adquirindo o estatuto de uma unidade em si, em detrimento de um investimento que assegurasse uma imagem narcísica unificante do corpo. Tudo levava a crer que ali faltava a construção da pele como envelope, como invólucro unificador e integrador que, uma vez constituída, tende a silenciar as representações parciais do corpo. (CAVALCANTI, 1997, p. 83).

As roupas serviam como borda para seu corpo, assim como as almofadas. Imagina-se que essas foram as estratégias encontradas pela criança para ser minimamente capaz de separar-se do mundo exterior e delimitar o próprio corpo.

É importante esclarecer de que forma a psicanálise concebe a origem do sujeito (do desejo) para entender como se configuraria o autismo de acordo com essa abordagem. Para a psicanálise, a inserção no mundo simbólico se dá pela falta, que faz aparecer o desejo, a busca pelo gozo completo que nos saciaria inteiramente, algo da ordem do impossível. A incessante busca pela total satisfação é o que nos impulsiona diante da vida. A todo momento, buscamos algo que supomos ser capaz de nos preencher completamente, de não permitir a existência de nenhum vazio, mas, ao finalmente, chegarmos até esse objeto, percebemos que algo ainda falta. Assim, nos aventuramos novamente e seguimos nesse eterno *loop* durante toda existência.

O ser falante é o ser da falta, pois, ao falar, sempre perde algo. A linguagem não consegue expressar tudo que queremos dizer. Não há no planeta uma língua com palavras capazes de significar tudo. Por mais que tentemos nos expressar através da fala, fica a impressão de que não conseguimos alcançar nosso objetivo na comunicação. Há, ainda, o fato de a fala não ser compreendida pelo outro da forma que esperávamos, o que o outro apreende e significa sobre nossa fala diz somente do outro e sua subjetividade. Podemos tentar controlar o que dizemos, mas não o que o outro entende do que foi dito. Aquilo que não é capaz de ser capturado pelo simbólico (pela linguagem/fala) é o Real. Dessa forma, o sujeito fora da linguagem está no Real, é um estrangeiro dentro de sua própria cultura e na interação com o Outro (social).

Após esclarecermos a forma como a psicanálise concebe a formação do sujeito e sua subjetividade, voltaremos nossa atenção mais especificamente para a concepção psicanalítica da origem do autismo.

Muitas críticas se fazem à psicanálise e ao fato de supostamente responsabilizar as mães pelo autismo de seus filhos. É, inclusive, a suposta responsabilização por parte da psicanálise que levou os criadores do método TEACCH a romperem com o tratamento psicanalítico, pois propunham enxergar os pais como amigos e não como culpados.

Leo Kanner, ao descrever o que chamou de Autismo Infantil Precoce, em 1943, relatou a relação entre as crianças observadas e seus pais. “Ele relacionou parte dos sintomas apresentados pelas crianças avaliadas por ele aos perfis dos pais dessas crianças; descreveu-os frios, intelectuais, mais interessados no mundo das ideias do que no mundo das relações” (JARDIM, 2001, p. 58).

Até hoje, a dita culpa das mães (ou pais, de forma geral) é levantada quando se discute a questão do autismo. Nossa intenção aqui é buscar esclarecer a forma como a psicanálise enxerga o autismo na tentativa de desfazer esse mal-entendido. Para tanto, traremos as contribuições de Marie Christine Laznik e Alfredo Jerusalinsky sobre esse tema.

Para Laznik (2004, p. 159), o quadro de autismo se dá por dois motivos: “1) O não olhar entre mãe e filho, principalmente se a mãe não percebe que o bebê não a olha; 2) O fracasso do terceiro tempo do circuito da pulsão oral”. Sobre a questão do olhar, mais especificamente sua inexistência, trazida pela autora, é importante esclarecer que não se trata da experiência especular em si, visto que nos fala de bebês cegos que foram capazes de apreender esse dito olhar por outros meios/sentidos. O olhar aqui é o olhar desejante, apresentado no início do capítulo. Segundo a autora,

O que vem a constituir para o bebê mais tarde a vivência de seu corpo, supõe uma articulação complexa entre sua realidade orgânica e o que eu chamo de olhar dos pais. Este olhar não se confunde com a visão. Trata-se, sobretudo de uma forma particular de investimento libidinal, que permite aos pais uma ilusão antecipadora de onde eles percebem o real orgânico do bebê, aureolado pelo que aí se representa, aí ele poderá advir. É a ilusão antecipadora, o *His majesty the baby* de que Freud falava em 1914. Mas o que chamo aqui de olhar, é também o que permite à mãe escutar no início dos balbucios do bebê, mensagens significantes que ele fará suas mais tarde. Ver e escutar o que ainda não está para que um dia possa advir, é o que Winnicott chamava a loucura necessária das mães. (LAZNIK, 2004, p. 24).

É o olhar desejante, típico da função materna, que permitirá o surgimento do sujeito. Tal olhar pouco diz do real, embora algo de real esteja implicado, diz mais do desejo dos pais, aqui mais possivelmente a mãe, que vai antecipar o sentido de qualquer ação do bebê. Winnicott (1975) afirma ser essa uma espécie de loucura, contudo, segundo o próprio autor, uma loucura necessária nos primórdios da vida do bebê, a loucura necessária das mães. Se olharmos o bebê pela ótica de uma visão puramente biológica, não daremos sentido a nada que fizer. Ora, por não terem os bebês humanos uma determinação genética pré-determinada de seu comportamento, é necessário tornar-se humano.

Segundo Laznik (2004, p. 161), “um corpo supõe algo projetado sobre ele, algo que não faz parte do ‘objeto real’ – que posso tocar, pesar – mas, que é uma imagem, uma “imagem

real" projetada a partir de algo do aparelho psíquico dos pais, que não está no bebê.". Para adentrar o campo da linguagem/cultura, é necessário que o bebê seja inserido nele. Isso se dá nas ações mais banais presentes na maternagem. Supor gestos do bebê, como um tchau em um simples levantar das mãos, por exemplo. É esse o olhar necessário entre a mãe e o bebê. A não existência desse olhar, segundo a autora, pode levar à instalação de um quadro de autismo.

Se o primeiro motivo proposto por Laznik para o surgimento do autismo é o não olhar entre a mãe e o bebê, o segundo motivo apresentado pela psicanalista seria a não instalação do terceiro tempo da pulsão oral na relação entre a mãe e o bebê:

Tomemos a pulsão oral, é aquela que vocês mais observam no bebezinho de três meses; o circuito pulsional se faz em três tempos. O primeiro tempo é o da pulsão oral; é o tempo ativo em que o bebê se dirige para o objeto, o seio ou a mamadeira, e o agarra. O segundo tempo trata-se dos processos autocalmantes, que vocês ouviram serem nomeados de auto-eróticos: quando o bebê está chupando a chupeta (ou o dedo) e se acalma; é um tempo reflexivo em que o bebê toma uma parte do seu próprio corpo como objeto de sua pulsão. É o terceiro tempo é que me garante que vai haver o sujeito da pulsão. Lacan diz que é o tempo de fazer-se. Trata-se de uma forma de aparente passividade, na qual alguém se deixa olhar, se deixa comer etc. É o momento que o bebê coloca seu dedo (do pé ou da mão) na boca da mãe, que vai fingir comê-lo de maneira muito prazerosa. (LAZNIK, 2004, p. 168).

A não instalação do terceiro tempo da pulsão oral, ou seja, o não oferecimento do bebê como objeto de desejo da mãe, também ocasionaria a instalação de um quadro de autismo. O terceiro tempo da pulsão oral é no qual o bebê se oferece como objeto de gozo do outro e fica muito satisfeito quando esse outro demonstra prazer em "comê-lo". Para a autora, o autismo seria decorrente da não instauração do circuito pulsional completo. "Se isto fracassar, se o terceiro tempo do circuito pulsional não for atingido, nada garante que o autoerotismo não fique desprovido de **eros**, a marca de ligação com o Outro. Ora, retirando-se **eros** de **auto-erotismo**, se lê, **autismo**." (LAZNIK, 2004, p. 146, grifo da autora).

Já Jerusalinsky (2012) concorda com a teoria lacaniana ao afirmar que o sujeito com autismo não estaria na linguagem. Cabe aqui ressaltar que preferimos dizer que esse sujeito está fragilmente na linguagem, não se acredita em uma total exclusão. Como discutido anteriormente, é a linguagem que possibilita a inserção do bebê na cultura, aliás, os dois conceitos se confundem, e, por vezes, tornam-se um só dentro da teoria psicanalítica.

Quando falamos sobre o sujeito da falta, permeado pela linguagem, para quem ao falar sempre resta algo, afirmamos ser o Real o lugar ao qual pertence esse resto não passível de significação. Então, fora da linguagem, da cultura, do simbólico, nos deparamos com o Real. Seria exatamente nesse lugar, para Jerusalinsky, que se encontraria a criança com autismo.

Segundo o autor, a não entrada do sujeito no campo da linguagem se dá por uma falha no desempenho da função materna:

O aparecimento tanto de traços como de quadros autistas está inteiramente vinculado ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança. Sendo que este equilíbrio depende, por um lado, do *status* psíquico deste agente e, por outro lado, das condições constitucionais da criança para se apropriar dos registros imaginários simbólicos que entram em jogo no vínculo. (JERUSALINSKY, 2012, p. 31).

Silva (1997a) coaduna com a visão de Jerusalinsky e afirma ser o investimento materno e sua capacidade de imaginar, supor o bebê, que fará com que a criança deixe de ser um mero conjunto biológico, e passe a ser tomada pela pulsão. Assim, um bebê que não tenha sofrido esse investimento cairá numa sintomatologia autística:

É, pois, devido aos percalços das relações primárias determinadas pelas circunstâncias da mãe, do pai e, com certeza, dela mesma, que a criança autista não constitui uma integração satisfatória, não lhe sendo possível uma estruturação narcísica primária, suporte para o estabelecimento das relações com o mundo. Por não ter sido recoberto pelo investimento materno e paterno, o corpo do autista, extremamente sensível e exposto aos estímulos do meio ambiente, não pode tornar-se unificado e significado. (SILVA, 1997a, p. 76).

O não investimento, não realização da função materna, impede que o bebê passe pelo estágio do espelho de forma a se constituir como unidade, como Eu, como sujeito. É o caso de João, trazido anteriormente. Outro exemplo de como a não constituição de uma borda corporal subjetiva nos sujeitos com autismo os impediria de distinguir-se do restante do mundo é caso o de Carly, apresentado por Bialer (2015).

Carly é uma adolescente canadense que ficou famosa com seus vídeos sobre como é ser autista, tornando-se importante porta-voz da causa. Publicou, em 2012, um livro intitulado “Carly’s voice”. Segundo Bialer (2015, p. 488), Carly “ilustra que ser autista é como estar preso em um quarto, com o volume do som ensurdecido, suas pernas pegando fogo e um milhão de formigas subindo pelos seus braços”.

A forma que Carly representa como é para ela estar na vida na condição de um sujeito com autismo nos faz refletir sobre os efeitos da não subjetivação corporal. O corpo desprovido de unidade subjetiva tornar-se-ia esburacado, qualquer influência externa seria sentida de forma aterradora. Provavelmente o encontro com o outro, com o externo, deve ser algo invasivo para esses sujeitos, visto que a separação entre o eu e o outro é tênue. Para Silva (1997b, p. 95), “embora abram poucas possibilidades de lidar com o meio ambiente, estas defesas erigidas estão, pelo menos, na área da onipotência do bebê: ele as cria e não mais tem que se confrontar

com o invisível”. Isso explicaria a tão propagada característica dos sujeitos com autismo de evitarem contato com as pessoas.

Segundo Tustin (1984), uma forma encontrada pelos sujeitos com autismo para lidar com o outro/Outro, que é para eles pesado e difícil de suportar, é eleger para si o que a autora chama de objetos autísticos. Ao fazer tal afirmação, parte do conceito de objeto transicional de Winnicott (1975). Segundo o autor, o objeto transicional é a primeira possessão não eu do bebê e o auxilia o processo de transição rumo ao simbolismo, momento em que será capaz de distinguir fantasias de fatos. Esses objetos constituem uma defesa contra a ansiedade para o bebê e, por representarem o seio materno, tendem a ser mais usados em momentos de solidão. O objeto transicional “representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1975, p. 31). Esse objeto vai perdendo importância gradativamente à medida que são desenvolvidos os interesses culturais da criança. Algumas características estão presentes no objeto transicional, como o fato de serem macios, usados na hora de dormir, nunca serem lavados e receberem um “nome próprio” por parte da criança, normalmente derivado da palavra utilizada pelos adultos para designá-lo (WINNICOTT, 1975).

Tustin (1984) diferencia os objetos autísticos do objeto transicional de Winnicott:

- os objetos autísticos costumam ser rígidos, enquanto os objetos transicionais são macios, como bichos de pelúcia e cobertores;
- os objetos autísticos dizem de uma categoria de objeto, não de um objeto em si, logo, são substituíveis por outro similar, já os objetos transicionais são específicos e insubstituíveis;
- os objetos transicionais ajudam a criança a suportar a ausência da mãe, servem como uma espécie de substituto materno no momento da separação, enquanto os objetos autísticos seriam uma parte da criança, uma continuação de seu corpo.

Os objetos autísticos, exatamente por serem rígidos, serviriam de escudo, algo a que a criança precisa se apegar para suportar a presença do outro. Tustin (1984) também afirma que os objetos são escolhidos em vez do contato com outras pessoas, pois são imóveis e previsíveis, diferente dos seres humanos, logo, menos ameaçadores para um corpo cuja borda é frágil.

É importante ressaltar que conceber a origem do autismo na falha do estabelecimento da função materna nada tem a ver com responsabilizar as mães. A psicanálise não culpa a mãe pelo autismo de seu filho, mas acredita que o quadro acontece pelo fracasso na identificação do bebê com seu Outro primordial, que, normalmente, é a mãe. Mas esse não reconhecimento não é sua responsabilidade unicamente, o bebê pode não se oferecer também, e esse não oferecimento pode ter como causa uma impossibilidade orgânica. "No final das contas quando

uma criança pequena não responde aos esforços maternos para estabelecer os intercâmbios que a mãe sabe que são necessários para o seu desenvolvimento, ela pode criar alguma defesa psíquica para lidar com essa situação" (JERUSALINSKY, 2012, p. 25).

De acordo com Jerusalinsky (2012), a não instauração da função materna se dá por algum motivo, seja porque o bebê não foi capaz, por uma questão biológica, de possibilitar sua execução, seja porque, não havendo nenhuma questão de cunho biológico, a mãe (ou outra pessoa) não foi capaz de supor um sujeito para que esse pudesse surgir posteriormente. Por consequência, a psicanálise não exclui a possibilidade neurológica, nem tampouco responsabiliza as mães.

A falha no estabelecimento da função materna, seja por que motivo for, impossibilitaria a entrada do sujeito com autismo na linguagem, logo, estaria impedido de se comunicar com seus pares, pois não possui os meios necessários para estabelecer tal relação. Assim, esse se voltaria para seu mundo autístico, ensimesmado e aparentemente alheio àqueles ao seu redor.

Diante dessa realidade, como podemos pensar a inclusão escolar dos sujeitos com autismo? Buscaremos fazer um diálogo (im)possível entre a educação e a psicanálise, para posteriormente refletir de forma mais aprofundada como a psicanálise pode contribuir para pensarmos a inclusão dos sujeitos com autismo no ambiente escolar.

2.2 Considerações sobre o diálogo (im)possível entre a psicanálise e a educação

Na educação escolar, questiona-se a possibilidade de uma educação para esses sujeitos que lhes permita colocarem-se no mundo, estando na vida da forma singular que lhes é possível. Essa é a proposta da psicanálise. Parte-se do princípio que é necessário ouvir os pais e acolher seus sofrimentos, mas, também, ouvir e acolher a dor da criança diagnosticada como autista. Podem também questionar a viabilidade dessa escuta, visto que alguns autistas não se utilizam da linguagem oral para se comunicar, contudo, a escuta seria não apenas da fala, mas também dos movimentos e estereotípias típicas desse quadro.

Na contramão da abordagem psiquiátrica e neurobiológica do autismo, há a proposta psicanalítica de olhar essas crianças como sujeitos. Em oposição ao posicionamento do discurso médico-científico, defendido pelo DSM e seus apoiadores, a psicanálise se volta para a escuta daquilo que é particular e subjetivo. Parte-se do princípio de que essa é uma forma diferente de se trabalhar com os sujeitos com autismo, uma forma ética e não mecanizada. A psicanálise

aposta no reconhecimento da singularidade que se expressa através do menor gesto. Essa é, sobretudo, a ética psicanalítica.

2.2.1 Reflexões sobre inclusão sob a ótica da psicanálise e de sua ética

Há atualmente uma busca desenfreada por otimizar a performance física e mental dos seres humanos. Segundo Wendling e Coelho (2016), muita energia é investida em uma tentativa de fazer desaparecer o mal-estar, a falta, o sofrimento, a incerteza e a imprevisibilidade da vida. A psicanálise vai contra esse ideal totalizante e “nos permite afirmar que na vida é de apostas que se trata. E que, assim como no futebol, o erro faz parte do jogo” (BEZERRA JR.; FIGUEIREDO; HORNSTEIN, 2009, p. 4).

Nesse jogo de erros e acertos, a ética da psicanálise consiste em bem-dizer o desejo, em desejar e afirmar o próprio desejo mesmo diante de uma realidade sobre a qual temos pouco controle, que é a própria vida. “Não há promessas de solução. A psicanálise só pode ser composta pela ética do bem-dizer o desejo” (WENDLING; COELHO, 2016, p. 144). O que a psicanálise nos coloca é que o desejo nunca será realizado, posto que não há possibilidade de completude, mas é justamente ele que nos move no mundo.

Assim, diferente do discurso predominante, o qual vende a possibilidade de se alcançar a felicidade e o bem-estar, a psicanálise entende que não há como saber sobre o que é o “bem” para o outro; cada um precisa ser capaz de descobrir e afirmar o próprio bem (desejo). Segundo Millot (1987), tradicionalmente a pedagogia se coloca nesse lugar de conhecedora sobre o que seria o “bem” para o aluno e é em torno desse “bem” que o professor trabalha. Tal postura o torna oponente do desejo do aluno e nega a existência de uma realidade imprevisível que ocorre todos os dias nas salas de aulas, com crianças com diagnósticos de TEA ou não. A autora propõe então que se busque fazer uma educação para a realidade, tal como sugerido por Freud.

Diferente do que se poderia supor, uma educação para a realidade não diz respeito a educar para adaptar os sujeitos para a realidade social, para que tenham um bom desempenho, se “preparem para a vida” (MILLOT, 1987). Para Millot (1987, p. 103), “a realidade e a inteligência, cujos direitos Freud deseja ver considerados, não são de fato associados por ele à promessa alguma de felicidade”. A promessa de felicidade é ilusória, se a realidade social é construída de ilusões acerca da possibilidade de se alcançar a plenitude na vida adulta, logo, prende-se a quimeras. De acordo com a autora, Freud analisa que tais ideais visam adequar

todos “pelo viés da proibição de pensar, no qual Freud vê simultaneamente o fundamento e a meta das práticas educacionais” (MILLOT, 1987, p. 105).

A célebre afirmação de Freud, sobre a impossibilidade de três profissões bem específicas: a educação, a psicanálise e a política, é, na maioria das vezes, mal interpretada por aqueles que dela tomam conhecimento. Lajonquière, em entrevista concedida em 1999, fala sobre sua impressão de que essa afirmação serviria como uma espécie de desculpa para alguns professores, “ora, educar é impossível, não sou eu quem o diz, mas Freud”, diriam esses profissionais.

Em seu livro “Educação e Ilusão (Psico)pedagógica”, Lajonquière (1999) procura analisar de que forma a educação tem perdido espaço dentro das escolas ao buscar apoiar-se em teorias da psicologia com o intuito de respaldar sua prática. O que temos assistido, segundo ele, é à “psicologização” da educação. Cada vez mais preocupados em não traumatizar a criança, em garantir que desempenhe todo seu potencial supostamente intrínseco, pais e professores têm buscado nos métodos e teorias da psicologia o guia da educação ideal.

Esses guias, presentes aos montes em livrarias, vendem-se como tábua de salvação para essas pessoas, as quais demonstram sentir-se impotentes diante da tarefa de educar. O que se procura com esses manuais é exatamente tornar possível o ato educativo, transformá-lo em algo apreensível e mensurável, com garantia de sucesso. De preferência com a certeza do sucesso, visto que estamos inseridos em uma sociedade competitiva.

Quando Freud afirma a impossibilidade do ato educativo, trata exatamente da não existência de uma averiguação inicial dos possíveis resultados daquele ato. Educar, analisar e fazer política são profissões ditas impossíveis pelo simples fato de que não existe um manual a ser seguido (LAJONQUIÈRE, 1999). Não há como antever os resultados desses trabalhos, é necessário que se faça uma aposta. Porém, sabemos que, dentro de uma sociedade guiada por uma lógica controladora e focada na incessante busca por bons e rápidos resultados, são poucos aqueles que se atrevem a fazer tal aposta.

Questionado sobre a importância dos métodos e planejamentos, para que o ato educativo não se torne um *laissez-faire* caótico, Lajonquière (1999) afirma que a não utilização de métodos prontos não significa a total desordem e falta de rumo nas salas de aula. Para o autor, é, sim, importante que exista um currículo norteador da prática docente. O problema está no fato de que o currículo, da forma como é construído atualmente, tende a cercear o ato educativo de forma a impedir a possibilidade de surgimento do inesperado.

O autor faz uma distinção entre a pedagogia e a educação. A primeira diz respeito a todos os métodos, diretrizes, teorias e fundamentos aprendidos na universidade, todo esse

conhecimento que o professor leva para sala de aula, supondo-se preparado para ensinar. A segunda diz de uma prática pautada no saber psicanalítico, de que é impossível aprender ou ensinar tudo, porque sempre falta algo. O saber da pedagogia seria o saber total, o saber da educação, segundo a psicanálise, seria o saber da impossibilidade de se saber tudo (LAJONQUIÈRE, 1999).

A pedagogia busca estar preparada para qualquer eventualidade. O professor planeja sistematicamente suas aulas, tal prática é ensinada e aprendida em qualquer aula de didática nos cursos de licenciatura. Qual conteúdo pretendo ensinar? Quais os meus objetivos ao ensinar esse conteúdo? Quais os meios que utilizarei para passar esse conteúdo (vídeos, textos, imagens, livro didático etc.)? Como avaliarei se o aluno aprendeu o conteúdo? O aluno alcançou os objetivos propostos?

Os conteúdos são propostos no currículo de forma a serem trabalhados dentro de uma sequência. Espera-se, baseando-se principalmente na faixa etária, que o aluno esteja preparado para “receber”, “absorver” esse conteúdo. Os professores planejam suas aulas de acordo com o esquema das perguntas acima colocado e esperam que todos os alunos aprendam o que for ensinado. O problema começa quando alguns alunos não atingem os objetivos propostos. É então que os professores saem em busca de manuais. Buscam na ciência, psicologia e mais recentemente na neurologia a resposta para o fracasso escolar de seus alunos.

Começa, assim, uma série de especulações acerca da capacidade intelectual da criança, de essa ser de alguma forma comprometida. Com a divulgação simplista e massiva do conhecimento científico pela grande mídia, como Silva (2018) aponta em trabalho que buscou compilar diversas reportagens de uma revista especializada em educação sobre como lidar com os alunos diagnosticados no ambiente escolar, surgem as mais diferentes hipóteses. João não aprende porque tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Maria não aprende porque tem Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Jorge não obedece às regras porque apresenta Transtorno Desafiador Opositor (TOD).

Diante de um possível diagnóstico médico positivo para as suspeitas dos professores, inicia-se uma nova peregrinação em busca de manuais que ensinem a trabalhar com alunos diagnosticados. Não se pretende aqui menosprezar ou invalidar a busca desses profissionais por conhecimento para ensinar seus alunos com dificuldades de aprendizagem, tal intenção é inclusive louvável, a questão é que acreditamos que as respostas não estão nos manuais, mas dizem de algo muito mais subjetivo.

De volta à questão da dicotomia entre uma prática docente pautada em manuais cognitivo-comportamentais e outra completamente desnorteada, propõe-se uma terceira

possibilidade de saída para o ato educativo. Tal saída seria exatamente a educação, como colocado anteriormente, mais especificamente uma educação pautada na ética psicanalítica. Que contribuições a psicanálise pode trazer para a educação? Utilizar a psicanálise para pensar a educação não seria mais um manual que se propõe a facilitar o fazer docente? Na realidade, não.

A psicanálise, segundo Lajonquière (1999), se propõe a pensar a educação exatamente como um fazer impossível, como um trabalho sem manual. Assim, a contribuição da psicanálise não é no sentido de oferecer um passo a passo para o sucesso docente em sua empreitada de compartilhar o conhecimento até então apreendido pela humanidade para os alunos. A psicanálise contribui com a educação no sentido de dizer sobre o que não se deve fazer. Não se deve seguir manuais que se propõem como resposta, por exemplo.

Talvez a maior contribuição da psicanálise à educação seja permitir ao professor se reconhecer como sujeito da falta, já que o somos todos. Mas o reconhecimento e a aceitação dessa realidade por parte dos educadores têm papel fundamental no desempenho do ato educativo. O professor não detém todo conhecimento, seu saber é incompleto, e não há manual no mundo que dê conta dessa incompletude. Da mesma forma, um professor nunca conseguirá transmitir todo conhecimento ao aluno, sempre restará/faltarão algo. É nesse algo que reside a subjetividade.

Segundo a teoria lacaniana, nós nos constituímos como sujeitos pela e na linguagem (cultura). Como apresentado anteriormente, para a psicanálise, o sujeito se constitui e se transforma através de seu contato com o Outro (social), mediado pelo outro (pessoas). O principal representante de uma cultura é a língua, assim, adentramos a cultura por meio da linguagem, na qual somos inseridos pelo nosso Outro primordial (normalmente a mãe). A cultura/linguagem nos perpassa e insere no campo do simbólico (social).

Lacan escuta Freud, o qual diz que o inconsciente fala. A teoria lacaniana apropria-se dessa afirmação e propõe que, se o inconsciente fala, é porque está estruturado como uma linguagem, não é uma linguagem, mas está estruturado como uma. Assim, é exatamente na fala que aquele se mostra, nos lapsos, atos falhos e chistes. A fala/linguagem procura dizer tudo, mas ao falar sempre falta algo. Por mais que falemos e tentemos traduzir aquilo que sentimos com palavras, não somos capazes de fazê-lo completamente. Fica a sensação de que algo não foi dito, exatamente o algo que possibilitaria ao nosso interlocutor compreender o que queremos dizer de fato.

Diante dessa realidade está o professor que tenta transmitir seu conhecimento aos alunos. Vai tentar de tudo para alcançar seu objetivo, mas não há garantia de sucesso. Isso,

entretanto, não deve ser impeditivo para que se realize a prática docente da melhor forma possível. Aí está o caráter impossível da educação novamente, não há certezas no ato educativo, qualquer tentativa de torná-lo possível, ou seja, passível de apreensão, acarretará uma nova fuga.

A crítica de Lajonquière (1999) acerca da “psicologização” da educação é sobre a atual ideia de que a criança é um ser potencialmente e naturalmente preparado para receber os conhecimentos/conteúdos. Então, quando alguma criança não corresponde a esse ideal de aluno projetado pelo professor, afirma-se que há um problema. Os manuais ensinam como transmitir um conteúdo, quando o aluno não aprende, há novos manuais que ensinam como lidar com cada uma das dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que uma educação alicerçada no discurso hegemônico psico(pedagógico) vê o aluno como um objeto, e uma educação pautada na ética psicanalítica vê o aluno como sujeito (LAJONQUIÈRE, 2010). No primeiro caso, o aluno está subjugado ao professor, o qual espera que esse corresponda satisfatoriamente aos seus investimentos, e que desempenhe seu papel conforme o planejado. No segundo caso, o professor cumpre o seu papel de levar o conhecimento até o aluno, o faz da melhor forma possível, mas sabe que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por diversas questões, as quais dizem respeito à história de cada um dos alunos, e nada têm a ver com o educador.

As práticas (psico)pedagógicas, objetificadoras,

guardam em si o saber sobre as necessidades sempre naturais das crianças. À medida que o suposto adulto sabe sobre cada uma das necessidades do desenvolvimento normal, faz da educação uma empresa de aperfeiçoamento natural ou de encarnação de um ideal de natureza necessária. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 184).

Enquanto uma educação fundamentada pela ética psicanalítica, para o sujeito,

implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte a pergunta: Que quer de mim esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto sem fim. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 216).

A prática (psico)pedagógica olha para o aluno como um objeto, age como se todos fossem iguais e devessem estar em um mesmo estágio de desenvolvimento. Quem não corresponde a esse ideal deve ser encaixado de qualquer forma. Os alunos que resistem tornam-

se excluídos do meio, como não se encaixam no aprendizado descrito nos manuais, são tidos pelos professores como ineducáveis, casos perdidos. Uma visão objetificadora dos alunos insere-os na lógica de uma profecia autorrealizável. O professor acredita que o aluno, se não aprende como os outros, se não é capaz de aprender, logo, não tem futuro. O professor, ao pensar assim, deixa de ensinar e faz com que o aluno em algum momento também perca o interesse por aprender. Assim, não terá futuro, ou seja, não conseguirá um dito bom emprego e não poderá se inserir na sociedade de consumo.

A educação baseada em uma ética psicanalítica busca escutar os sujeitos, pois sabe que cada um é único. Assim, o que faz sentido para um pode não fazer para outro. Não há necessidade de uma padronização, e pode-se renunciar às táticas de controle. Os alunos não têm que aprender tudo, pois isso é impossível. O ato educativo está também perpassado pelo inconsciente, logo não há garantias. Há o dever do professor de ensinar, de fazer uma aposta, mas esse professor não se vê obrigado a garantir que todos os alunos se apropriem completamente dos conteúdos. O professor não sabe tudo, não consegue transmitir tudo que sabe, e o aluno não é capaz de apreender tudo. Nesse sentido, Legnani e Almeida (2015) trazem a seguinte reflexão:

Talvez, assim, por meio da posição subjetiva desejante de um professor, não-todo, que se dirige ao aluno supondo nele um sujeito e não um objeto, possa emergir, no aluno, o desejo de repactuar com sua herança simbólica, à medida que reconheça no professor um parceiro adulto acolhedor, cuja experiência e saber lhe conferem autoridade, legitimada pelo aluno, para acompanhá-lo nas suas buscas e ajudá-lo a reinventar o que está estabelecido. (LEGNANI; ALMEIDA, 2015, p. 36).

Assim, a função da psicanálise na educação seria, segundo Kupfer (1989, p. 98), “sugerir aos pedagogos que não se preocupem tanto com métodos, que muitas vezes constituem tentativas de inculcar, a todo custo, um conhecimento supervalorizado pelos professores.”. Tal supervalorização muitas vezes não faz sentido para os alunos. A busca frenética por incutir o maior número possível de conteúdos na cabeça de crianças e adolescentes está mais ligada à lógica de uma sociedade competitiva. Pouco ou nada tem a ver com a importância desse conhecimento para a vida dos alunos, ou de que forma esses o interpretam e significam.

O discurso científico se mostra como uma tentativa de apreender o singular nos sujeitos. Cada vez mais a educação tem bebido dessa fonte de forma a respaldar sua prática, provavelmente na tentativa de fazer com que se torne mais respeitável. A realidade é que o número de escolas que promete mundos e fundos tem crescido cada vez mais. Atualmente já há instituições escolares que preparam para o vestibular e/ou concursos públicos desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Após explanarmos a relação entre a educação e a psicanálise, faremos um recorte com o intuito de refletir sobre a contribuição da psicanálise para a educação inclusiva, mais especificamente para a inclusão de alunos com autismo.

Como apresentado inicialmente, nas escolas que se propõem a ser inclusivas e a acolher os alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, a nomenclatura oficial fica destinada aos documentos escolares, pois cotidianamente o termo utilizado é “autista”. Tal palavra carrega consigo todo um peso que se lança sobre o olhar dos professores que trabalham com essas crianças.

O aluno “autista” será percebido como aquele descrito por Kanner em meados do século XX. Desse se esperará comportamento de acordo com a descrição feita em 1943 e atualmente presente no DSM – V (APA, 2013). Todo um plano de trabalho será traçado com intuito de acolher tais características.

Concordamos com Kupfer (2000) em sua afirmação:

Há, portanto, uma estrutura autista reveladora de uma especial posição subjetiva na linguagem (ou quem sabe, de uma posição a-subjetiva na linguagem), mas há também o significante "autismo", cunhado pelo social, que recria essa estrutura, tendo efeitos sobre o modo como essa criança é apresentada por seus pais, e sobre o modo como é tratada. (KUPFER, 2000, p. 101).

Como vimos, as usuais práticas pedagógicas inclusivas estão calcadas no discurso hegemônico (psico)pedagógico, apresentado por Lajonquière (1999). Desse modo, ancoram-se no discurso médico/psiquiátrico. Assim, de acordo com Kupfer (2000), as instituições de tratamento, capturadas por essa inclinação discursiva, buscarão treiná-lo, adestrá-lo, fazer TEACCH com ele, a fim de que o autista se encaixe em um modelo ideal daquilo que é esperado socialmente.

Assim como a terceira versão do DSM rompe com a psicanálise na tentativa de tornar a psiquiatria mais científica, objetiva e passível de observações empíricas, a educação vai no mesmo sentido ao buscar normatizar e controlar os alunos, torná-los todos iguais. Percebe-se que o rompimento com a psicanálise se dá, nos dois casos, em momentos análogos. A tentativa de objetivar o subjetivo rompe com a psicanálise.

Analisar, ouvir as pessoas em sofrimento psíquico, é uma profissão impossível, no sentido de não haver um passo a passo a ser seguido. Educar, mais especificamente educar de forma inclusiva, também é da dimensão do impossível. Se não há um manual para a educação dos alunos ditos normais, tampouco haverá uma cartilha que garanta o sucesso da inclusão. A proposta é sempre fazer uma aposta, por mais difícil que pareça. Não uma aposta no sentido de

deixar de lado e ver onde vai dar, mas no sentido de se fazer um investimento libidinal, em que há o desejo e a busca de que os alunos aprendam de fato, sem esperar o sucesso garantido.

Uma educação fundamentada na ética psicanalítica acredita que cada sujeito é único. Assim, qualquer prática baseada em manuais que supostamente ensinem a lidar com os sujeitos com autismo, como incluí-los no ambiente escolar, foge dessa ética. Não cabem manuais porque não lidamos com máquinas. Não existe o autista, existe o João, o José e a Maria, cada um é um em sua subjetividade.

Segundo Laurent (2014), por mais tentadora que pareça a possibilidade de um método único, essa atividade inserida em uma lógica problema-solução é desqualificada pelos próprios autistas, que se posicionam contra métodos prontos e questionam o sentido e o significado do aprender e do saber. Para o autor, cabe à psicanálise restituir a essas questões a complexidade que lhes é própria, pois “elas contêm, com efeito, uma demanda, a de que enfrentemos a angústia da incerteza para não cair nas tentações autoritárias do modelo único” (LAURENT, 2014, p. 24).

Uma instituição que nos possibilita pensar a inclusão de crianças com autismo é a *École Expérimentale de Bonneuil*, na França. Essa instituição, fundada por Maud Mannoni, acolhe crianças e adolescentes com diagnósticos de autismo e psicose. Exatamente na contramão da inclusão baseada em manuais, a *École de Bonneuil* propõe pautar-se na ética psicanalítica. Isso quer dizer que “em vez de colocar ênfase na instituição como garantia do enxerto de uma ordem simbólica por meio de suas regras, trata-se de confiar no acontecimento do imprevisto, contingente, o fora da norma” (LAURENT, 2014, p. 37).

Segundo Lajonquière (1999), a *École de Bonneuil* aposta no acaso e busca trabalhar com esses sujeitos de forma a permitir que vivam como pessoas normais. Para o autor, é nesse sentido que a psicanálise contribui para a educação, no não fazer. Mannoni faz questão de deixar clara tal influência dentro da instituição, porém, “ela [a psicanálise] não ‘diz em positivo’ ao adulto o que fazer junto com a criança, mas aquilo que, pelo contrário, não deve ser feito – justificar seu agir em nome de qualquer *bem-estar* pedoterapêutico” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 135, grifo do autor).

Mannoni propõe que esse espaço deve ser um “lugar de vida” para as crianças com autismo, onde possam apenas existir, estar na vida como são, sem que tentem “consertá-las”. Partindo dessa proposta, Kupfer se propõe a adotar, no Lugar de Vida, instituição criada por ela tendo como referência a *École de Bonneuil*, o que chama de educação terapêutica:

Na prática, a Educação Terapêutica opera em torno de três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Nos três

eixos, o objetivo é o surgimento do sujeito. Apostamos em seu surgimento como efeito do funcionamento da máquina da linguagem, operada pelo Outro institucional. Apostamos na possibilidade de a criança que habita mal a linguagem – ou melhor, que a habita de modo idiossincrático, não participante do pacto simbólico, não participante dos códigos da cultura, eleitora de modos de gozo não socializados – aprender um pouco mais sobre os modos instituídos de gozo, atravessando, mergulhando cotidianamente em uma instituição, quer a de tratamento, quer a escola, já que ambas estão estruturadas como uma linguagem. (KUPFER, 2010, p. 275).

O papel da educação terapêutica é, então, possibilitar às crianças com autismo a criação do laço simbólico, sua imersão na cultura, e que possam afirmar o próprio desejo, ao invés de serem objeto do desejo alheio. Isso é possível no âmbito da educação inclusiva ao se fazer algo fundamental, mas muito simples, ouvir o sujeito. No entanto, como ouvir quem não fala, no caso do autismo? O professor deve ouvir o não dito, as outras formas de linguagem.

Seu papel seria supor a existência de um sujeito em quem parece só haver vazio e procurar entender o que o aluno busca comunicar por trás de sua aparente recusa em fazer. A inclusão pautada na ética psicanalítica está focada nos aspectos únicos do sujeito, a inclusão que busca alicerce nos manuais está mais interessada em seus dados universais⁶.

Kupfer (2010, p. 279) traz uma reflexão inspiradora sobre o objetivo de uma educação que se baseia pela ética psicanalítica:

A psicanálise e a Educação para o sujeito não são revolucionárias nem transformadoras. Mas se tiverem dado a uma criança os recursos necessários para escrever seu desejo, não será esse futuro homem um agente de transformação, um homem que recusará qualquer coerção escusa exercida sobre ele, se essa coerção o impedir de manifestar, com os instrumentos da cultura, seu desejo, sua verdade, sua humanidade?

Para além de qualquer método, guia ou manual, o que se propõe aqui é uma prática pedagógica inclusiva que enxergue cada aluno como um sujeito, como único e dotado de infinitas singularidades. Tal prática passa longe de um modelo pronto, aplicável a todos aqueles que foram colados a um diagnóstico generalizante e que são esmagados pelo peso que ele traz consigo.

Uma educação nesses moldes já era pregada por Mannoni no século passado:

É a crença na origem fisiológica das perturbações psíquicas que deu suas bases médicas à pedagogia. Nessa perspectiva, as técnicas educativas visam essencialmente a realizar aprendizagens de compensação que bastariam a uma adaptação relativa. É o educador que naturalmente *deseja* esse grau de adaptação relativa e o determina. Crê ter em conta as necessidades e os

⁶ “Ou os aspectos únicos de uma história, ou seus dados universais” – trecho presente na nota ao leitor brasileiro, do livro “A batalha do autismo” de Éric Laurent, escrita por Vieira e Silva (2014).

interesses da criança, sem duvidar que essas necessidades e esses interesses são antes de tudo seus (como adulto). [...] Pode resultar disso um desconhecimento da criança como sujeito de uma palavra ou de um desejo. (MANNONI, 1987, p. 241, grifo da autora).

Outra escola que busca incluir crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo e psicose, no Rio Grande do Sul, o Parque do Sol é uma iniciativa da prefeitura de Porto Alegre em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No livro “Crianças Psicóticas e Autistas – a construção de uma escola”, organizado por Folberg (2003), busca-se retratar todo caminho percorrido e os impasses vivenciados diariamente nessa empreitada. Ao tratar sobre a influência da psicanálise nesse processo, novamente aparece seu caráter não normatizador. As falas são no sentido de afirmar como a psicanálise possibilitou repensar o ato educativo e a inclusão desses alunos e como professoras, que foram sempre ensinadas a apagar as estereotípias e singularidades dessas crianças, puderam reavaliar sua prática. No texto fica claro que nem tudo são flores, mas o entendimento da impossibilidade da completude ajuda a perceber que aquilo que escapa ao ato de educar aponta para a singularidade de cada um, marca a diferença (SILVA, 2003). Enfim, notou-se que a psicanálise possibilitou a percepção de que “o sujeito é aquilo que o outro lhe permite ser”.

Dentro dessa lógica, de escutar os sujeitos com autismo para buscar uma inclusão que não tenha por objetivo extinguir o singular desses alunos, é prudente trazer, mais uma vez, a fala de Carly sobre seu desejo de frequentar a escola. Segundo seu relato, “as crianças com autismo precisam que suas histórias sejam contadas. Nós precisamos de ajuda. Nós precisamos que as pessoas compreendam. Nós precisamos que as pessoas escutem” (FLEISHMANN, 2012 apud BIALER, 2015, p. 488).

Diante das experiências da *École de Bonneuil*, na França, do Parque do Sol, em Porto Alegre, e do claro desejo dos sujeitos com autismo de serem ouvidos, o qual fica explícito tanto no trabalho de Laurent (2014) quanto no de Bialer (2015), é necessário repensar o caráter objetificador da educação atual, (psico)pedagógica. Diante da existência de escolas que optaram por desapegar dos manuais e fazer uma aposta no incerto, carregadas do desejo de educar, porém sabendo que não se ensina tudo e que nem tudo se aprende, podemos repensar a inclusão escolar dos alunos com autismo da rede pública de ensino do Distrito Federal. É necessário que se busque uma alternativa para além das oferecidas nos cursos de formação continuada de professores. Essa postura é necessária se quisermos passar de uma prática objetificadora dos alunos para uma que escute esses sujeitos e acolha suas singularidades.

CAPÍTULO 3 CAMINHOS DA PESQUISA

As questões metodológicas possuem relação intrínseca com o embasamento teórico escolhido nesta pesquisa. Como a psicanálise percebe os fenômenos da educação por meio de uma lente que investiga a subjetividade desejante e singular dos participantes desse processo, a pesquisa terá um enfoque qualitativo. Segundo Flick (2009, p. 23), a pesquisa qualitativa possibilita uma maior reflexividade do pesquisador e, também, maior abertura à complexidade e à diversidade de objetos de pesquisa. Uma das abordagens privilegiadas da pesquisa qualitativa provém exatamente das concepções psicanalíticas “que compreendem estruturas e mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes” (FLICK, 2009, p. 2).

A pesquisa em psicanálise fora do âmbito clínico recebeu, segundo Rosa e Domingues (2010, p. 180), várias denominações: “em Freud ela é chamada de psicanálise aplicada, em Laplanche, de psicanálise extramuros e, em Lacan, de psicanálise em extensão.”. Para Silva (2013), há três elementos fundamentais na formação de um pesquisador que tem a psicanálise como base teórica de sua pesquisa: “a própria análise pessoal, os estudos teóricos e as trocas com outros(as) psicanalistas/supervisores(as).” (SILVA, 2013, p. 44).

Para Figueiredo e Minerbo (2006), há “um conjunto de atividades voltadas para a produção de conhecimento que podem manter com a psicanálise propriamente dita relações muito diferentes” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 258). Guerra (2010) afirma que, segundo Sauret (2003), a pesquisa e produção científica em psicanálise pode partir de diferentes perspectivas, entre elas:

- as que visam a responder a questões colocadas pela psicanálise;
- as que visam a responder a questões colocadas à psicanálise;
- as que visam a construir uma teoria a partir da doutrina e da experiência;
- as que visam a ampliar o campo da experiência analítica;
- as que são somente orientadas pelo saber e, eventualmente, pela ética da psicanálise. (GUERRA, 2010, p. 140)

Para Marcos (2010, p. 103), a pesquisa em psicanálise “deve se situar entre as exigências científicas e o compromisso com a singularidade do sujeito.”. Para Guerra (2010), isso se deve ao fato de que, enquanto a ciência busca a universalização e generalização de suas descobertas, a psicanálise busca escutar a subjetividade, algo do inconsciente presente em sua investigação. Segundo essa autora, a psicanálise questiona o ideal científico que busca ser racional, neutro e legítimo. A psicanálise “nos ensina a arte da suspeita e nos inspira o cuidado metodológico e cauteloso acerca dos limites da produção de uma “verdade” científica, posto que ela será sempre

remetida àquilo que causa o sujeito e seu universo investigados.” (GUERRA, 2010, p. 142).

Segundo Silva (2013, p. 44), “o(a) pesquisador(a) na pesquisa psicanalítica não é alguém distante, “esterilizado”, à parte da questão. Pelo contrário, sente em seu íntimo os *ecos* da pesquisa e por ela é atravessado(a)”. Para Menezes Coelho e Oliveira Santos,

se por um lado a arbitrariedade do intérprete configura um risco iminente na construção teórica da psicanálise, por outro lado, a implicação do pesquisador na apropriação do objeto de estudo constitui a própria potência do saber psicanalítico. Ao colocar-se de maneira ativa na construção do estudo, deixando-se levar pelo livre fluxo das ideias, o pesquisador é lançado em direção a novas contribuições. (MENEZES COELHO; OLIVEIRA SANTOS, 2012, p. 98)

Para Rosa e Domingues (2010), a psicanálise possui uma construção de sujeito e objeto própria de seu método, pois o desejo do pesquisador está presente na investigação e o objeto não existe *a priori*, mas é construído no processo investigativo. Por esse motivo, não busca estabelecer critérios que assegurem uma validação de seus resultados. Em lugar do saber universal, busca-se o singular próprio da verdade do sujeito (MARCOS, 2010). “A psicanálise visa à subjetivação, ou seja, à invenção de modos singulares de lidar com a verdade.” (MARCOS, 2010, p. 100).

Porém, para Bleger (2008, p. 20), apesar de buscar a compreensão da verdade subjetiva do sujeito, o singular “de cada acontecimento não impede o estabelecimento de constantes gerais, quer dizer, das condições que se repetem com mais frequência. O individual não exclui o geral, nem a possibilidade de introduzir a abstração e as categorias de análise.”. O singular pode, segundo Rosa e Domingues (2010), contribuir para pensarmos o todo.

Ao discutir sobre o rigor do método presente em uma pesquisa psicanalítica e sua aparente legitimidade tênue diante do saber científico tradicional positivista, Safra (2001) afirma que:

O fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis, não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em uma outra perspectiva. Neles o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica. (SAFRA, 2001, p. 173).

Uma das características dessa investigação é ser capaz de compreender sua impossibilidade de apreensão da totalidade do sujeito investigado (MARCOS, 2010). Também o pesquisador, como sujeito, possui grande influência no resultado apresentado pela pesquisa, o que, para Elia e Alberti (2000), torna toda pesquisa em psicanálise uma pesquisa clínica,

mesmo que esteja fora desses espaços. Não há, então, nesse tipo de pesquisa, uma neutralidade própria daquela almejada pela pretensa racionalidade científica, mas, para Silva,

A neutralidade necessária na pesquisa psicanalítica se refere ao compromisso de não interferir com a escolha íntima de cada sujeito participante, de não demandar assumir escolhas em seu nome, sugerindo-lhe possibilidades baseadas nas escolhas pessoais do(a) pesquisador(a), permitindo assim que surjam aspectos, sentimentos e pensamentos que muitas vezes não são percebidos ou não aparecem em modalidades de pesquisa mais cartesianas e mais diretivas. (SILVA, 2013, p. 44).

Ao buscar compreender questões singulares dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, a psicanálise entende que todos os envolvidos estão inseridos na dimensão do real, que não deve ser confundida com a realidade. O real é justamente o resto que não se deixa apreender pela tradução simbólica, por palavras. A psicanálise compreende que o saber produzido por meio da pesquisa é um saber não-todo, posto que é impossível de ser alcançado, já que o real é irreduzível (MEZÊNCIO, 2008). Essa concepção é fundamental para que novos saberes sejam construídos.

A psicanálise questiona o saber absoluto produzido pela ciência porque acredita que ele está em constante transformação. Exatamente ali, onde uma pesquisa não pôde responder todas as questões, outras surgirão. Por esse motivo, não há conclusão na pesquisa psicanalítica, apenas uma contribuição que possibilita a reflexão sobre determinada questão. Dentro dessa lógica, Moreira (2010) afirma que é preciso ter cuidado para não cair no engodo de acreditar que a verdade da psicanálise é superior, ela apenas procura trazer uma visão pautada na existência de um saber inconsciente e da verdade subjetiva de cada um.

Em busca de investigar a singularidade subjetiva dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por fazer um estudo de caso. Após realizar uma investigação sobre a características do Estudo de Caso e sua aplicabilidade na pesquisa, Alves-Mazzotti (2006) afirma que:

Embora haja divergências entre eles, parece haver acordo sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o Estudo de Caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Partido do pressuposto de que um caso a ser estudado deve se diferenciar das demais realidades, fizemos um Estudo de Caso sobre o processo de inclusão de Pablo, aluno do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola regular, cujo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista foi fechado recentemente. O Estudo de Caso tratará das relações estabelecidas entre o aluno, suas professoras, Ana, da sala de recursos, e Marina, da classe regular, assim

como com sua mãe, Rose, que também é professora. Abordamos também as relações que mãe e professoras estabelecem entre si. A pesquisa iniciou-se quando Pablo ainda estava na educação infantil e acompanhou sua mudança para o ensino fundamental. Buscamos demonstrar o processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de TEA à luz do conceito de ética da teoria psicanalítica.

Segundo Castro (2010), o Estudo de Caso como procedimento metodológico surge inicialmente no âmbito da antropologia cultural e, exatamente por ser sustentado em fragmentos articulados em sua construção, não se propõe à completude, a apreender por completo aquela história, mas a investigar a posição subjetiva dos sujeitos que dela fazem parte. Ainda segundo o autor, o Estudo de Caso precisa ser embasado teoricamente, não se trata de dados soltos ou uma simples narrativa. Para Meirinhos e Osório (2010), essa metodologia está inserida no âmbito da pesquisa qualitativa. Sobre as características próprias do estudo de caso, os autores afirmam que:

Apesar de alguma diferenciação, por vezes conceptual, conforme o enquadramento epistemológico dos autores, existe, contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 52).

Para Silva (2013), o caso é uma construção que passa pela subjetividade do pesquisador, a produção do trabalho surge por meio de estudos e observações realizadas no contexto da pesquisa, as quais são significadas por vivências e experiências subjetivas do pesquisador. Para a autora, o Estudo de Caso em psicanálise é sempre do pesquisador, que procura refletir sobre aquele contexto sob lentes compostas a partir de sua visão de mundo:

O modo pelo qual o pesquisador vai apresentar sua narrativa, sua construção do caso será, conforme Stake (1994), escolha do(a) próprio(a) pesquisador(a) e oriundo de sua forma pessoal de escrever e de narrar. Os aspectos que considerará importantes em sua construção também serão escolhas do pesquisador, que necessitará “recortar” tais elementos, observando o foco de seu estudo e levando em conta que jamais seria possível narrar ‘toda a história’. (SILVA, 2013, p. 42).

Segundo Meirinhos e Osório (2010), entre as características próprias do Estudo de Caso está o fato de se utilizar diversas fontes para recolher os dados que serão utilizados na construção da pesquisa, entre as quais estão: observações, entrevista, diário de campo e análise documental. Para Silva (2013, p. 41):

O caso é construído através da conjunção das experiências de vida dos(as) entrevistados(as), num trabalho metodológico que se propõe a contemplar a singularidade dos(as) participantes da pesquisa. O caso é composto enquanto uma história que vai sendo construída à medida que é escrita pelo(a) pesquisador(a). Com base no observado e escutado durante a pesquisa, se constrói uma narrativa pessoal que, por fim, acaba sendo o “caso”, ou seja, o caso do(a) pesquisador(a). De acordo com Stake (1994), o modo como os fragmentos das entrevistas e das cenas observadas são apresentados aos leitores é o produto de uma tentativa do(a) autor(a) de fazer com que o leitor conheça as histórias contadas e analisadas, e possa senti-las como se as tivesse vivenciado.

Assim, a autora afirma, ainda, que “desse modo, o caso se configura enquanto uma ficção, resultado da produção/exposição de uma hipótese teórica ao mesmo tempo que tem a capacidade de revelar o seu(sua) autor(a).” (SILVA, 2013, p. 41). O objetivo da metodologia é ter acesso à singularidade de uma história através dos elementos coletados. Assim, o estudo de caso dentro da pesquisa psicanalítica não se propõe a construir verdades, muito menos é algo fechado, ao invés disso, procura trazer novos elementos para enriquecer o debate no meio acadêmico acerca do tema pesquisado.

Em nosso Estudo de Caso, utilizaremos como ferramentas para a construção dos dados a Observação Participante do trabalho desenvolvido por Ana junto a Pablo na sala de recursos e os relatos obtidos em conversas feitas com Ana, Rose e Marina. As observações foram feitas entre setembro de 2018 e março de 2019, inicialmente com um encontro semanal, passando para encontros duas vezes na semana no início do ano letivo, e ocorreram durante os atendimentos realizados por Ana com Pablo na sala de recursos durante o horário contrário ao da aula em sala regular. As entrevistas foram realizadas oralmente com Ana, Marina e Rose, em diferentes momentos, já no momento final da construção dos dados.

Para Rosa e Domingues (2010), a observação não nos permite ter acesso à completude da realidade observada, pois os dados que se obtém são resultado do vínculo que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, pesquisador e pesquisado. Meirinhos e Osório (2010) afirmam que, na Observação Participante, o pesquisador está implicado nos acontecimentos observados, tornando-a mais frequente na pesquisa qualitativa por integrar o pesquisador ao campo de observação, do qual é parte ativa.

Sobre a entrevista como ferramenta na construção de dados, Rosa (2004, p. 341) afirma que “o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende”. Assim, mesmo fora do ambiente da clínica, é possível desempenhar uma escuta pautada no saber psicanalítico, a escuta do inconsciente.

Por esse motivo, as perguntas feitas e as respostas dadas estão submetidas a questões não apreendidas objetivamente, o que deve ser levado em conta pelo pesquisador na realização da entrevista (SILVA, 2013). Assim, também, os dados construídos na entrevista não são puros. Para Yin (2005), a entrevista é uma fonte de informação imprescindível no estudo de caso. Para Flick (2004, p. 89), “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário.”. Por esse motivo, escolhemos utilizar a entrevista semiestruturada, pois “não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, possibilitando maior flexibilidade para se colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 63).

Para Silva (2013), um aspecto importante a ser observado em relação às entrevistas é compreender a:

[...] impossibilidade da transparência na reconstrução ou reintegração da narrativa de modo idêntico como foi enunciada: se veio ou não acompanhada de um choro, de dúvida, de um sussurro, de um silêncio, de um sorriso. Isso porque, ao ser dito e se tornar público, o enunciado se coloca fora daquele que enuncia, fazendo parte de outro contexto e de outro tempo, sendo reinventado na análise da pesquisadora. (...) Ao narrar uma história escutada ou dita, há toda uma plasticidade de significantes que a bordejam: uma interpretação da palavra dita pela entrevistada está muito mais ligada à interpretação significativa da pesquisadora do que ao sujeito que fala. (SILVA, 2013, p. 39).

A análise dos dados construídos por meio das observações e entrevistas foi feita através do conhecimento teórico e prático construído ao longo da pesquisa. Os dados foram discutidos de forma a aprofundar nossos conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Buscamos compreender o posicionamento dos sujeitos com autismo e discutir a possibilidade de uma prática inclusiva não pautada por métodos e manuais oferecidos como proposta para se trabalhar com esses sujeitos em sala de aula.

Diante de todo exposto, propusemos realizar uma pesquisa pautada na ética da psicanálise, que, para Kupfer (2007, p. 145), é aquela na qual “a dúvida deve abrir uma brecha na fortaleza das certezas imaginárias com as quais o narcisismo do eu se defende”. Em relação às questões éticas envolvidas na pesquisa, também próprias da pesquisa psicanalítica, por se tratar de uma criança sob responsabilidade legal da instituição, sua realização depende de aval e autorização explícita dos agentes diretamente envolvidos, pais, professoras, escola e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa foi autorizada pela EAPE, órgão responsável por essas questões dentro da SEEDF, e foi apresentado aos participantes o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com orientações gerais acerca do que se trata a pesquisa. Ficou garantido o sigilo das identidades dos participantes e da instituição em que a pesquisa foi realizada, com o intuito de preservar a imagem de todos os envolvidos.

CAPÍTULO 4 A INCLUSÃO FEITA POR TODOS

4.1 O caso Pablo

4.1.1 Pablo

Pablo tem 6 anos e, no momento, cursa o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos no turno matutino em uma escola classe da rede pública de ensino localizada na Asa Sul.

Pablo mora com a mãe, Rose, o pai, a irmã mais velha, Vivian, de 12 anos, e o irmão mais novo, Rodrigo, de 5 anos, em das regiões administrativas do Distrito Federal. A mãe de Pablo é professora da rede pública de uma cidade do entorno do DF. Segundo seu relato, Pablo foi um bebê planejado e muito desejado pela família. Rose afirma ter tido uma gestação tranquila, o único acontecimento fora do padrão foi o fato de o filho ter nascido mais tarde do que o normal, quando estava na 42ª semana de gestação.

O desenvolvimento de Pablo após nascer também foi dentro do esperado. Contudo, a mãe relata que, quando ele tinha onze meses, descobriu a gestação do terceiro filho, Rodrigo. Ela supõe que o fato de ter tido dois bebês muito próximos um do outro não lhe permitiu dar-lhe a devida atenção, que não teve “*tempo de olhar detalhes do Pablo*”. Quando tinha um ano e quatro meses, Pablo teve febre decorrente de um quadro de Varicela, o que o levou a ter três convulsões seguidas.

A família, que estava viajando, rapidamente o levou até o hospital mais próximo, onde ele foi atendido e medicado. A mãe relata que o médico liberaria Pablo após decorrida uma hora da aplicação da medicação, contudo, o menino voltou a convulsionar antes do fim do prazo estipulado. A criança foi, então, levada de ambulância para outro hospital, onde permaneceu internado durante dez dias. Nesse intervalo de tempo, apresentou paralisia em metade do corpo por dois ou três dias, mas, em seguida, voltou ao normal. Após a liberação de Pablo, o médico pediu que acompanhassem de perto o desenvolvimento do filho e retornassem posteriormente para realização de avaliação.

Rose sempre suspeitou que havia algo diferente com o filho, que “*não era como as outras crianças*”. Ao retornar ao neurologista para avaliação do desenvolvimento, o médico afirmou que Pablo era uma criança normal e que suas suspeitas não abriam espaço para a

investigação de um possível comprometimento. Rose conta que Pablo começou a falar na idade certa, porém apenas palavras soltas, sem uma sequência lógica. Sempre foi uma criança com uma saúde excelente, o que levou os médicos a nunca suspeitarem de nada. O médico disse à mãe que esperasse até Pablo começar a frequentar a escola e, caso houvesse alguma queixa por parte da professora, o menino seria enviado para nova avaliação.

Rose percebeu que o filho não respondia em vários momentos e se recusava a utilizar a palavra para se comunicar, apontava o que desejava e, em seguida, apontava para si. Quando sentia fome, levava a mãe até a cozinha, apontava o biscoito e depois para si. Diante desse comportamento, Rose passou a só responder aos pedidos de Pablo se ele falasse o que queria, pois sabia que o filho podia falar e queria ouvir sua voz, também instruiu o restante da família a fazer o mesmo. A mãe acredita que, se não houvesse feito isso, a fala do filho seria comprometida.

Por ser professora e estar a par dos diferentes diagnósticos presentes no cotidiano escolar, pesquisou alguns relacionados aos sintomas apresentados por Pablo. A partir disso, Rose fez alguns testes, principalmente relacionados à frequente recusa de Pablo a corresponder às demandas a ele endereçadas, “*apresentava audição seletiva*”, segundo a mãe. Passou a pedir ao filho que lhe trouxesse diferentes coisas, o rodo no banheiro, por exemplo, ao que Pablo prontamente correspondia. Constatou que a ouvia e entendia bem, eliminou, assim, um possível diagnóstico de DPAC. Segundo Rose, “*Pablo ouve muito bem, não responde em alguns momentos, mas se você falar bem baixinho ‘Tem uma balinha dentro do meu bolso’, ele ouve e vem correndo*”.

A possibilidade de Pablo ser autista nunca passou por sua cabeça, pois, durante seus anos de prática docente, conviveu apenas com alunos que apresentavam comportamentos ligados a um autismo clássico, que melhor se encaixariam na descrição de Kanner. Pablo olhava nos olhos e era afetuoso, embora andasse nas pontas dos pés, tal fato não chamou sua atenção inicialmente.

Segundo Rose, Pablo não costuma brincar com outras crianças. O filho “*brinca junto, mas não brinca com*”. Em festinhas, por exemplo, fica próximo ao local onde as outras crianças estão brincando, mas não interage, preferindo brincar sozinho, embora divida os brinquedos sem problema. As poucas crianças que fogem a essa regra são o irmão e duas primas mais novas. Contudo, Pablo interage com adultos sem grande dificuldade, até mesmo em brincadeiras, segundo a mãe.

Pablo fez acompanhamento durante alguns anos com uma psicóloga, mas deixou de fazer, pois essa agora atende em um lugar de difícil acesso para a família. Quando questionada

pela profissional sobre o que achava que o filho tinha, não soube responder exatamente o que era, mas sabia que havia algo de diferente.

A psicóloga deu a Rose o nome de uma faculdade privada que realizava atendimento psicológico gratuitamente. Ao chegar na instituição, a professora responsável por coordenar os estagiários disse à Rose que Pablo não tinha nada, era apenas muito infantilizado porque a mãe havia tido os filhos muito próximos um do outro. A profissional também questionou sobre o porquê da necessidade de “*procurar um rótulo para seu filho*”. Rose disse que não estava em busca de um rótulo, mas precisava descobrir o que o filho tinha para poder ajudá-lo, para saber o que cobrar do filho, até onde poderia ir. A mãe relata que, chegando em casa naquele dia, chorou muito, pois a fala da psicóloga a fez sentir-se culpada pela condição do filho. Sentiu-se impotente diante da situação.

Quando chegou a idade adequada, Pablo passou a frequentar a escola. No primeiro dia de aula da educação infantil, a professora da turma chamou Rose separadamente dos outros pais e perguntou se seu filho fazia algum tipo de acompanhamento. A suspeita era de surdez, por Pablo não responder a suas demandas como as outras crianças. A escola decidiu encaminhar o menino para ser avaliado pela Equipe de Apoio Especializada, composta por psicólogo e psicopedagogo, para, então, solicitar um pedido de investigação de um possível comprometimento que dificultaria a aprendizagem da criança.

Após as observações, a equipe decidiu esperar mais para iniciar algum tipo de investigação. Segundo a psicóloga, Pablo era tranquilo e “*tinha bagagem*”. Rose enxerga a bagagem mencionada como fruto dos vários estímulos que ofereceu ao filho desde pequeno por ser professora. Diante dessa devolutiva, se disse frustrada. Segundo seu relato, a opção por esperar só ocorreu porque o filho não representava perigo para si nem para seus colegas e professores, e, também, não “atrapalhava” a aula. Caso Pablo agredisse outros alunos, a professora ou tumultuasse o andamento das atividades, seria rapidamente encaminhado para avaliação médica.

Rose pediu à escola que emitisse um simples encaminhamento para retorno ao neurologista. A escola emitiu um pedido de avaliação de Pablo por um neurologista, juntamente com o relatório da professora. Após a realização de diversos exames e a leitura do relatório escolar, uma pequena alteração em um exame neurológico fez com que o médico diagnosticasse Pablo com Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Ansiedade. Juntamente com o diagnóstico vem a prescrição de cloridrato de metilfenidato.

A mãe conta que resistiu muito a dar o remédio ao filho, por ser de tarja preta e principalmente por medo de um possível efeito que o tornasse apático. Esperou alguns dias,

chegou a tomar um comprimido para ver como se sentiria, só então deu o remédio. Após algum tempo, observou que o efeito do remédio foi exatamente o oposto do esperado. O menino, que até então era uma criança tranquila, passou a apresentar comportamento agitado e inquieto. Diante dessa mudança, voltou ao médico, que trocou a medicação por outro psicotrópico. Apesar do valor do novo fármaco ser mais de dez vezes maior que o do primeiro, a mãe comprou o remédio e deu ao filho, que ficou um pouco melhor.

A busca por tratar o filho faz com que Rose vá a diferentes lugares indicados pelas pessoas onde Pablo possa ser atendido. Em uma ida ao Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), uma psicóloga questionou o diagnóstico de TDAH. Pediu a Rose que lhe mostrasse o relatório feito pela escola, o qual Rose lhe entregou prontamente, pois sempre anda com uma pasta com os documentos ao levar o filho a novos atendimentos, o que chama de “*dossiê do Pablo*”. Após ler o relatório da professora, a psicóloga sugeriu que a mãe procurasse um psiquiatra específico, pois suspeitava que Pablo se encaixaria no diagnóstico de TEA.

Diante dessa colocação, a mãe questionou o fato de o filho não se encaixar na descrição esperada para esse tipo de diagnóstico. A psicóloga respondeu que o perfil descrito por Rose estava ultrapassado e atualmente há o ideário de um espectro que contempla diferentes nuances dessa condição. Antes mesmo de realizar a consulta com o médico indicado, Rose procurou na internet características de crianças que possuem o diagnóstico de TEA e encontrou ali a resposta que procurava há muito tempo. Ela notou que Pablo encaixava-se em várias das características descritas.

Assim, Rose foi ao médico indicado pela psicóloga, que, após consulta que durou uma hora e meia, confirmou o diagnóstico de TEA de Pablo. O psiquiatra mudou a medicação utilizada por Pablo, prescreveu risperidona. A mãe enxergou uma melhora imediata no comportamento do filho: “*mudou da água para o vinho*”. O diagnóstico foi fechado ao término do primeiro semestre de 2018, ocasião em que Pablo acabara de completar seis anos e estava no segundo período da educação infantil. Com isso, o estudante passou a ter direito a determinados acompanhamentos dentro da SEEDF, entre os quais o atendimento em sala de recursos no turno contrário ao da classe regular.

Como a professora da sala de recursos da escola de educação infantil havia se aposentado, a legislação vigente determina que o aluno seja encaminhado para atendimento na escola mais próxima. Nessa ocasião, Pablo passa a ser atendido por Ana, de quem falaremos posteriormente, a partir do segundo semestre de 2018.

4.1.2 O liquidificador

Desde que aprendeu a falar, Pablo apresenta grande interesse por liquidificadores, objetos que giram em geral, mas tem mais apego com o liquidificador, tanto que inicialmente suas conversas com terceiros sempre giravam em torno desse tema. O menino perguntava às pessoas se tinham liquidificador e de que cor era seu aparelho. Diante de perguntas que fugissem ao tema, dignava-se a responder objetivamente, voltando a falar sobre seu objeto eleito. Esse comportamento diminui a partir do momento em que Pablo passou a fazer uso do medicamento indicado pelo neurologista no lugar do cloridrato de metilfenidato, a rispiridona.

Rose conta que não tem nenhum problema ao passar em frente a alguma loja de brinquedos com Pablo, o filho não demonstra interesse nos objetos que despertam o desejo da maioria das crianças de sua idade. Contudo, pôde vivenciar experiência similar a vivida por outros pais quando, passeando no *shopping*, ela e o filho passaram em frente a uma loja de variedades que havia montado uma grande vitrine apenas com liquidificadores de todos os tipos, tamanhos e marcas. Pablo ficou extasiado e queria comprar um liquidificador a todo custo. Na casa do avô, onde sabe que não pode fazer bagunça, pega o liquidificador no armário e se contenta em apenas contemplar o objeto.

A mãe relata que Pablo não costuma apresentar interesse pelos presentes que ganha, como brinquedos e roupas. Sua maior felicidade é “herdar” os liquidificadores estragados de parentes e pessoas próximas, chegou até mesmo a pedir de presente de aniversário ao pai um liquidificador “da loja”, pedido atendido. Rose mantém um liquidificador no carro e conta que as brincadeiras do filho normalmente giram em torno do objeto: arrasta pelo fio e diz ser seu cachorro, leva para o parque para brincar com areia, coloca carrinhos de brinquedo dentro e bate fazendo de conta que são frutas e só se fantasia de chefe de cozinha, deixando de lado as famosas fantasias de super-heróis.

Certa vez, ao arrumar os brinquedos, Rose notou que o filho já contava com seis liquidificadores em sua coleção. Pablo não se interessava pelo uso de celular até encontrar um jogo cujo objetivo é montar diferentes pratos. Gosta de ver vídeos de preparação de receitas e recentemente a mãe, ao perceber que estava muito tranquilo, notou que assistia absorto a um vídeo em que a pessoa consertava um liquidificador. Pablo passou a procurar esses vídeos após aprender a utilizar o comando de voz do celular.

Após o diagnóstico de TEA de Pablo, Rose passou a fazer parte de diversos grupos de pais de crianças com o mesmo diagnóstico. Conta que ali se sente acolhida – “*não estou só*”. Os pais utilizam o espaço para desabafar, contar sobre as dificuldades e progressos vividos, compartilhar experiências e esclarecer dúvidas. Preocupada com a relação de Pablo com o liquidificador, Rose questionou em um dos grupos sobre como lidar com essa questão. Anteriormente, a psicóloga havia tentado tirar o aparelho e substituir por outro brinquedo. Rose conta que filho brincava pouco e se irritava logo. Uma psicóloga do grupo perguntou a Rose se o objeto oferece algum tipo de perigo a Pablo, como a tentativa de ligá-lo na tomada, por exemplo. Diante da negativa, a profissional respondeu não haver, então, nenhum problema, já que liquidificador acalma a criança.

Outra vez, enquanto discutiam no grupo sobre os objetos eleitos pelos filhos, Rose teve acesso a diferentes relatos que a fizeram ressignificar seu olhar sobre a relação de Pablo com o liquidificador. Uma mãe contou que o filho cata todo papelão que encontra na rua, outra que o filho brinca com tampas de panelas e a última, cujo filho era apaixonado por ônibus e agora se interessa por postes, fez com que Rose passasse a “*ter muito orgulho de carregar um liquidificador no carro*”. Rose conta que, antes do diagnóstico, não sabia lidar com as constantes indagações das pessoas ao seu redor sobre a ligação de Pablo com o liquidificador, mas hoje isso não a incomoda mais.

4.1.3 Ana

Ana é professora da SEEDF há 23 anos. Está na sala de recursos desde 2008, mas tirou licença para se dedicar ao mestrado por dois anos, contabilizando oito anos de atendimento. Em sua carreira, já trabalhou na direção, mas afirma preferir a sala de aula. Possui muitos anos de experiência com alfabetização, mas deixou a classe regular por conta de um problema em suas cordas vocais. A atuação na sala de recursos surgiu como alternativa para não deixar a carreira docente e ser forçada a trabalhar com a parte burocrática. Como o atendimento é individualizado, supôs que o trabalho exigiria menos de sua garganta. No início, admite ter tido a necessidade de se adaptar ao ritmo das crianças que atendia, diferente daquelas com as quais trabalhara anteriormente, mas hoje não vê a possibilidade de atuar fora da área da educação especial.

Ana possui vários cursos na área de educação especial, inclusive mestrado. Em sua pesquisa também abordou questões referentes ao Transtorno do Espectro Autista. O interesse pelo tema surgiu após o contato com um aluno que veio de outro estado. André, como vamos chamá-lo aqui, na época com oito anos, era o que podemos chamar de um “autista clássico”. Chegou à escola completamente adequado ao método TEACCH. Segundo Ana, André repetia “*não pode machucar, não pode machucar*” enquanto a machucava não intencionalmente ao tentar estabelecer contato. Ao chegar na sala, pegava a mão de Ana, com a qual fazia infinitas listas de palavras que havia aprendido na intenção de se comunicar: papai, mamãe, nome de familiares, frutas, cores etc. A partir dessa característica do aluno, Ana cria em sua sala diferentes estações para buscar trabalhar da forma como ele estava acostumado. O menino também demonstrava gostar muito da Xuxa, Ana, então, criou tudo dentro do tema. Certo dia, enquanto lia para André, o menino continuou a leitura de onde havia parado, deixando-a surpresa. Contrariando todas as expectativas a seu respeito, André sabia ler. Ana, então, retira as estações de sua sala e passa a trabalhar de outra forma, “*eu pensei ‘tem alguém aqui’*”. Pouco tempo depois, o aluno teve que ser transferido para outra escola, pois a SEEDF não deferiu o pedido feito para que tivesse direito a outra professora na sala regular só para si (bidocência). Ana acreditava que assim poderia desenvolver melhor seu processo de ensino e aprendizagem. Na outra escola, André foi encaminhado para uma classe especial. Meses depois, ao encontrar com sua então professora, Ana pergunta por ele, ao que a professora responde que “*ele está lá, não faz nada*”.

Diante dessa experiência, Ana propõe, em seu projeto de pesquisa para o mestrado, investigar a possibilidade de atuação junto aos alunos com diagnóstico de autismo sem a utilização de métodos como o TEACCH. Durante o processo, a pesquisa tomou outro rumo, como é de costume, mas Ana acredita que o mestrado tenha contribuído imensamente para seu trabalho em sala, pois agora possui base teórica para explicar um fazer que sempre esteve presente em sua prática. Ela não acredita na existência de um único método para se trabalhar com essas crianças, pois “*cada uma pensa de uma forma e não existe um método único que vá resolver*”.

Questionada sobre a importância da inclusão para as crianças com autismo, a professora afirma que a convivência com o outro é imprescindível para formação desses alunos, porque o ser humano se constitui socialmente. Cita vários exemplos, como o de outro aluno, recém-chegado ao primeiro ano, que, após muito resistir, entra tranquilamente na sala quando reconhece os colegas do ano anterior que cursaram a educação infantil com ele. Contudo, ela acredita que a escola não é apenas lugar de socialização para essas crianças, é também de

aprendizado, mas percebe que alguns pais se contentam com o simples fato de os filhos não serem maltratados, deixando a aprendizagem em segundo plano.

Sobre os desafios da inclusão, Ana acredita que o maior desafio é fazer com que ocorra de fato, pois muitas vezes o aluno está em sala, mas apenas por estar, não compartilha dessa vivência, pinta um desenho qualquer enquanto a professora explica outra coisa para o restante da turma, ou fica a cargo do estagiário/monitor. O desafio é encontrar professores dispostos a criar estratégias para tornar a criança parte do processo junto com os demais. É necessário que o professor “*aprenda a ensinar esse aluno*”, que procure novas formas, novas possibilidades. Afirma que, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário que a escola também se adapte ao aluno, não só o aluno à escola.

Outra queixa que ouve muito como professora da sala de recursos é o fato de esses alunos não aprenderem, não corresponderem ao ideal, não alcançarem os objetivos propostos. Diante dessas queixas, Ana procura conversar com os professores e buscar fazê-los entender que o tempo de cada aluno é algo muito singular e que aquelas crianças não necessariamente precisam cumprir e alcançar o mesmo que as outras, no mesmo tempo. Segundo Ana, a inclusão dentro de uma lógica de ensino regular não funciona. Certa vez sugeriram que sabia trabalhar com essas crianças por ter feito mestrado, ao que respondeu: “*entrei no mestrado ontem, sou professora há anos, sempre trabalhei assim*”. Até mesmo porque acredita que teoria e prática se complementam, por esse motivo, só a teoria, cursos, por exemplo, não é capaz de ensinar a trabalhar em sala de aula.

Perguntada sobre o que falta aos professores para que realizem a inclusão como deveria ser, Ana acredita que, de um lado, falta capacitação, mas também há, em alguns casos, a falta de um olhar sensível para essas crianças. É necessário encontrar um equilíbrio entre não subjugar a capacidade de aprendizagem desses alunos e, ao mesmo tempo, entender que sua aprendizagem se dá em um ritmo diferente das outras, que não se pode deixar contaminar por uma tendência à falta de fé diante de um aluno que parece não avançar.

A professora questiona a grande quantidade de diagnósticos presentes no ambiente escolar e o fato de eles servirem de motivo para não se trabalhar com o aluno, desacreditar sua capacidade de aprender. Em algum ponto, o diagnóstico parece substituir o sujeito. Compreende que alguns diagnósticos são necessários, mas outros não, principalmente os ditos transtornos funcionais, como DPAC, TDAH e dislexia, os quais são fechados em prazos curtos e em que se leva em consideração poucas coisas. Ana acredita que o diagnóstico serve mais a um objetivo burocrático do que para prescrever o trabalho a ser desenvolvido: “*eu trabalho com a criança,*

não com o diagnóstico”, “esquece a letrinha⁷ e foca na pessoa”. Embora sirva como norteador do trabalho, a professora não se prende a ele, “às vezes até esqueço de diagnóstico, o importante é ser capaz de estabelecer um diálogo com a criança, saber que ela me entende. Quando consigo fazer isso, o trabalho flui”.

Na sala de recursos, Ana atende alunos com diferentes diagnósticos. Para trabalhar com eles, cria um projeto a partir daquilo que mais gostam, pois não consegue *“trabalhar com conteúdo solto”*. Dentro do projeto, Ana trabalha os conteúdos e habilidades que busca desenvolver com o aluno juntamente com a professora da sala regular. Seu trabalho na sala de recursos passa por possibilitar o diálogo com a professora da classe comum, tanto ao trabalhar separadamente com a criança aquilo que é trabalhado coletivamente em sala, quanto ao levar para o restante da turma uma parte do projeto da sala de recursos.

Ana realiza o planejamento de suas aulas dentro dos projetos que desenvolve, mas não fica presa a ele, nem se sente na obrigação de cumprir algum tipo de meta. Trabalha no tempo da criança, pois, muitas vezes, o planejamento de uma semana terá que ser desenvolvido em duas, como também pode ser feito em um único encontro, a depender de como o aluno vai estar naquele dia. Embora sintam-se frustrada às vezes por sentir que a criança não está avançando como esperava, tranquiliza-se em seguida, pois compreende que cada criança tem seu tempo, estando em constante busca por novas alternativas para trabalhar com seus alunos.

A constatação da impossibilidade de cumprir tudo e seguir à risca o planejamento proposto veio com o tempo. Um dos aprendizados do mestrado foi que o desenvolvimento vai e volta, não é linear. Ana acredita que isso é real na sala de aula, mas, mais ainda, em seu trabalho na sala de recursos. Seu trabalho passa por uma tentativa de dialogar com os professores a esse respeito e diminuir a ansiedade de querer que a criança aprenda a todo custo: *“nem sempre o que eu planejei vai ser cumprido, às vezes a criança não dormiu bem, está doente, não está em um bom dia”*.

Para Ana, o trabalho deve possibilitar a abertura para o surgimento do inesperado. *“Isso é aula”*. Quando surge algo que desperta o interesse da criança e leva o planejado para outro rumo, o trabalho ainda será feito, mas de outro jeito: *“ele não vai responder como eu quero e eu vou ter que contornar isso”*. Renunciar à necessidade de controle é essencial, pois, na maioria das vezes, as coisas não saem como planejado. Para Ana, sempre há tempo, principalmente na educação especial: *“não foi essa semana, mas pode ser na outra, não foi esse*

⁷ Letrinhas é um trocadilho feito com as abreviações dos diagnósticos.

bimestre, mas pode ser no outro”. O importante é seguir trabalhando, pois não há “dias perdidos”, a criança sempre leva algo do que foi feito.

4.1.4 Marina

Marina é a professora de Pablo na turma regular. Coursou o magistério e se graduou em Matemática. É reconhecida por seus pares e chefia como profissional competente e excelente alfabetizadora. Apesar de trabalhar há 23 anos na SEEDF, seu contato com alunos com TEA é recente. Em 2016 foi a primeira vez que trabalhou com um aluno com esse diagnóstico, sendo Pablo o terceiro. Nunca fez nenhum curso sobre o Transtorno do Espectro Autista, apenas tinha uma pequena noção sobre o tema, especialmente sobre o fato de cada criança ter características específicas, não cabendo nesse caso nenhum tipo de generalização. Afirmo ter desenvolvido uma forma de trabalhar com esses alunos na prática, em um processo de tentativa erro, mas que Ana a ajudou bastante no processo de inclusão de Pablo, sendo a parceria estabelecida entre elas fundamental para o processo de escolarização do aluno.

No início do ano letivo, Marina sentia-se um pouco perdida sobre como lidar com Pablo, principalmente em relação ao liquidificador, pois o aluno só queria fazer as atividades propostas com base em trocas, a atividade pelo liquidificador. Aos poucos delimitou o lugar do objeto em sala de aula, ao reservar seu espaço para momentos em comum com o restante da turma, a hora do “passatempo” na rotina. No início colocava imagens de liquidificador nas atividades que montava para Pablo, e suas tarefas eram diferentes. Hoje, Pablo já faz algumas atividades junto ao restante da turma, mas de forma adaptada.

Marina conta com a ajuda de uma monitora em sala de aula para auxiliá-la no trabalho com Pablo. A dinâmica das aulas funciona com a professora instruindo a monitora sobre como deve ser realizada a tarefa com o aluno, mas também há momentos em que Marina fica exclusivamente por conta de Pablo enquanto a monitora auxilia as demais crianças. Em ocasião da troca de monitoras, processo vivido de forma tranquila por Pablo, Marina disse à nova ajudante que não deveria fazer as atividades pelo aluno, seu papel ali seria apenas instruí-lo, no máximo poderia colocar cola no papel para que fizesse a colagem.

Em sala de aula, busca desenvolver a autonomia de Pablo, inclusive instruindo Rose para que trabalhe determinadas habilidades com o filho em casa. Segundo a professora, Rose sempre procura trabalhar com Pablo as atividades demandadas. Marina instrui a monitora a não

fazer os deveres de Pablo em seu lugar, como arrumar os materiais, pegar água e guardar o casaco, por exemplo. Costuma dizer a Pablo que é um rapaz e já consegue fazer sozinho, com o que o aluno concorda. Embora admita que esse processo pode ser trabalhoso, acredita que seja importante para tornar Pablo independente.

A forma que Marina encontrou para inserir o liquidificador na rotina de Pablo foi colocando imagens de liquidificadores nas tarefas e fazendo tarefas com liquidificadores como protagonistas. Pablo já está juntado as letras e lendo palavras de sílabas simples, Marina percebeu esse fato ao fazer um livrinho com os nomes dos liquidificadores. Ela disse ao aluno que, assim como as pessoas, os liquidificadores também possuem nomes, no caso os nomes seriam as marcas. A professora fez um livrinho com várias imagens de liquidificadores de diferentes marcas e em determinado momento notou que Pablo estava lendo aquelas palavras. Outra forma de trazer o liquidificador para a dinâmica da sala de aula foi inserindo diferentes desenhos do aparelho na pasta de gravuras disponibilizada para as crianças pintarem no fim da aula. Juntamente com ilustrações de vários personagens infantis, há uns três desenhos de liquidificadores diferentes e cada dia Pablo escolhe um.

No final da aula, Pablo faz liquidificadores de massinha de modelar e, em outros momentos, pede à professora que desenhe para ele um liquidificador. Marina lhe diz para escolher se quer o aparelho com botões de apertar ou de girar e faz o desenho, com fio e tomada. Com o desenho em mãos, Pablo pinta ou recorta e cola imagens de frutas no liquidificador. Quando gosta muito do resultado, pede para colar o desenho no caderno ou para levar para casa, pedidos sempre atendidos pela professora. Certa vez Marina fez para Pablo um liquidificador unindo dois copos descartáveis pelo fundo e desenhou os botões, o aluno adorou o brinquedo. Marina conseguiu, com as táticas mencionadas anteriormente, fazer com que Pablo realize as tarefas propostas no momento das atividades e diminuiu significativamente a demanda pelo aparelho, pois Pablo sabe que todos os dias haverá o momento do liquidificador. A professora acredita que o objeto deve estar inserido em um contexto.

Marina faz um planejamento separado para Pablo com atividades individuais quando não consegue colocá-lo para fazer a mesma atividade que o restante da turma. As atividades são diferentes, contudo, estão dentro do mesmo tema trabalhado pelo restante da turma. Embora faça planejamento e atividades diferenciadas, Marina sente falta de trabalhar com material concreto, como o alfabeto móvel. Como não tem tempo para elaborar e confeccionar esse material, pede ajuda à Ana, que terá maior facilidade e tempo para realizar esse tipo de atividade com Pablo no contra turno.

A relação entre Ana e Marina é fundamental para possibilitar a inclusão de Pablo. A segunda mostra-se grata à primeira pelas trocas que possibilitam seu trabalho em sala de aula. Quando possui alguma demanda específica relacionada a Pablo, Marina pede à Ana que trabalhe o conteúdo e o resultado é rápido, segundo relata. Acredita que há certas coisas que são mais facilmente trabalhadas na sala de recursos. Ana acompanha o planejamento de Marina para saber o que será trabalhado em sala de aula e, a partir disso, desenvolver seu próprio planejamento. As duas estão sempre conversando sobre o trabalho com Pablo. Ana sugeriu a Marina que fizesse uma rotina visual para Pablo. Pedido atendido, Marina começou a trabalhar a rotina diariamente. Após algum tempo, as atividades rotineiras foram incorporadas e o aluno atualmente está muito à vontade na turma e com a rotina. Não faz demandas acerca do que será feito a seguir, mas também não demonstra necessidade de que a rotina seja seguida de forma rígida. Marina acredita ser importante que Pablo siga as regras da turma, pois também faz parte daquele espaço.

Marina vê bastante progresso no processo de ensino e aprendizagem de Pablo desde o início do ano letivo, inclusive diz isso, parabenizando-o por já estar lendo. Ao mostrar o caderno do aluno com as atividades realizadas desde fevereiro, mostra-se satisfeita com seu desempenho. Pablo melhorou o traçado da letra, a pintura, o recorte, a colagem, a escrita do nome e já está lendo e formando palavras pequenas de sílabas simples. A professora acredita no potencial de seu aluno, segundo diz será alfabetizado facilmente e, embora apresente alguma dificuldade em matemática, Marina afirma que isso é algo que será desenvolvido no tempo dele. Entende ser importante para Rose ver as atividades do filho, saber que vai à escola para estudar como as outras crianças e não apenas para socializar e pintar desenhos aleatórios como muitas vezes acontece com alunos com necessidades educacionais especiais em turmas inclusivas.

Rose, destaca Marina, é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de Pablo. A mãe sempre faz as atividades de casa com Pablo e providencia aquilo que Marina pede, inclusive quando lhe é demandado que permita a Pablo fazer as atividades de seu jeito, sem intervenção, para que saibam como está seu processo.

No início do ano letivo, Rose, que ainda não conhecia Marina, escreveu uma carta sobre Pablo. Na carta, afirma que trabalhariam juntas naquele ano e que, como professora de um aluno com autismo, Marina vivenciaria sensações para as quais nenhuma faculdade a preparou. Aprenderia a decifrar olhares, mais do que palavras e, mesmo o aluno não olhando, pede a professora que olhe para seu filho com atenção, amor, empatia e interesse. Rose afirma que será necessário aprender a traduzir os silêncios e os gritos, e que Marina vivenciará muitas primeiras

vezes, como o primeiro beijo dado por Pablo e a frustração de uma tarefa incompleta. Pede que tenha paciência e carinho com seu filho nos momentos de crise e entre em contato caso precise. Para Rose, o trabalho com Pablo colocará Marina na posição de aprendiz, transcendendo a Pedagogia, pois o aluno com autismo sempre tem algo a nos ensinar. Coloca-se à disposição ao afirmar que a professora pode contar com ela nos momentos de exaustão que possivelmente ocorram. Ao confiar Pablo à Marina durante algumas horas do dia, pede que seja gentil com seu filho, seja perseverante e insistente, e coloque seus talentos à disposição de uma criança que está iniciando sua vida de estudante. Ao fim, a mãe se despede de Marina dando boas-vindas ao seu incrível universo azul.

4.1.5 O processo inclusivo

A escola em que Pablo estuda na Asa Sul é uma típica escola classe construída nos primeiros anos que se seguiram à inauguração da capital. Pequena, possui oito salas de aula, sala de professores, sala de recursos, direção, secretaria, sala de informática, sala de leitura, um pátio e duas quadras descobertas. A instituição possui diversas turmas inclusivas e adota uma postura de enxergar o aluno como responsabilidade da escola, não apenas do professor, mas de todos que fazem dela fazem parte. Os profissionais sentem-se amparados em suas demandas e angústias, como demonstra o relato de uma professora que, com pouca experiência e recém-chegada à escola, recebeu em sua sala um aluno com diagnóstico de TOD. O estudante estava afastado do ambiente escolar porque, no ano anterior, havia levado uma faca de mesa para a antiga escola com o intuito de “matar a professora”. A professora foi chamada na direção, onde lhe foi relatado o caso e dito que não se preocupasse, pois todos estariam ali para auxiliá-la. O aluno com diagnóstico de TOD foi recebido e sua inserção se deu sem maiores problemas. Ao final do 5º ano, quando deixaria a escola, sua mãe relatou que aquela havia sido a única escola que recebeu seu filho de forma acolhedora.

Em datas relacionadas à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais, a instituição realiza algum evento, mesmo que simples, para trabalhar a importância do respeito à diferença com os alunos. Esses eventos são comandados por Ana, mas a escola toda se mobiliza para possibilitar sua realização. Entre as diversas atividades, já houve a presença de atletas que disputaram as paraolimpíadas, *show* de uma banda formada apenas por pessoas com autismo e apresentação de um grupo de dança cigana do qual faz parte uma das alunas, com

síndrome de *down*. A orientadora pedagógica atua junto às crianças para resolver conflitos que possam surgir entre os alunos e costuma fazer dinâmicas de valorização ao respeito e à empatia.

A sala de recursos, onde Ana atua, é um “puxadinho” feito com divisórias e construído quando a escola passou a oferecer esse atendimento às crianças que tinham direito no turno contrário ao da aula. Possui vários armários recheados de jogos, livros, brinquedos, itens de papelaria, caixas de brinquedo, alfabeto e quadro branco. A sala tem ainda um teatro de fantoches, uma mesa maior, em que Ana realiza as atividades com os alunos, e outra menor, em que fica o computador que utiliza em alguns momentos para passar vídeos ou jogar com as crianças.

Ana não sabia muito sobre Pablo, apenas que seu diagnóstico de TEA havia sido fechado recentemente, então no primeiro contato dos dois, conversa com o aluno para saber um pouco mais. No primeiro encontro, Pablo urinou na roupa, Ana percebeu seu constrangimento diante do ocorrido e encarou o episódio com naturalidade: *“Não tem problema, acontece. Pode terminar de fazer, da próxima vez que você quiser fazer xixi é só falar que a gente vai”*. A mesma naturalidade é utilizada para tratar o fato com Rose quando ela chega para buscar o filho. Nos encontros seguintes, Ana fica atenta e pergunta se Pablo quer ir ao banheiro em alguns momentos, mas ele diz que não. O acontecimento não mais se repetiu.

Ana não sabia de onde partir com Pablo, ou seja, como encontrar algo de que ele gostasse para utilizar na sala de recursos, até que o aluno encontra na caixa de brinquedos da sala um liquidificador de brinquedo do qual Ana nem se lembrava mais. A partir do interesse que Pablo demonstra pelo liquidificador, passa a trabalhar fazendo receitas de suco “de verdade”, com o liquidificador emprestado da cantina, e de faz de conta, com o liquidificador de brinquedo. As merendeiras também participam desse processo e interagem com Pablo.

Inicialmente Pablo sempre demanda o uso do liquidificador de verdade, mas Ana explica que não podem usar, pois a tia da cantina precisa fazer o lanche das crianças, se quiserem usá-lo precisam combinar previamente. Com o passar do tempo, Pablo passou a demandar menos o liquidificador real, mostrando-se satisfeito com o de brinquedo e rejeitando o de verdade quando ofertado: *“Não precisa pegar o liquidificador de verdade, eu vou usar o de faz de conta”*.

Quando o estudante estava na educação infantil, Ana usava as receitas para trabalhar cores, noções de quantidade, de tamanho, fazia comparações, trabalhava recorte e colagem etc. Agora que está no início do processo formal de alfabetização, Ana desenvolveu um projeto chamado “O liquidificador encantado e o cozinheiro curioso”, o projeto consiste em

construírem juntos um livro que conta a história de um menino que gosta muito de fazer receitas, Pablo, e um dia tropeça em uma caixa em que havia um liquidificador encantado.

Por meio do projeto, Ana começa a trabalhar primeiramente com as letras P e L, iniciais de Pablo e liquidificador, respectivamente. Trabalha o som das letras, a letra inicial, a quantidade de letras que formam as palavras e o nome de Pablo. Além disso, trabalha a organização da história em começo meio e fim, escrita dos algarismos, sequência numérica, associação entre número e quantidade, tudo dentro do projeto.

O projeto também serve de caminho para que Pablo possa fazer laço com os colegas. Ana propõe fazerem uma receita de limoranja (limão com laranja) na sala de Pablo junto com a turma e Marina. Também criaram uma receita de salada de frutas na história do livro que será feita em sala, o liquidificador será usado para fazer o suco para jogar sobre a salada de frutas.

Sempre que chega para o encontro, Ana propõe ouvirem uma história que esteja relacionada com algo que Pablo está vivendo no momento, seja na sala de aula, na sala de recursos ou na vida em si. Algumas vezes, durante as observações, aconteceu de Pablo se negar a ouvir a história. Ana, então, propõe outra atividade, ou outro livro, ou Pablo propõe e Ana aceita, como quando não quis ouvir a história, mas, sim, fazer o próprio livro sobre um liquidificador, Ana sentou com Pablo para juntos construírem a história.

Outra coisa que chama atenção no projeto são os diferentes tipos de liquidificadores que Ana coloca nas atividades que prepara, de vários tamanhos e formas. Além da atividade do livro, Ana leva outra para Pablo poder fazer em casa, o que sempre pede, ou combina de tirarem uma cópia no final da aula. Em nosso último encontro, havia plastificado a imagem de um liquidificador e cortado para fazer um quebra-cabeça. Quando termina de cortar, Pablo pede que arrume com fita, pois não gosta do liquidificador assim. A professora, então, junta as partes novamente e cola com a fita, o que deixa o aluno feliz.

Ao final das atividades, é a hora de brincar com o liquidificador de brinquedo. Em alguns encontros Pablo chega demandando o liquidificador de faz de conta, ao que Ana lhe diz que brincarão com ele no final da aula. Segundo Ana, é necessário saber quando Pablo não quer mesmo fazer as atividades e quando só está “enrolando”, como fazem todas as crianças, para poder impor limites a suas demandas. Quando brincam com o liquidificador de faz de conta, Ana e Pablo criam diferentes enredos. Normalmente alguém (Ana) visita uma lanchonete e o dono do estabelecimento (Pablo) prepara o suco pedido. A partir desse cenário inicial, Ana desenvolve vários desdobramentos e convida Pablo a fazer parte deles. Quando há uma resistência, Ana é capaz de respeitar o espaço de Pablo.

Em seu relato, Rose conta como essas brincadeiras de faz de conta são benéficas para Pablo, fato notado até mesmo por seu psiquiatra, que elogiou o trabalho desenvolvido por Ana e o avanço da capacidade imaginativa de Pablo. A mãe conta que uma de suas brincadeiras preferidas em casa é brincar de escolinha com os bichos de pelúcia. Arruma todos em fila, coloca um livro perto de cada um e fala com eles como se fosse o professor, pega uma bandeira do Brasil e canta o hino nacional com os bichinhos como fazem na hora cívica na escola e tira suas coisas da mochila e coloca para ser a mochila do brinquedo.

Questionado pela mãe sobre o que mais gosta na sala de aula, Pablo afirma gostar da tia Marina, pois a professora trabalha com o liquidificador, “*ela faz o que eu gosto*”. Rose conta que, desde que o ano letivo começou, Pablo tem se mostrado bem mais falante em relação à escola. Antes, ao indagar ao filho sobre o dia de aula, sempre ouvia o mesmo curto e objetivo “foi bom” para todas as perguntas que fazia. Agora Pablo conta diferentes coisas que ocorreram no dia, chegando recentemente a relatar um fato ocorrido em sala com outro colega, o que a deixou muito feliz.

No início do ano letivo, após a escolha de turma, Marina indagou a Ana como deveria proceder com Pablo. Ana disse que apenas fizesse seu trabalho como sempre fez, sem deixar que o diagnóstico se tornasse um impedimento para sua prática. Marina acatou a sugestão e juntas elas vêm desenvolvendo um trabalho em equipe com o aluno.

As professoras decidiram não aplicar avaliação formal a Pablo nesse bimestre, utilizarão outros meios para avaliar seu desempenho no bimestre, como o projeto do livro feito por Ana. A mãe de Pablo concorda com a decisão das duas, pois entende que avaliação bimestral não faz sentido para o filho, “*ele não vai sentar e estudar para a avaliação como uma criança dita normal, para ele não faz sentido fazer a avaliação para mostrar a mim ou à professora que sabe, Pablo faz as coisas no tempo dele*”. Como alfabetizadora, Rose desenvolve várias atividades com Pablo nesse sentido. No início achava que não aprendia, pois não respondia quando perguntava, mas depois o pegava no quarto brincando e falando a letra inicial de várias palavras, o que a fez ficar menos angustiada, pois agora compreende que filho aprende, no tempo dele.

Em vários momentos durante as observações, pude notar exemplos da fala de Rose. Ainda na educação infantil, Pablo já sabia o som de várias letras, conhecia os números, formava algumas sílabas, contudo, em outros momentos, não respondia corretamente. Confirma, assim, a fala da mãe de que “*ele faz coisas na hora dele, no tempo dele, não quando você quer*”. Nos momentos em que Pablo insiste em responder de forma incorreta, Ana insiste mais um pouco, mas, se notar a recusa novamente, deixa que faça assim mesmo, do seu jeito.

O psiquiatra de Pablo sugeriu à Rose que levasse o filho para um profissional que utiliza a terapia ABA. A mãe resiste a essa possibilidade. Como professora, conhece a teoria behaviorista e não acha que seja boa para a criança, não quer “*criar um filho condicionado, tenho que preparar meu filho para a vida, pois ele não me terá para sempre*”. Um dos motivos que fazem Rose gostar do trabalho desenvolvido por Ana e Marina é o fato de não tentarem condicionar Pablo, “*não falar ‘faz isso que eu te dou isso’*”.

4.2 Discussão

A psicanálise compreende a educação como transmissora dos saberes presentes na cultura, transmissora do simbólico. Através dela os alunos são inseridos no meio social com o qual estão em constante interação, o que possibilita a ressignificação de si e do mundo. Nós nos constituímos no social e, por isso, nunca estamos prontos, acabados. O aprendizado não é um fim em si. Lajonquière (2006, p. 95) afirma que educar é “transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem”.

Andreozzi (2018) questiona o termo educação inclusiva ao repensar o papel que a educação sempre ocupou na humanidade. Segundo a autora, se o objetivo da educação é instalar o ser humano no laço simbólico, não haveria necessidade de separar a educação em inclusiva ou não. Seu efeito é o de incluir todos no mundo humano, independentemente de sua condição, visto que não nascemos com um saber fazer pré-estabelecido. É preciso que esse nos seja transmitido por um representante da cultura, pais e professores, por exemplo. Essa transmissão se faz possível por meio do ato educativo.

Contudo, a autora compreende que, a partir do advento da modernidade, principalmente após a Revolução Francesa e a propagação de ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a educação tornou-se porta de entrada para a sociedade de produção e, posteriormente, de consumo. Diante dessa realidade, cria-se, segundo Kupfer (2000), uma nova categoria de crianças, inexistente até então. Se aquelas crianças não seriam capazes de ocupar um lugar no mercado de trabalho, logo, não fazia sentido que estivessem na escola.

Após anos de luta para que as crianças com deficiência pudessem frequentar a escola como as outras, alguns avanços foram obtidos. A Declaração de Salamanca, de 1994, é um dos principais marcos da luta pela inclusão. O documento considera inclusão não só aquela feita com os alunos com deficiência, mas com qualquer aluno, pois todos possuem potencialidades

e dificuldades que são próprias do ser humano. Assim, a deficiência seria uma dificuldade, mas os sujeitos não se resumiriam a ela, pois possuem outras características para além de sua condição biológica ou psíquica.

As crianças com necessidades educacionais especiais passaram a frequentar a escola, que se tornou inclusiva, mas opera dentro dos moldes do que Ana chamou de “*educação inclusiva na lógica do ensino regular*”. O objetivo da instituição passa a ser trabalhar com alunos incluídos para que desempenhem o mesmo papel que os demais. Espera-se que eles se adaptem à escola e seu *modus operandi*. Andreozzi (2018) propõe pensarmos a educação a partir de seu objetivo inicial, não como mercadoria. É necessário romper o discurso de uma educação a serviço do sistema capitalista e refletir sobre seu papel de possibilitadora do laço social.

Ana compreende a escola a partir desse lugar. Entende a importância do contato com outras crianças no desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, busca criar espaços para que Pablo interaja com seus colegas, como quando propõe fazerem uma receita na sala de aula usando o liquidificador. Marina inclui Pablo na turma ao trazer tarefas dentro do tema trabalhado coletivamente, embora sejam tarefas individualizadas, também permite que ele faça a mesma tarefa que os outros alunos, mas utilizando estratégias adequadas ao seu processo de ensino e aprendizagem. Outro exemplo é sua prática de colocar desenhos de liquidificadores juntamente com os demais na pasta de atividades para colorir, assim, Pablo pode pintar aquilo que gosta, como seus colegas.

A inserção das crianças com TEA no ambiente escolar é extremamente importante para sua constituição como sujeitos. O Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública afirma que:

a escola é o local que abre as portas de novos elementos da cultura, onde a criança fará parte de um grupo em que a rotina e as regras são para todos. A Educação vai além do campo pedagógico, pois possibilita partilhar de uma referência social, a saída da lógica familiar e a entrada do sujeito na lógica cultural. (...) Nesse sentido, podemos pensar o trabalho de inclusão escolar de crianças com autismo como um “dispositivo” terapêutico que faz parte da rede interdisciplinar, e possibilita que a criança circule pela norma social, participe do discurso escolar e conquiste a chance de dizer-se como sujeito no laço social. (MPASP, 2013, versão *on-line*).

Segundo Legnani (2010, p. 169), “as premissas educativas inclusivas contemporâneas valoram pouco o efeito simbólico que o ato educativo pode conter para uma criança ao criar as condições para que ela se reconheça como integrante da cultura que lhe é transmitida.”. Para a autora, ao levar em conta apenas os aspectos cognitivos do aluno, a escola deixa de

desempenhar seu papel de transmissora da ordem simbólica, imprescindível para o processo de subjetivação dessas crianças.

Pereira, Santiago e Lopes (2009) também apontam o papel subjetivante da instituição escolar e sua possibilidade de inscrever as crianças com necessidades educacionais especiais no discurso social. Segundo os autores, o poder do discurso escolar é particularmente maior do que o de outras instituições. Esse papel é ainda mais importante quando se trata de crianças com dificuldade de estabelecimento do laço social, como é o caso de Pablo, que “*brinca junto, mas não brinca com outras crianças*”.

Um exemplo do poder da escola é o fato relatado por Ana: a escola utiliza um sistema de crachás que servem para designar as diferentes atividades a serem realizadas pelas crianças durante o recreio. Pablo sempre pegava o crachá da dança, mas nunca dançava com os colegas, apenas observava. Ana o convidava a fazer parte da brincadeira, porém não insistia diante de sua recusa. Em uma nova tentativa, Pablo aceita o convite e se coloca a dançar juntamente com as outras crianças e fazer a coreografia ensinada por Marina em sala. Para uma criança que só costumava brincar sozinha, isso é um grande passo.

Segundo Guarido (2007, p. 157), “estar na escola resgata um lugar social não conferido até pouco tempo atrás às crianças em grave sofrimento psíquico.”. Kupfer *et al.* (2017) assinala que, assim como o trabalho é o lugar social do adulto, a escola é o lugar social da criança. Espera-se que toda criança vá à escola.

Em outros tempos, as crianças ditas deficientes estavam condenadas a viver confinadas no fundo dos quintais, e não participavam da vida da casa, não iam à escola. O que elas ganharam com a inclusão foi então um lugar no mundo. Ganharam o direito de ter um lugar social, já que para a criança a escola é seu lugar social, o lugar a partir do qual é reconhecida como pertencente à comunidade humana, do mesmo modo que o lugar social de um adulto é seu trabalho, que também lhe confere o reconhecimento de pertencimento a comunidade dos homens. (KUPFER *et al.*, 2017, p. 27).

Além de ser possibilitadora da inserção das crianças com autismo no laço simbólico, a escola é um local onde a lei opera de forma mais contundente. Para Kupfer *et al.* (2017), é necessário que haja um equilíbrio, pois a lei serve para que a criança saiba o que esperam dela. Não esperar nada ou esperar tudo pode ser desestruturante. A existência de regras no ambiente escolar é algo terapêutico para as crianças com diagnóstico de TEA, pois

Todas as crianças precisam se situar nas regras que orientam simbolicamente o funcionamento do campo social, justamente por ser o regramento simbólico o que faz margem ao convívio, viabilizando o laço com o outro. Os alunos com problemas psíquicos necessitam que essas regras sejam flexibilizadas, mas sem perder seu valor simbólico. Isso produz um paradoxo, pois sim, as

regras são necessárias, mas por vezes, para acessá-las, precisam ser relativizadas. (MILMANN, 2017, versão *on-line*).

É importante que a lei exista para possibilitar a convivência em sociedade. Como parte dela, a criança com TEA também está submetida às regras que a constituem. Contudo, Kupfer *et al.* (2017) concordam com Milmann ao afirmar que, no caso dessas crianças, as regras precisam ser flexibilizadas. Pode-se permitir ao aluno que saia da sala fora do horário combinado, pois naquele momento ele não consegue permanecer ali com os colegas, por exemplo. Durante as observações, pude observar como Ana fazia isso com Pablo. Para a professora, não há uma regra que ordene em que momentos manter a lei e quando flexibilizá-la, é um saber não sabido, inconsciente, como quando afirma “*eu sei quando preciso mudar o planejamento e propor outra atividade e quando preciso ser firme e manter a regra porque Pablo só está querendo brincar em vez de fazer a atividade, como toda criança*”. Marina também impõe regras a Pablo em sala de aula, ao estabelecer os momentos de atividade com o liquidificador e impedir a monitora de fazer as tarefas em seu lugar.

Kupfer *et al.* (2017) nos dão alguns direcionamentos sobre o lugar que as regras devem ocupar no processo de escolarização das crianças com TEA:

- 1 – As regras são entendidas como a colocação em prática da lei, e não um conjunto de preceitos cuja infração põe em risco a instituição escolar
- 2 – O educador dá a entender que também ele está submetido à lei
- 3 – A interdição é sustentada pela escola inteira
- 4 – Um aluno com autismo pode eventualmente atender às regras, mas se elas forem colocadas de modo inflexível ele tenderá a fechar-se ainda mais
- 5 – Um aluno com organização do tipo psicótica pode ficar aliviado quando lhe colocam sanções. Assim, a sanção, nesse caso, não visa ao restabelecimento da coesão social ameaçada e sim ao bem do aluno
- 6 – Muitas vezes o *não* é tomado como uma situação sem saída: e agora, o que faço se não posso fazer o que me foi interdito? Tomar o *não* como um beco sem saída é fruto da falta de flexibilidade das crianças com autismo ou psicose. Assim, oferecer alternativas como substituto para o *não* ajuda o aluno a descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais. (KUPFER *et al.*, 2017, p. 46).

Para os autores, a escola ajuda a despertar na criança o sentimento de pertencer ao mundo, partilhar a cultura daqueles que a rodeiam (KUPFER *et al.*, 2017). Ao estabelecer regras e mostrar que também está submetido a elas, pois são importantes para que se mantenha o laço social, o professor demonstra que não são arbitrárias. As regras sustentam toda instituição escolar e têm um motivo para existir. Porém, a inclusão passa não apenas por sustentar a lei, mas torná-la flexível quando necessário. Uma saída possível é oferecer outra possibilidade viável ao que foi interdito à criança. Ana faz isso ao dizer que o liquidificador de verdade

não estava disponível, combinariam com a tia da cantina e pegariam na outra aula, mas agora podiam usar o liquidificador de brinquedo.

A capacidade de flexibilizar as regras para os alunos com autismo demonstra uma prática educativa voltada para o sujeito, característica marcante da educação pautada na ética da psicanálise. Segundo Lajonquière (2010), a educação para o sujeito passa pela via da palavra. É necessário escutar aquilo que o aluno diz, pois estão sempre nos dando pistas de como trabalhar. O ato de escutar a criança com problemas psíquicos é uma aposta no sujeito do desejo, a possibilidade que esse aluno tem de ser acolhido, ensinado, sem a pretensão de normalizá-lo e integrá-lo, como os métodos cognitivo-comportamentais.

Em entrevista à Kupfer e Voltolini (2017), o psicanalista francês Pierre Delion falou sobre os desafios que a teoria psicanalítica tem encontrado no tratamento de crianças com autismo na França. A psicanálise não conta com resultados comprovados e mensuráveis, diferente das teorias cognitivo-comportamentais, protegidas sob o escudo de sua pretensa cientificidade. Delion compreende que o sistema de saúde não queira investir em uma prática supostamente ineficaz, mas chama atenção para o impasse provocado a partir dessa retórica. A psicanálise não tem como medir o progresso de seus pacientes, nem estabelecer uma média de “casos de sucesso” porque seu trabalho se dá pela via da singularidade subjetiva. Não há como prever o rumo do tratamento, nem mensurar os progressos alcançados.

A psicanálise lida com sujeitos e cada um é único, essa é outra reflexão que a teoria pode trazer para o campo educacional. O professor que exerce um trabalho voltado para o seu aluno, sem querer encaixá-lo em um ideal, está tomado pela ética da psicanálise, mesmo que não tenha conhecimento disso. Para Delion, no caso do Transtorno do Espectro Autista, o próprio nome já traz pistas sobre a impossibilidade de existência de um método que contemple a todos. No espectro estão inseridos os mais diferentes tipos de sujeitos. Sibemberg (2015) traz o exemplo de uma escola em que as professoras se queixavam constantemente do suposto não desenvolvimento de seus alunos com TEA mesmo que seguissem à risca os métodos indicados. Ao observar a turma, o autor se depara com os mais diferentes tipos de crianças e acredita que apenas uma delas fizesse jus ao diagnóstico.

Delion propõe, então, que se supere o estigma do diagnóstico e se passe a pensar um acompanhamento para o sujeito, não para sua condição. Almeida (2002) aponta que a visão ideal de aluno impede o trabalho com o sujeito singular, pois a não correspondência do aluno a esse ideal faz com que o professor ache que ele não apresentou progressos. Delion afirma que o saber médico desautoriza o fazer do professor, que acredita que a criança não aprenderá por

conta de seu diagnóstico. Cifali (2009) nos fala sobre a impossibilidade dos métodos de apreender o sujeito:

Se a educação é o lugar exemplar do poder e da potência, seu sucesso insuficiente atestaria também que esse poder é, no entanto, limitado: o humano escapa às predeterminações, resiste às tentativas normativas como as de um empreendimento totalizante. Se esse poder se atualiza a suas custas, raramente atinge o que se quer: o outro se salva como sujeito, até na sua própria destruição, até na violência, até na loucura. Isso obriga-nos a postular sua irredutibilidade, como uma garantia de liberdade, cujo preço a pagar é muito alto em sofrimento psíquico. Essas são, em matéria de educação, as certezas antecipadamente forjadas que mutilam. Não há medidas em conjunto, nem regras para todos. O único meio de não ceder à incompreensão violenta que suscita um projeto frustrado é ser capaz, talvez, de admitir que, de saída, há um desconhecimento no encontro que se tece entre a criança e aqueles que a engendraram, e aceitar que um saber se constrói no dia-a-dia, com o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como um objeto de medidas racionalizadas, mesmo em nome da psicanálise. Por isso ninguém reduziria, no futuro, esse impossível. Nosso progresso solitário seria o de ouvi-lo não como uma infelicidade, mas como constitutivo de nossa relação com o outro-sujeito. (CIFALI, 2009, p. 162).

Mrech (1999, p. 111) concorda com Cifali ao afirmar que “para que possamos saber como a criança pensa, o que sente, o que deseja etc., é preciso que nós nos orientemos pela sua realidade psíquica, e não pela chamada realidade concreta ou por nossa realidade psíquica”.

O diagnóstico do DSM indica o uso de terapias cognitivo-comportamentais. Os professores buscam utilizá-las em sua prática e acabam por se frustrar diante da não resposta do aluno como esperado. Buscam nos manuais o saber que possibilitará educar aquelas crianças, matriculam-se em diferentes cursos de especialização, pesquisam sobre o assunto, fazem de tudo, menos escutar o aluno. É exatamente no ponto em que os métodos falham que a psicanálise se propõe a contribuir e faz isso ao sugerir uma educação voltada para o sujeito.

Para Bastos (2009, p. 94), a escuta “precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e implique seu desejo.”. A autora continua:

A psicanálise enfatiza a necessidade de resgatar a singularidade da pessoa por meio de sua fala e de sua palavra. Os alunos, por exemplo, precisam que os professores lhes deem chances de expressarem-se por si próprios, para que possam falar e ser escutados, pois a posição de escuta é fundamental para resgatar as particularidades e as hipóteses de cada um. (BASTOS, 2009, p. 94).

Cifali (2009) coloca que a escuta da psicanálise aplicada à educação se propõe a ouvir o sujeito e o seu desejo inconsciente, buscando a singularidade, aquilo que lhe é próprio, de mais ninguém. Milmann (2017) reflete sobre a dificuldade enfrentada por crianças com questões psíquicas para criar laços com o outro/Outro. A escuta desse sujeito, mesmo que

pareça algo complicado, é um ótimo começo na busca por estabelecer esses laços. Para Kupfer e Gavioli (2011), a psicanálise aparece como uma proposta aos métodos cujo objetivo é adaptar a criança à sociedade. Embora não objetive ser um método, ela nos dá algumas ideias sobre como trabalhar com essas crianças. No caso daqueles com diagnóstico de TEA, alguns, como Pablo, elegem um objeto autístico idiossincrático. Partir desse objeto para fazer laço com a criança seria uma possibilidade.

Para Tustin (1984), os objetos autísticos diferem dos chamados por Winnicott de objetos de transição em alguns aspectos, como o fato de serem duros e substituíveis por outro similar, enquanto os objetos de transição costumam ser macios e insubstituíveis. Esses objetos servem como uma espécie de proteção na relação com os outros, que, para essas crianças, costuma ser de difícil sustentação. A psicanálise compreende a importância desse objeto para a criança e propõe utilizá-lo como ponto de partida para a interação:

Comportamentalistas e psicanalistas partem de princípios teóricos e clínicos completamente distintos e, conseqüentemente, têm objetivos totalmente divergentes. Enquanto o comportamentalista tem como objetivo utilizar métodos que possam conduzir à eliminação do sintoma, como, por exemplo, levar o autista a abandonar o “objeto autístico” – já que do seu ponto de vista o uso desse objeto atesta a sua não adaptação ao meio social –, na clínica psicanalítica trata-se de demarcar a função asseguradora e essencial desse objeto (autístico) como uma defesa característica e como recurso encontrado para tolerar a proximidade do outro. O objetivo da clínica psicanalítica é a construção da subjetividade e não a adaptação do autista ao meio familiar e social. (FERREIRA, 2015, p. 165).

Kupfer (1989) traz o caso de uma criança que utilizava coraçõezinhos para escrever, no lugar de letras. Em vez de impedir que a criança escrevesse dessa forma, sua professora permite o uso do símbolo. Posteriormente, a criança não precisa mais daquele subterfúgio e passa então a utilizar o registro escrito. Não se trata de um objeto autístico, mas podemos comparar esse episódio ao uso que Ana faz do interesse de Pablo pelo liquidificador para poder criar laço com o aluno. A retirada do objeto, por sua antiga psicóloga, provoca irritação na criança, que não brinca com os outros brinquedos oferecidos da mesma forma, voltando para o liquidificador. Ao utilizar o liquidificador e dar sentido à posição subjetiva de Pablo, Ana possibilita que o aluno deixe de querer o liquidificador “de verdade” e se contente com o de brinquedo, ou com as imagens de liquidificadores que coloca nas tarefas. Pablo não demanda mais o liquidificador de verdade, inclusive o rejeita quando Ana oferece. A professora acredita que o liquidificador de brinquedo traga mais possibilidades do que o real, por isso a preferência. Nós entendemos que, ao ser capaz de simbolizar o objeto com brinquedos e imagens, Pablo não tem mais a necessidade do objeto em si. Oferecer o objeto, ao invés de o retirar, fez com que Pablo sozinho

o deixasse de lado.

As estratégias utilizadas por Ana e Marina, como a utilização do liquidificador no faz de conta, as receitas, o livro do qual Pablo é protagonista, os desenhos de liquidificador para pintar e o liquidificador feito de copo descartável, são todas voltadas para o sujeito, para Pablo. Elas não podem ser transferidas para o trabalho com outra criança, mas ajudam a exemplificar de que forma uma educação voltada para a escuta do singular se desenha. O próprio Pablo confirma isso ao dizer à mãe que o que mais gosta na sala de aula é da tia Marina, pois “*ela faz o que ele gosta*”.

O primeiro passo para uma educação voltada para o sujeito é ouvir o que ele tem a dizer sobre si, “escutá-los e reconhecer sua presença no mundo a partir do que eles nos oferecem e podem a seu modo nos dizer e não pelo que temos que lhes oferecer e demandar.” (MENEZES, 2018, p. 151). Ouvir o que os alunos com TEA têm a nos dizer às vezes pode passar pela capacidade de significar um olhar, um silêncio ou gritos, como escreveu Rose em sua carta. Para ouvir o sujeito, é necessário desocupar o lugar de suposto saber sobre o bem do outro, pois quem sabe não pergunta.

Realizar uma educação para o sujeito é fazer o que Nascimento e Dazzani (2018) chamam de inclusão artesanal. Ao contrário daquilo que é produzido em massa, objetos feitos por artesãos nunca são idênticos uns aos outros, mesmo que se tente realizar essa façanha, haverá alguma diferença de um objeto para outro, ainda que mínima. Assim é a educação artesanal, educação para o sujeito, única, de cada um. A inclusão deve ser feita um a um, não se trata de métodos, mas de uma postura ética e sensível por parte do professor. O trabalho desenvolvido por Ana e Marina com Pablo é feito especialmente para ele, não se encaixa em nenhuma outra criança. Segundo Goffman (2007), a inclusão artesanal é sobre, à mão, fazer um cobertor quentinho para cada criança. Não é perfeito, mas serve ao seu propósito, ao contrário de um único cobertor, magnífico e sem defeitos, mas que deixa todos tremendo de frio.

Realizar uma educação para o sujeito é entender que:

Na escola não deveríamos jamais estar diante de um sindrômico ou hiperativo, categorizado aprioristicamente, mas diante de Pedro ou Maria que apresenta um sintoma, uma forma singular de ser e estar no mundo e de se haver com sua própria dor, que o diferencia dos demais. Para tanto, uma forma diferente deste sujeito ser visto, olhado, escutado, uma vez que é possuidor de um estilo único e intransferível de serem planejadas as bases para sua aprendizagem, que muitas vezes serão abaladas, sairão do trilho, desarrumarão o que está posto e delineado, instaurado um possível caos, cujo embrião suscitará um novo caminho a ser trilhado. Um sujeito que abalará sempre, caso seja escutado, as verdades absolutas e inquestionáveis. (RADEL, 2018, p. 108).

A educação para o sujeito precisa ser capaz de lidar com a imprevisibilidade e com o luto de não possuir o saber supremo e inquestionável, ser capaz de sustentar sua posição aí onde não há nenhuma certeza, pois tal postura é preferível à realização de uma prática totalizante em que o sujeito é apagado.

Embora não se proponha a pensar um método psicanalítico aplicado à educação, a psicanálise contribui com algumas reflexões próprias da teoria que, levadas para o campo educacional, podem possibilitar um fazer docente capaz de admitir a própria falta e renunciar às táticas de controle.

Segundo Lajonquière (1999), os professores tendem a trabalhar com a figura de um aluno ideal, capaz de aprender tudo e demonstrar seus conhecimentos por meio da avaliação formal. Quando a resposta esperada não vem, o educador sente-se fracassado por não ter sido capaz de transmitir o conteúdo, ou responsabiliza o aluno, que não se dedicou ou se esforçou o suficiente. Para Almeida (2002, versão *on-line*), “por meio de demandas idealizadas, o educador endereça à criança o pedido de que ela responda do lugar da ordem da perfeição, na ilusão de que é possível tamponar a falta”.

Asbahr e Lopes (2006) afirmam que a tentativa de explicar as desigualdades sociais levou as ciências sociais recém-surgidas a adotarem uma perspectiva inatista e biológica dos fenômenos sociais e a buscaram fazer uma distinção entre o normal e o patológico, sendo o segundo representado por tudo aquilo que foge ao ideal da família nuclear burguesa. Essa visão perdura até os dias de hoje, levando muitos professores a responsabilizar os alunos, as famílias ou questões neurológicas pelo fracasso escolar dos estudantes.

Segundo as autoras, o conhecimento médico colabora com o argumento das teorias inatistas anteriores e vai ao encontro da necessidade da Psicologia Escolar e da Pedagogia de rotular os alunos como educáveis ou não educáveis. O discurso médico-científico corrobora para que se crie uma narrativa acerca das crianças que não conseguem aprender. Criam-se exames e testes para explicar o fracasso escolar, daí surgem diagnósticos muitas vezes utilizados para justificar a não tentativa de ensinar esses alunos (ASBAHR; LOPES, 2006). A narrativa inicial é de que o aluno não aprende porque tem alguma coisa. A partir do diagnóstico positivo, justifica-se o fato de a criança não aprender com base em um laudo médico.

A realização do processo de ensino e aprendizagem passa pela necessidade do professor de desapegar de certezas sobre seu saber, sua prática e seu aluno. Um professor deve ser capaz de se posicionar como sujeito da falta, buscar ensinar sempre, mas sem achar que há a possibilidade de fazer com que todos os alunos aprendam. Ana faz isso ao procurar aprender constantemente, seja com cursos ou com seu aluno, pois se questiona frequentemente sobre o

que pode fazer para melhorar sua prática. Contudo, acredita que não há um método como resposta, nem se deixa abater quando Pablo não responde como gostaria: “*ele não leu ontem, mas leu depois*”. Marina busca, na troca com os pares, principalmente Ana, e em sua própria experiência, aperfeiçoar sua prática, mas entende que esse processo é perpassado por erros e acertos e que muito se aprende no cotidiano.

Ser capaz de sustentar o fracasso do ato educativo é renunciar a uma posição de necessidade de que tudo saia sempre como planejado. Segundo Pereira (2012), culturalmente o discurso materno diz de um saber sobre o que é melhor para o outro, de um cuidar desse outro. No ambiente escolar, esse discurso é transferido para a prática pedagógica, a qual coloca-se com detentora do saber sobre aquilo que é melhor para o aluno.

A escola, segundo o autor, apesar de ser uma instituição onde há uma maioria predominante de mulheres, é fálica (PEREIRA, 2014). Os professores esperam que seus alunos sejam completos, não faltantes, que correspondam às suas expectativas. Embora seja um ambiente feminino, a feminilidade que possibilita o surgimento do novo quase não está presente no meio escolar, já que os professores que abdicam do lugar de tudo saber ainda são poucos:

Não obstante, a não inscrição da feminilidade na lógica fálica, além de causar horror a homens e mulheres por se sentirem incompletos, forneceria a eles e elas uma abertura maior ao novo ou à inventividade – pelo menos no nível da especulação e do conceito. No lugar da incompletude, da falta, da poesia e da diferença, poderiam abrir-se caminhos, sim, à singularidade e à invenção. Como afirma Birman (2000), na feminilidade os enunciados parciais e fragmentados se opõem à lógica universalista: “[...] a finitude e a incerteza humanas tomam corpo, colocando o sujeito em aberto em face ao seu fazer, o que evidencia sua impossibilidade de encontrar enunciados totalizantes” (p. 94). Contudo, na medida em que o apelo ao fálico não é ultrapassado, mantêm-se as ilusões totalizantes e homogêneas, e o sujeito que hoje observamos, cada vez mais centrado em si, tem horror à diferença, que pode expor e denunciar socialmente sua fragilidade e finitude. (PEREIRA, 2014, p. 193).

Os professores desejam um aluno-falo para suprir sua falta e dar conta de seu desamparo, desejam cuidar desses alunos. Esses professores também se colocam como falo para seus alunos e desejam serem vistos como exemplo a ser seguido. “Assim, os professores querem que se tenha um falo, um aluno-falo ou uma posição fálica, como defesa, ali onde se tem apenas um enigma, uma ausência ou uma feminilidade originária” (PEREIRA, 2012, p. 197).

A feminilidade é o que possibilita o surgimento do novo, é a falta que permite o surgimento do desejo, enquanto o falo o tampona. Pereira (2014, p. 197) afirma:

Se alguns sujeitos da escola ainda confirmam certa falocracia masculina através do saber científico técnico-racionalista e da docilização materna,

podemos perceber embrionariamente outros professores fazendo isso balançar, ao tomar a condição feminina (para além da maternagem) como algo que suscita o enigma, o imprevisível, a contingência.

E continua:

Interessa-nos a própria estrutura vazia, não totalizante, anterior ao falicismo, que seria aberta à inventividade – mesmo a existência podendo depositar sua multiplicidade de sentidos para escapar do horror ao vazio de tal estrutura. Se couber algum indicativo, e não uma solução, já que não é disso que tratamos, que as escolas, os agentes formadores e o pensamento educacional evoquem a feminilidade, seu enigma e seus novos modos de saber. Se há um impossível no ato de educar, que se traduz aqui como o encontro com a condição feminina, talvez tenhamos melhores chances de criar o novo ou de nos sentirmos menos desautorizados ao não assegurar tanto o falo a todo custo, evitando a invenção (e a incerteza) que o vazio de tal condição nos impõe cotidianamente. Apenas quando admitirmos o imprevisível, o não inscrito, o não todo, poderemos admitir igualmente o desamparo fundamental para nós mesmos e para o outro; e daí, quem sabe, fazer alguma diferença. (PEREIRA, 2014, p. 197).

O processo de inclusão de Pablo é realizado por três mulheres, três professoras, uma delas sua mãe. Vemos que nesse processo Ana, Marina e Rose renunciam a uma posição fálica para ver germinar o novo, o inesperado, próprio do feminino, pois as três são capazes de suportar a imprevisibilidade do ato educativo. Rose demonstra compreender isso na carta que escreve à Marina. Tal postura faz com que a mãe de Pablo questione o discurso médico que a orienta a levar o filho para terapia ABA, pois não quer que ele fique condicionado, deseja “*criá-lo para o mundo*”. Ana e Marina apostam no caráter imprevisível de seu trabalho ao não se deixarem levar por uma ideia pré-concebida sobre aquilo que Pablo pode ou não aprender, ensinam independente de qualquer expectativa acerca de suas possibilidades, se alegram com seus progressos e acreditam em sua capacidade de aprender.

Segundo Radel (2018), é necessário:

abrir mão das demandas ilusórias de ser exemplo, de tudo saber e tudo poder resolver, inclusive encaminhar todas as crianças retineamente para o aprendizado através do ensino e investir em mudanças pessoais e profissionais no interior das práticas educativas e institucionais, identificando e aceitando suas limitações e as das crianças também, assim como suas possibilidades, pois a escola e a professora jamais encontrarão respostas completas e ideais para a crise que acomete a sociedade contemporânea. (RADEL, 2018, p. 118).

Almeida (2002) afirma que, ao não responder ao aluno do lugar de alguém detentor da verdade suprema, mas como um porta-voz do conhecimento culturalmente construído, o professor passa a ser mediador desse conhecimento. Para a autora, é necessário que o educador

seja capaz de “suportar o fracasso constitutivo do ato educativo” (ALMEIDA, 2002, versão *online*).

Não há como garantir o desenrolar do processo de ensino aprendizagem, por esse motivo, é perigoso acreditar que um bom trabalho docente é aquele capaz de cumprir todo conteúdo programático no tempo estipulado. Ana demonstra estar ciente disso quando afirma que as coisas acontecem no tempo da criança, que não se frustra diante do aparente não aprendizado de seu aluno, quando precisa improvisar ou reorganizar sua aula, contornar uma situação inesperada. Marina trabalha respeitando o tempo de Pablo na matemática sem se desesperar pelo fato de ele aparentemente não estar aprendendo, continua realizando seu trabalho e procura novas formas de abordar o assunto. Rose já percebeu que, embora muitas vezes não queira corresponder a suas demandas, Pablo está aprendendo.

Para Kupfer (1989, p. 98), o que a psicanálise deseja ao dialogar com a educação é “sugerir aos pedagogos que não se preocupem tanto com métodos, que muitas vezes constituem tentativas de inculcar, a todo custo, um conhecimento supervalorizado pelos professores.”. Para a autora, o professor deve “oferecer diversos objetos do mundo a serviço de um aluno que (...) escolherá nesta oferta aqueles que lhe dizem respeito” (KUPFER, 1989, p. 125).

As possibilidades são infinitas, o que não existe são certezas, é necessário que o professor faça uma aposta e sustente o que dali surgir. Há, portanto, que se encontrar o equilíbrio entre a necessidade de utilização de táticas de controle e o *laissez-faire* sem objetivo. Como Ana afirma, é difícil compreender esse ponto de equilíbrio, porém possível. Não se pode deixar de ensinar, mas devemos entender que cada criança tem seu tempo e sua forma de estar na vida, não cabe ao professor impor sua vontade.

Segundo Pennachin e Altarugio (2015, p. 36):

É sobre este “saber que não se sabe”, que a Psicanálise pode cooperar com a Educação, pensando nos sujeitos em relação; sujeitos estes que não são limitados, acabados ou passíveis de pré-concepções. A Psicanálise diz do sujeito em movimento, da constituição em movimento, da imprevisibilidade do dia a dia, e também é sobre isso que tratam os professores em sala de aula: o singular e o inesperado da relação.

Para Pereira (2009), o ato educativo não diz respeito a métodos, planejamentos e conteúdos programáticos, mas a pulsões, valores, gestos e proibições que não podem ser apreendidos de forma objetiva. Segundo o autor, aprende-se a ser professor na prática, em meio a erros e acertos, não é um caminho linear. Para Lajonquière (1999), as garantias buscadas nos manuais (psico)pedagógicos são ilusórias, pois não há como cercear a surpresa que advém da relação existente entre professor e aluno.

Temos um exemplo disso no fato de que, mesmo não tendo cursos na área de educação especial, Marina realiza seu trabalho junto a Pablo e tem obtido êxito em sua prática. Foi capaz de sustentar um lugar de não saber, de aprendiz, ao mesmo tempo que utiliza sua expertise como alfabetizadora. Como Rose escreveu, nenhuma faculdade a preparou para o trabalho que realiza com Pablo, é um cotidiano cheio de descobertas. Ana demonstra compreender essa impossibilidade ao afirmar não acreditar que só a formação de professores seja capaz de possibilitar a inclusão, é necessário que também haja sensibilidade, impossível de ser aprendida em cursos e manuais, ou aplicada em métodos.

De acordo com Kupfer (1989, p. 97):

o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta do *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

A contribuição da teoria psicanalítica à educação é, segundo Kupfer,

transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. (KUPFER, 1989, p. 97)

Fora tudo o que foi apresentado sobre a contribuição da psicanálise à educação e o processo de inclusão de Pablo, é importante destacar o papel da instituição como um lugar que possibilita esse processo ao não permitir que o professor se sinta desamparado. Ali todos são responsáveis pela inclusão, da porteira, que recebe o aluno, à diretora. A inclusão de Pablo é feita de forma coletiva, não cabe apenas à Ana ou Marina, a merendeira, que empresta o liquidificador, faz parte da instalação do laço social que permite a Pablo afirmar-se como sujeito. Como coloca Kupfer *et al.* (2017), a inclusão passa pela compreensão de que o aluno é da escola, não da professora. Os gestores da escola possuem papel fundamental para que se construa um consenso sobre a importância de enxergar a escola como o lugar social da criança, e é uma de suas atribuições tornar o ambiente escolar acolhedor para professores através de práticas que demonstrem aos profissionais que não estão isolados e solitários em sua angústia e desamparo diante da realidade da inclusão, o que acontece quando o aluno incluído é visto como uma responsabilidade unicamente do professor.

PARA (IN)CONCLUIR

Em síntese, a inclusão é uma realidade nas escolas brasileiras, amparada pela lei e parte do cotidiano de diversos professores. As crianças que anteriormente não ocupavam o espaço escolar agora fazem parte dele. Podemos encarar essa realidade de duas formas diferentes: ou acreditamos que, por não serem capazes de corresponder ao ideal da sociedade de consumo, devem ser apenas treinadas, ou entendemos que o papel da escola não é formar consumidores, mas cidadãos, sujeitos capazes de expressar seu desejo para além de um suposto ideal de felicidade.

O livro *Retratos do Autismo no Brasil* (MELLO *et al.*, 2013) mostra que a maioria das escolas aposta no uso de métodos cognitivo-comportamentais, como TEACCH e ABA, na tentativa de possibilitar a inclusão desses sujeitos. Os professores se veem desautorizados em sua prática diante dos novos alunos que não estavam na escola anteriormente. O saber dos discursos médico-científico e psicológico passa a fazer parte do cotidiano escolar. A própria SEEDF busca oferecer um curso que aborda os métodos em sua instituição de formação continuada para os professores.

No curso, os professores aprendem sobre a história do Transtorno do Espectro Autista, as características do aluno que possui esse diagnóstico e como trabalhar em sala de aula. A inclusão é mostrada como algo possível a partir da utilização de métodos em sua maioria cognitivo-comportamentais. Como é feita apenas uma pequena introdução sobre cada um, os professores buscam mais formação sobre o tema por conta própria, muitas vezes com cursos pagos, mas são frustrados por não terem suas expectativas alcançadas ao aplicá-los em sala de aula.

Entendemos essa tentativa por parte dos professores como algo positivo, que demonstra seu cuidado com os alunos, mas propomos outra forma de pensar a inclusão. Buscamos na psicanálise não respostas ou um novo método, mas a compreensão do impossível presente no ato de educar, em que não há garantias de alcance de expectativas. A contribuição da psicanálise é propor aos professores que busquem entender e sustentar o fracasso inerente à sua prática, à imprevisibilidade do ato educativo.

Essa compreensão, contudo, não retira do professor o dever de ensinar ou de planejar suas aulas, mas permite a abertura ao inesperado, que possa ser bem recebido e não visto como um entrave ao processo de ensino e aprendizagem. É, segundo Lajonquière (1999), exatamente onde falha que a educação permite ao aluno desenvolver o desejo por aprender, onde o professor

não-todo foi capaz de demonstrar sua falta, seu saber não totalizante. A falta faz surgir o desejo. Já o professor que tudo sabe e nunca se questiona impede o surgimento do aluno como sujeito e seu desejo de aprender.

Ser um bom aluno em nosso tempo, significa ser o aluno que tem mais chances de “sucesso”, de se inserir na sociedade de consumo, alguém que provavelmente terá um “futuro brilhante”, pois vai muito bem na escola. Andreozzi (2018) afirma que a transformação da escola em um lugar cujo objetivo é transmitir conhecimento como moeda de troca impossibilita a educação como forma de partilhar o conhecimento social acumulado e a inserção do aluno no laço simbólico por meio dela. Para a autora, a educação é inclusiva em si, não necessitando de um adjetivo para afirmar-se como tal.

A partir do momento em que a escola se insere na lógica mercadológica e passa a servir como lugar de formação de futuros consumidores, é preciso pensar a inclusão daqueles sujeitos que anteriormente estavam fora do ambiente escolar por supostamente não serem capazes de corresponder ao ideal que se espera de um aluno que frequenta a escola. É ainda dentro dessa lógica que muitos professores buscam realizar a inclusão, o que normalmente leva a dois caminhos: a frustração pelo fato de aluno não aprender como o outro, ou a visão da escola simplesmente como um lugar para que a criança aprenda habilidades sociais, a se comportar.

Nos dois casos o lugar do aluno como sujeito não é respeitado, ele não é ouvido. Em todas os depoimentos de pessoas com diagnóstico de TEA, trazidos por Bialer (2015), a demanda por serem ouvidos no ambiente escolar é uma constante, assim como a reclamação pelo fato de os professores e terapeutas acreditarem saber sobre os sujeitos mais do que eles mesmos. Diante disso, o que a psicanálise propõe ao dialogar com a educação inclusiva é que se ouça o sujeito, que se respeite sua história.

A forma como a inclusão é realizada tem papel decisivo no processo de desenvolvimento do aluno com diagnóstico de TEA. Como normalmente esse processo costuma ocorrer por meio métodos cognitivo-comportamentais, nos propusemos nesse trabalho a investigar como ocorre o processo de inclusão de um aluno com autismo em uma escola da rede pública do Distrito Federal onde o lugar do sujeito com autismo é respeitado e toda a instituição participa da inclusão, pois compreende que o aluno é da escola, não da professora. Os dados construídos foram discutidos sob a ótica da ética psicanalítica.

A pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2018 e março de 2019, ocasião em que o aluno, Pablo, passou da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Durante esse tempo, foi possível acompanhar o trabalho feito pela professora Ana na sala de recursos e o desenvolvimento de Pablo. O foco da pesquisa foi no intuito de demonstrar como é feito um

processo inclusivo em que participam vários atores, cada um com seu papel, mas todos imprescindíveis. Ana e Marina, professora da classe regular, não utilizam nenhum método e partem dos interesses de Pablo para propor as atividades a serem realizadas. Um exemplo disso é o uso do liquidificador, objeto ao qual Pablo é muito apegado, como forma de inserir o aluno no ambiente escolar. Cabe ressaltar a importância da participação de Rose, mãe de Pablo, em todo o processo, pois atua ativamente no cotidiano escolar do filho.

Ana e Marina sabem respeitar o tempo e a vontade de Pablo, como ficou claro em alguns momentos durante a pesquisa. Contudo, o respeito à vontade do sujeito não é sinônimo de falta de regras, pois elas também impõem limites quando julgam necessário, como ao interditar o uso do liquidificador de verdade, propor o faz de conta com o liquidificador de brinquedo após as atividades, e não sempre que Pablo demanda. O ambiente escolar como um lugar onde existem regras norteadoras da convivência social é, para Kupfer *et al.* (2017), extremamente estruturante para as crianças com o diagnóstico de TEA, pois, embora possam ser flexibilizadas para essas crianças, deixa claro o que delas se espera.

Como abordado no capítulo sobre os caminhos percorridos na realização da pesquisa, a psicanálise não se propõe a oferecer respostas ou encerrar discussões como portadora da verdade, diferente da ciência tradicional. A proposta é oferecer novas contribuições para fomentar diálogos acerca do tema estudado. O caso estudado na pesquisa, por exemplo, foi realizado em uma sala de recursos. Pode-se propor a investigação do processo de inclusão em uma sala de aula onde o aluno com TEA conviva com outras crianças, essa nova proposta também contribuiria para refletirmos sobre esse tema com as questões que suscita, as quais parecem ser inesgotáveis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. **A psiquiatria no divã**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicanálise e educação**: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. *In*: Colóquio do Lepsi ip/FE-USP, 3a ed, 2002, São Paulo. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jun. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2018.

ANDREOZZI, M. L. Educação ou educação inclusiva? *In*: HOFFMANN, C.; CAVALHEIRO, J. C. (orgs.). **Marcas da singularidade e da diferença**: o que as crianças e adolescentes nos revelam. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 477-797.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.

BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol. inf.**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

BEZERRA JR., B.; FIGUEIREDO, L. C.; HORNSTEIN, L. Psicanálise: uma leitura da condição humana. **Percursos**, São Paulo, ano XXII, n. 42, jun. 2009. Debate. Disponível em:
http://revistapercursos.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=41&ori=edicao&id_edicao=42. Acesso em: 14 jun. 2019.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escola Educação**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 485-492, dez. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572015000300485&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

BLEGER, J. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. *In*: **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 9-41.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 10 jun. 2018.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CASTRO, J. E. de. O método psicanalítico e o Estudo de Caso. *In*: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. 1. ed. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p. 24-35.

CALAZANS, R.; MARTINS, C. R. Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. **Estilos da Clínica**, 2007, v. XII, n. 22, p. 142-157.

CAVALCANTI, A. E. O boneco de bola de gude. Sobre a construção da imagem do corpo na clínica do autismo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1997. p. 79-90.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Especial**. SEEDF, 2013.

ELIA, L.; ALBERTI, S. **Clínica e pesquisa em psicanálise**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, 2006.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

- FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 20-38.
- FERREIRA, S. S. Feitos do discurso contemporâneo no autismo. *In*: JERUSALINSKY, A. (org.). **Dossiê do Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 144-167.
- FOLBERG, M. N., *et al.* (orgs.). **Crianças Psicóticas e Autistas**: a construção de uma escola. v. 1. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2003.
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2018.
- GUERRA, A. M. C. Psicanálise e produção científica. *In*: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. 1. ed. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p.130-145.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GONÇALVES MENDES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.
- JARDIM, G. Psicoses e autismo na infância: impasses na constituição do sujeito. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 52-68, 2001.
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do autismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.
- JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.
- KEHL, M. R. Corpos estreitamente vigiados. Caderno Aliás, **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 31 dezembro 2006.
- KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da Clínica**, São Paulo: USP – IP, v. 4, n. 7, p. 96-107, 2000.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e Educação. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.
- KUPFER, M. C. M. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 265-282, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>. Acesso em: 30 maio 2018.

KUPFER, M. C. M.; GAVIOLI, C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. *In*: KUPFER, M. C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-sujeito**. 1. ed. São Paulo: Wak, 2011.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R. Tratar e educar o autismo: cenário político atual – entrevista com Pierre Delion. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 915-930, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300915&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

KUPFER, M. C. M. *et al.* Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. *In*: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: Acolhendo o Aluno-Sujeito**. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2017.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Rev. CEFAC**, v. 11, Supl2, p. 217-226, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. A Psicanálise e o Debate sobre o Desaparecimento da Infância. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 89-105, jan./jun. 2006.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do Infantil**. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LAURENT, É. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Claudia Berliner [Trad.]. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Galma, 2004.

LEGNANI, V. N. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um estudo psicanalítico**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

LEGNANI, V. N. Psicanálise e inclusão escolar: um redimensionamento do ideário do déficit. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 151-173, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13140/8535>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. **Interações**, v. 11, p. 28-41, 2015.

LIMA, I. L. S. de. **A contribuição psicanalítica na inclusão escolar de crianças e adolescentes com autismo**. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

- LOPES, L. C. da C. **A articulação Psicanálise e Educação e o aluno-sujeito**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Pedagogia do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- MANNONI, M. **A criança, sua “doença” e os outros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.
- MARCO, C. L. da S. T. de; SPALATO, M. H. T. O.; DUARTE, V. R. Estratégias Acadêmicas. **Cartilha ABA**. São Paulo: Autismo e realidade, 2013.
- MARCOS, C. A pesquisa em psicanálise e a Linha de Pesquisa Processos Psicossociais do Programa de Pós-Graduação^[1] Stricto Sensu de Psicologia da PUC Minas. *In*: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. 1. ed. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p. 99-111.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O Estudo de Caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, dez. 2010. ISSN 1645-4774. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- MELLO, A. M. S. R. de. *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**, 1. ed. São Paulo: AMA, 2013.
- MENEZES COELHO, D.; OLIVEIRA SANTOS, M. V. Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica. **Analytica**, São João del Rei, v. 1, n. 1, p. 90-105, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2019.
- MENEZES, E. de J. O discurso do capitalista na escola contemporânea: impasses para o sujeito autista. *In*: ORNELLAS, L. (org.). **Desafios da subjetividade frente as vicissitudes contemporâneas**: práticas psicanalíticas. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 139-152.
- MEZÊNCIO, M. de S. Metodologia e pesquisa em psicanálise; uma questão / Methodology and research in psychoanalysis: a problem. **Psicologia em Revista**, [S.l.], v. 10, n. 15, p. 104-113, out. 2008. ISSN 1678-9563. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/200>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo** (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- MILMANN, E. Tecendo os fios da rede de Saúde e Educação: Escolarização de alunos com problemas psíquicos. *In*: JORNADA DO MOVIMENTO PSICANÁLISE, AUTISMO E SAÚDE PÚBLICA (MPASP), V, 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: MPASP, 2017. Disponível em: http://www.apoa.com.br/correio/educacao/266/tecendo_os_fios_da_rede_saude_e_educacao_escolarizacao_de_alunos_com_problemas_psiquicos/460. Acesso em: 13 jun. 2018.
- MOREIRA, J. O. Pesquisa em psicanálise na pós-graduação: diferentes possibilidades. *In*: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. O. (orgs.). **Pesquisa em Psicanálise**: transmissão na Universidade. Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p. 146-155.

MOVIMENTO PSICANÁLISE, AUTISMO E SAÚDE PÚBLICA (MPASP). 2013. Versão on-line. Disponível em: <http://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com>. Acesso em: 30 maio 2018.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. 2. Reimpressão da 1. Edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NASCIMENTO, V. G.; DAZZANI, M. V. M. Por uma inclusão artesanal. *In*: ORNELLAS, L. (org.). **Desafios da subjetividade frente as vicissitudes contemporâneas: práticas psicanalíticas**. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 167-178.

PAULINO, M. **Das suplências: do sintoma ao sinthoma**. São Paulo, 2006. Texto elaborado para ser apresentado na Jornada da EBP-SP: Os Nomes-do-Pai – religião, cultura, literatura, clínica – em 13 de maio de 2006. Disponível em: http://clipp.org.br/biblioteca-artigos_29.php. Acesso em: 30 maio 2018.

PENNACHIN, F. A. V.; ALTARUGIO, M. H. Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, Espanha, v. 67, n. 1, p. 27-42, jan. 2015. Disponível em: rieoei.org/deloslectores/6531Altarugio.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

PIMENTEL, H. C. S.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9694>. Acesso em: 30 maio 2018.

PEREIRA, M. R. O que quer uma professora? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 181-199, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

PEREIRA, M. R.; SANTIAGO, A. L. B.; LOPES, E. M. T. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 141-148, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

RADEL, D. C. A medicalização da infância e a destituição do saber da professora: uma leitura psicanalítica. *In*: ORNELLAS, L. (org.). **Desafios da subjetividade frente as vicissitudes contemporâneas: práticas psicanalíticas**. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 105-124.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, 2004.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

SAFATLE, V. A produção da doença. Opinião. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 14 de maio de 2013.

SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200014>. Acesso em: 14 jun. 2019.

STAKE, R.E. **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

SAURET, M. J. A pesquisa em psicanálise. **Psicologia**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89-104, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/v14n3a09.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? **Journal of Instructional Psychology**, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. *In*: JERUSALINSKY, A. (org.). **Dossiê do Autismo**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 96-107.

SILVA, D. R. Q. da. A interlocução da psicanálise com a educação: algumas interlocuções. *In*: FOLBERG, M. N., *et al.* (orgs.). **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. v. 1. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2003. p. 78-87

SILVA, D. R. Q. da. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 39, jul. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, K. C. B. da. Protocolos da educação inclusiva. *In*: HOFFMANN, C.; CAVALHEIRO, J. C. (orgs.). **Marcas da singularidade e da diferença: o que as crianças e adolescentes nos revelam**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 511-518.

SILVA, M. H. B. e. A constituição imaginária do corpo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1997a. p. 69-78.

SILVA, M. H. B. e. Uma contribuição de D. W. Winnicott para a clínica do autismo. A noção de angústia impensável. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1997b. p. 91-96.

TUSTIN, F. **Estados autísticos em crianças**. Tradução de J. M. Xisto. Rio de Janeiro: Imago, 1984. (Obra original publicada em 1981).

WENDLING, M. M.; COELHO, D. M. Do “não ceder de seu desejo” ao “bem-dizer o desejo”: considerações acerca da ética em Lacan. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 139-145, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100139&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

WHITAKER, R. **Anatomy of an Epidemic. Magic Bullets, Psychiatric Drugs, and the Astonishing Rise of Mental Illness in America**. Nova York: Brodway Paperbacks, 2010.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLF, M. M. Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is ending its heart. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 11, n. 2, p. 203-214, 1978.

YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A contribuição da Ética da psicanálise para educação de estudantes com autismo”, de responsabilidade de Izabella Lorryne Santana de Lima, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é demonstrar o processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de TEA à luz do conceito de ética na teoria psicanalítica

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações e entrevistas com os participantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possa contribuir para o processo de inclusão dos alunos com autismo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao trazer uma proposta educacional focada na escuta dos interesses desses sujeitos e em seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 98329-78110** ou pelo e-mail izabellalsl@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma roda de conversa a ser realizada na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

A pesquisa foi aprovada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, antigo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**Entrevista semiestruturada – Ana**

1 – Há quantos anos você trabalha na SEEDF?

2 – Há quanto tempo você trabalha na sala de recursos?

3 – Por que escolheu trabalhar na sala de recursos?

5 – Você possui alguma formação na área do Transtorno do Espectro Autista?

6 – Acredita na existência de um método capaz de possibilitar a inclusão dos alunos com TEA?

7 – Para você, qual o maior desafio da educação inclusiva?

8 – Como foi seu primeiro contato com Pablo?

7 – Como você planeja as aulas do Pablo?

8 – Como você lida quando as atividades não saem como planejado?

9 – De onde surgiu a ideia de trabalhar com o liquidificador?

10 – Como é desenvolvido o trabalho junto à professora da classe regular?

Entrevista semiestruturada – Marina

1 – Há quantos anos você trabalha na SEEDF?

2 – Já trabalhou anteriormente com outras crianças com diagnóstico de TEA?

4 – Você possui alguma formação na área do Transtorno do Espectro Autista?

5 – Acredita na existência de um método capaz de possibilitar a inclusão dos alunos com TEA?

6 – Para você, qual o maior desafio da educação inclusiva?

7 – Como foi seu primeiro contato com Pablo?

8 – Como você planeja as aulas do Pablo?

9 – Como você lida quando as atividades não saem como planejado?

10 – Como é desenvolvido o trabalho junto à professora da sala de recursos?

Entrevista semiestruturada – Rose

1 – Como foi a gestação e o desenvolvimento de Pablo?

2 – Como chegou-se ao diagnóstico de TEA?

3 – Como o diagnóstico foi recebido por você e o restante da família?

4 – Como se deu sua inserção no ambiente escolar?

5 – Como você enxerga o processo de inclusão de Pablo na nova escola?

6 – Como é a relação de Pablo com a escola?

7 – Como você avalia o trabalho realizado por Ana na sala de recursos?

ANEXO A – CARTA DE ROSE

Professora,
O ano letivo começou!
E durante ele, trabalharemos juntas.
Em suas mãos está depositada a minha fortuna em forma de gente!
Enquanto professora, agora, você experimentará sensações para as quais nenhuma faculdade lhe preparou!
Agora, como professora de um aluno com autismo, você também decifrará olhares!
Olhares mudos... Olhares ternos... Olhares de regozijo ou algum pedido de socorro. Olhares do meu filho.
Mesmo que ele não te olhe, você poderá olhar para ele!
Olhar com atenção!
Olhar com amor!
Olhar com empatia e interesse!
Agora, como professora de um aluno com autismo, você precisará traduzir o silêncio (ou os gritos).
O silêncio de uma lágrima! Os gritos de euforia! O silêncio de um sorriso! Os pulos de tarefa cumprida!
No autismo do meu filho você viverá muitas “primeiras vezes”... O primeiro beijo! A frustração diante da tarefa incompleta...
Quem sabe você como professora venha a vivenciar uma crise ou outra! Para essas aconselho paciência, carinho e, sim, por favor, entre em contato comigo.
Nessa escola, meu filho viverá o que é ser diferente, no entanto os outros também são diferentes, aos olhos dele!
Nessa escola você transcenderá a pedagogia, ali junto com meu filho, você será também aprendiz... o autismo sempre tem a nos ensinar!
Para os dias de exaustão, pois eles chegam para todos, conte comigo, professora!
Conte comigo como mãe, como pessoa, como uma semelhante que conhece como ninguém esse universo tão vasto chamado autismo!
Um universo tão pouco explorado, incompreendido!
Lhe confio meu próprio coração pulsando fora do meu corpo durante algumas horas do dia, então, por favor, seja gentil!
Ensine com perseverança, seja insistente!
Coloque seus talentos à disposição de quem inicia tão pequeno sua vida acadêmica!
Como mãe, lhe ofereço meu abraço fraternal, professora querida!
Bem-vinda ao nosso incrível universo azul!

Com carinho,
Rose, mãe do Pablo
Fevereiro/2019