



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MARIA JOSÉ GONTIJO BORGES**

**LAÇO SOCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR E EDUCANDO AUTISTA: UMA  
LEITURA POSSÍVEL NA INTERFACE PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO**

Brasília - DF

2021

MARIA JOSÉ GONTIJO BORGES

**LAÇO SOCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR E EDUCANDO AUTISTA: UMA  
LEITURA POSSÍVEL NA INTERFACE PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB).  
Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito final à obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília - DF

2021

## Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB7321 Borges, Maria José Gontijo  
Laço social na relação professor e educando autista: uma  
leitura possível na interface Psicanálise-Educação / Maria  
José Gontijo Borges; orientador Inês Maria Marques  
Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2021.  
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Laço social. 2. Professor e educando autista. 3.  
Inclusão escolar. 4. Memória educativa . 5. Psicanálise. I.  
Almeida, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de, orient.  
II. Título.

MARIA JOSÉ GONTIJO BORGES

**LAÇO SOCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR E EDUCANDO AUTISTA: UMA  
LEITURA POSSÍVEL NA INTERFACE PSICANÁLISE-EDUCAÇÃO**

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**  
Universidade de Brasília – PPGE  
(Presidente)

---

**Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**  
Universidade de Brasília – FE/PPGE  
(Membro Interno)

---

**Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme**  
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/PPGE  
(Membro Externo)

---

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha**  
Universidade de Brasília – FE  
(Suplente)

Defesa em: 24 de junho de 2021

Local: Ambiente Virtual

Universidade de Brasília – DF

Dedico, primeiramente, ao Autor e Consumador  
da minha fé – JESUS CRISTO.  
Dedico, também, à minha amada mãezinha –  
Nair Mendes Borges.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela minha existência, pelos ensinamentos cotidianos e pela renovação das forças a cada amanhecer, pela oportunidade de realizar mais este sonho, por ser o meu socorro sempre presente em todos os momentos. A Ele minha eterna GRATIDÃO!

À minha mãezinha querida, Nair Mendes Borges, meu porto seguro, meu ombro amigo de todas as horas. A ela que não mede esforços para cuidar de mim e do meu bem-estar em todos os momentos, que me ensina a ser melhor a cada dia e me ama incondicionalmente. Gratidão sempre!

Aos meus irmãos Valdson, Valtair e Vandeir e à minha irmã Simone por sempre acreditarem e me apoiarem na realização dos meus sonhos.

Ao cunhado Hugo Leonardo por me socorrer com os seus conhecimentos tecnológicos. À cunhada Karen por se alegrar com as minhas realizações. À cunhada Kátia por ter vibrado diante dos meus projetos até março de 2021, momento de sua partida.

Às queridas primas Carminha, Kátia e Sintia por se regozijarem com as minhas conquistas e o constante apoio desta última.

À minha linda sobrinha Bruna que transcende um brilho nos olhos quando relato meus desafios e realizações.

Aos meus pequenos Nicolas, Lorenzo e Laura para os quais, devido ao investimento de tempo para este estudo, tornei-me uma titia meio ausente. A eles que, por meio de um beijo e um gostoso abraço, sempre renovam o meu ânimo e trazem alegria ao meu coração.

Aos tios, primos, sobrinhos que tanto amo e pelos quais tenho um carinho especial.

À minha amiga Patrícia Ramiro que muito me instigou e me apoiou desde o período em que participei do processo para ser aceita como aluna especial na pós-graduação e que não mede esforços para me ajudar sempre que preciso. Gratidão, amada amiga!

Às amadas companheiras Katilen Squarisi, Cleonice Bittencourt, Frizete Oliveira e Jéssica Lago por estarem sempre presentes e por proporcionarem boas experiências no mestrado. Agradeço o companheirismo e por tornarem esta

caminhada mais leve, mais prazerosa e por sempre estarem dispostas a contribuir e me apoiar.

Às pessoas queridas que conheci neste percurso e que estão sempre prontas a compartilhar seus saberes Pedro Cavalcante, Adail Santos, Silvano Messias e Charlene Rodrigues.

À minha amada Caren Queiroz, uma amizade recente, porém muito profunda e intensa. Amiga de todas as horas, sempre disposta a ajudar. Gratidão pelos incontáveis momentos de estudos (presenciais e virtuais) e de escuta sensível. Gratidão, também, ao seu esposo João Henrique, sempre pronto a colaborar.

Às companheiras e amigas, de perto e de longe, de décadas e as mais recentes que estão sempre torcendo e vibrando por mim: Adeildes, Adina, Adolfina, Adriana, Alessandra, Ana Cristina, Ana Lima, Ana Lua, Ana Lúcia, Ana Paula, Andréia, Beth, Celinha, Clarice, Claudia, Cristiane, Danielle, Edisônias, Edmê, Elaine, Geane, Gleice, Ione, Iracilda, Ivonete, Izabel, Janice, Jeanne, Joelina, Joice, Jussara, Karinne, Kássia, Kátia, Katiane, Keila, Laureana, Leila, Letícia, Lídia, Liliane, Lourdes, Luciana, Luciene, Luzelene, Luzia, Márcia, Maria do Carmo, Mariney, Marisol, Marta, Mônica, Natália, Nilda, Palma, Professora Otília Dantas, Regina, Regislaine, Roberta, Rosana, Rosângela, Rosimeri, Silvana, Simone, Sueleny, Sulanita, Suzane, Taicy, Telma, Tereza, Thaianne, Valquíria, Vanilce e Yesmin.

À minha amada e sempre presente orientadora, Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, primeiramente por me acolher na condição de orientanda e por querer realizar este sonho comigo, por acreditar em mim e aceitar o desafio, mesmo diante de um tema que não pertencia à sua área de pesquisa. Gratidão por cada conversa que ultrapassava uma orientação acadêmica, por cada conhecimento compartilhado, pelo carinho e pelas palavras cheias de amor e pelos laços constituídos para além da academia, por sempre me lembrar de seguir com responsabilidade, mas com muita leveza. Por acalmar meu coração nos momentos tensos que vivi nesta trajetória. Pela energia contagiante e pela disponibilidade em ler com rigor, por incontáveis vezes, e de forma acolhedora as minhas produções escritas. Gratidão a essa pessoa extremamente humana, amável, acolhedora e com um arcabouço acadêmico muito vasto.

À Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, por tão prontamente aceitar o convite para fazer parte deste projeto como membro da banca de qualificação e da

comissão examinadora, pela interlocução e pelas valiosas contribuições. Pelo acolhimento desde o primeiro contato em Ouro Preto/MG, na primavera de 2019. Acredito que os traços registrados no livro (autógrafo) constituíram laços.

À Profa. Dra. Claudia Marcia Lyra Pato, pela presteza e carinho desde o primeiro contato, no início do curso, e por colaborar com este trabalho participando da banca de qualificação.

À Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, pelo carinho e por aceitar tão prontamente colaborar com este sonho, participando da comissão examinadora e pelas significativas contribuições.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, por aceitar gentilmente fazer parte da banca de qualificação e da comissão examinadora e por trazer as suas contribuições muito preciosas.

Aos meus queridos alunos autistas que muito me ensinaram e me instigaram a estudar para melhor compreendê-los e aos seus pais pela confiança.

Às participantes desta pesquisa por terem respondido ao convite para estarem conosco nesta jornada e falarem um pouco da trajetória acadêmica e da constituição enquanto sujeito-aluno e sujeito-professor.

À Equipe Gestora da escola participante da pesquisa pela acolhida, disponibilidade, confiança e pelo carinho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por possibilitar o afastamento remunerado para os estudos.

À Universidade de Brasília, essa instituição que tem sido um espaço de aprendizado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos investimentos em pesquisas.

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.*

(ARENDET, 2016, p. 247)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação. Teve-se como participantes da pesquisa professoras da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atuam com educandos autistas, na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho. As coordenadas simbólicas, advindas da Psicanálise, atravessaram cada capítulo deste estudo. A investigação foi realizada utilizando abordagem qualitativa, por meio de análise documental, da escrita da memória educativa e de entrevistas semiestruturadas. A escrita da memória educativa foi utilizada como dispositivo de pesquisa que possibilita ao professor revisitar seu passado e as experiências acadêmicas e profissionais. Tais vivências podem vir a repercutir no processo de estabelecimento de laços com o educando, fortalecendo-os e/ou fragilizando-os, ao mesmo tempo em que permitem ressignificar sua prática pedagógica, para que sejam mais bem compreendidas e articuladas, ainda que diante dos desafios em contexto de pandemia pela necessidade de se reinventar quanto ao uso das tecnologias digitais. Os dados analisados confluíram para a importância e relevância da implicação docente no ato educativo, do olhar atento, da acolhida e do atendimento da demanda do educando autista, considerando suas peculiaridades e sua singularidade, que podem possibilitar a constituição de laços, a inclusão escolar e a inscrição de marcas psíquicas que ultrapassam tempo e espaço. A partir das narrativas das participantes da pesquisa, percebeu-se que o estabelecimento de laços com o aluno envolve, também, o enlaçamento familiar, considerando a importância do investimento da família no processo educativo, na inclusão e no estabelecimento de vínculos da pessoa autista.

**Palavras-chave:** Laço social. Professor e educando autista. Inclusão escolar. Memória educativa. Psicanálise.

## ABSTRACT

The goal of this paper is to analyze the constitution of bonds between teachers and autistic students, in times of distance learning. It is based on psychoanalyst studies in the field of Education. The participants of the research were teachers of the State Department of Education of Distrito Federal (*Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEEDF*) who work with autistic students in the Regional Coordination of Teaching of Sobradinho. The symbolic coordinates, which stemmed from Psychoanalysis, cross each chapter of this study. The investigation was conducted with the qualitative approach, by means of the documental analysis, the educational memory writing and semi-structured interviews. The educational writing memory was used as a research mechanism which allows teachers to revisit their past as well as academic and professional experiences, which might affect the process of building bonds with students, strengthening them and/or weakening them, whilst granting to give a new meaning to their pedagogical practice, in order to make them more articulated, although in the face of the challenges in the context of the pandemic, given the needs of reinventing oneself in terms of digital technologies. The analyzed data conjoined to the importance and relevance of teachers in the educational act, the attentive look, the welcoming and the service offered to the autistic students, considering their peculiarities and singularity, which may allow the constitution of bonds, besides school inclusion and the inscription of psychic marks that surpass time and space. Through the narratives of the research participants, it has been noticed that the establishment of bonds with students also involves the familiar bonding, considering the importance of their family's investments on the educational process, along with inclusion and the establishment of ties of the autistic person.

**Keywords:** Social bond. Teacher and autistic student. School inclusion. Educational memory. Psychoanalysis.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Espiral da Memória.....</b>	<b>87</b>
---	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Categorias elencadas a partir das características e singularidades dos autores analisados .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 2 – Levantamento sobre os educandos autistas.....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
Anped-RBE	Revista Brasileira de Educação
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal Brasileira
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (10ª edição)
CID-11	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (11ª edição)
DF	Distrito Federal
DSM-5	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (5ª edição)
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EduCapes	Portal Educacional <i>Online</i> da Capes
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IE	Instituição Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
<i>Scielo</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

## SUMÁRIO

MEMORIAL: UM POUCO DO MEU PERCURSO .....	15
PARA COMEÇAR.....	23
1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS – INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA.....	28
2 PESSOA AUTISTA: QUEM É ESSE SUJEITO?.....	36
2.1 Autismo: panorama geral.....	36
2.2 Concepção de autismo a partir dos relatos autobiográficos de pessoas autistas .....	52
3 TECENDO, CONSTRUINDO E TEORIZANDO .....	61
3.1 Interface Psicanálise-Educação: uma conexão possível.....	61
3.2 Laço social: “enlaçando” para além do encontro com o outro.....	68
3.3 Inclusão escolar: uma “aposta” no sujeito.....	72
4 MÉTODO: O CAMINHO PERCORRIDO .....	84
4.1 Memória educativa .....	86
4.2 Delineamento da pesquisa.....	89
4.3 Participantes da pesquisa.....	90
4.4 Local da pesquisa.....	91
4.5 Procedimentos para a construção de dados .....	93
5 OS DITOS PELAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO .....	95
5.1 Eixos temáticos .....	96
5.1.1 <i>Transferência-identificação</i> .....	96
5.1.2 <i>Marcas simbólicas na constituição docente</i> .....	98
5.1.3 <i>Laço social e inclusão escolar</i> .....	102
5.2 Discussão a partir dos eixos temáticos .....	105
PARA FINALIZAR.....	114
REFERÊNCIAS .....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	132
APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR PARA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA.....	134
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	137
ANEXO A – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	140
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA.....	141



## MEMORIAL: UM POUCO DO MEU PERCURSO

*“É que o desejo que cria o sonho sempre provém da infância e sempre tenta retransformá-la em realidade [...]”.*

(FREUD, [1905]1996, p. 43)

**N**asci em uma fazenda no noroeste mineiro, no município de Bonfinópolis de Minas/MG, ao meio dia de um domingo ensolarado do mês de agosto. Tive uma infância marcada por muito carinho e cuidado. Para a alegria dos meus pais, sobrevivi após a perda de cinco filhas. A morte “roubou” meu pai no início de minha adolescência; com isso, a vida já não seria mais a mesma; porém, a fé em Deus me sustentou e o amor sem limites da minha mãe e o carinho e o cuidado dos meus irmãos me ajudaram.

Ainda na infância, em janeiro de 1978, deixamos a terra natal e viemos desbravar o Centro-Oeste brasileiro, mudamos para Planaltina/DF, antiga cidade goiana onde foi lançada a pedra fundamental da nova capital. Àquela época, eu estava com seis anos de idade e ainda não tinha iniciado a educação escolar formal. Já sabia algumas letras e números, pois, ao observar os meus irmãos fazendo as suas tarefas escolares, eu também queria fazê-las; com isso, minha mãe improvisava algumas atividades para mim, tornando-se, assim, a “minha primeira professora”.

Naquele mesmo ano, tive a oportunidade de cursar a educação infantil, da qual guardo boas lembranças. Esse foi um período muito precioso em minha trajetória educacional, pois tive a oportunidade de aprender a ler e escrever em meio às gostosas brincadeiras, contos, histórias e músicas infantis.

Quando rememoro essa fase da minha vida, é impossível não recordar a formatura. Dias antes, tivemos que assinar os diplomas. É vívida em minha memória a preocupação que tive em escrever com letra bem bonita e pequena para que coubesse todo o meu nome na linha, afinal ele é composto e tem dois sobrenomes. Que assinatura importante!

Cursei a terceira e a quarta séries na Escola Classe 02 de Planaltina; poderia dizer que, dentre as instituições em que estudei, foi nessa em que convivi com o maior número de crianças com deficiências. Lembro-me, particularmente, de um garoto que tinha o diagnóstico de deficiência intelectual, vou chamá-lo de Roger. Ele



costumava correr atrás das crianças; com isso, muitas ficavam assustadas, inclusive eu quando cheguei à escola. Depois de algum tempo, tive a oportunidade de me aproximar dele e perceber que Roger tinha aquele comportamento com a intenção de brincar e não de causar “medo”.

Pensando na docência para crianças autistas e nos laços que já estabeleci com esses estudantes, reitero as palavras de Almeida (2012, p. 14) ao afirmar que: “[...] o passado escolar se constitui em matéria-prima de uma verdade que se insinua [...]”.

Ao longo da Educação Básica, tive a oportunidade de estudar em três escolas. Posso dizer que sempre fui uma aluna mediana. Em meu histórico escolar, não há registro de retenção, mas quase fui reprovada na oitava série (atual nono ano) por causa da matemática. Nos anos anteriores, quando surgiam as dificuldades para compreender alguns conteúdos, após as explicações, sempre avançava.

Entretanto, no ano de 1986, tive um professor que era como se “falasse chinês” para mim, simplesmente não entendia as suas explicações. Ainda posso lembrar-me dele, após três décadas, com sua calça de moletom, portando a revista Veja, entrando em sala de aula e passando alguns exercícios de matemática no quadro negro. Enquanto copiávamos, pegava o periódico para ler. Ao finalizarmos a cópia, ele explicava o conteúdo. Mesmo pedindo uma segunda explicação, não conseguia assimilar. Quanto sofrimento! Quanta angústia! Como desejava ardentemente ter o professor do ano anterior na turma, afinal ele falava em “meu idioma”.

Que período difícil! Notas vermelhas o ano inteiro. A possibilidade de reprovação deixou-me tão amargurada que não quis participar da formatura do ensino fundamental, tamanha era a frustração. Porém, após algumas aulas de reforço, tive a oportunidade de compreender o conteúdo e realizar a recuperação final com êxito. Ufa! Avancemos para a nova etapa... rumo ao 2º grau! (atual ensino médio).

Desde criança, sempre sonhava em ser professora. Gostava muito de brincar de escolinha. Ora com estudantes reais, ora com estudantes imaginários. Para mim, eram momentos de muita diversão e realização. Por vezes, trazia para a “minha escolinha” as falas e manejos de algumas professoras.

Com esse desejo desde a infância, decidi fazer a prova seletiva para ingressar no Curso Normal/Magistério. Fui aprovada e tive a oportunidade de



retornar à instituição em que cursei os três primeiros anos de escolarização. Com isso, no ano de 1987, fiz parte da primeira turma após reformulação do curso, o qual passou a ser em horário integral.

Sempre gostei de Língua Portuguesa, mas enfrentei algumas dificuldades com as metodologias diferenciadas das professoras que tive no ensino médio. A professora do primeiro ano exigia a memorização de tudo. Para alcançar uma boa nota, precisávamos decorar e registrar até as vírgulas nas avaliações. No início do segundo ano, vieram alguns desafios, pois a professora tinha outra linha de trabalho. Em sua perspectiva, tínhamos que expressar a nossa opinião e responder às questões propostas, fazendo uso das nossas próprias palavras. Sendo assim, surgiu mais um obstáculo a superar.

Educação Física sempre foi uma disciplina que eu fazia com muito prazer, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, pois gostava muito dos jogos esportivos. Na sétima série (atual oitavo ano), fui condecorada com o título de “cestinha” no interclasse de basquete. Porém, houve um fato muito interessante experienciado no Curso Normal/Magistério. Durante o primeiro ano, o professor desenvolvia apenas jogos, como vôlei e handebol. Inclusive, destaquei-me nesse período pela agilidade, velocidade e força nos lançamentos de bola para o gol, mas deixei, lamentavelmente, muitas colegas (goleiras) com fortes marcas, tanto nos braços, quanto nas pernas.

No entanto, no segundo ano, tivemos a oportunidade de ter como regente uma professora recém-chegada à escola. Era uma excelente profissional, mas, no início, travamos uma batalha, pois tinha outra dinâmica de trabalho e nós só queríamos aulas com jogos esportivos, especificamente handebol e voleibol, ou seja, jogar, jogar e somente jogar, como em anos anteriores. A professora, porém, propôs, ao longo do ano, que fizéssemos planejamentos e execuções de atividades recreativas e jogos, os quais seriam realizados com as crianças durante o estágio supervisionado. Mais uma superação e um vínculo estabelecido. Posso dizer que ela marcou, e como marcou. Laços que foram constituídos para além dos muros da escola.

Além das boas lembranças dos professores, há momentos e situações que eram aguardados e vividos com muita intensidade e desejo, dentre eles o horário do recreio; esse era esperado com muito anseio por dois motivos, os quais não poderiam deixar de ser registrados. O primeiro deles era para jogar vôlei. Ao tocar o



sinal, corria freneticamente em direção à quadra para garantir um lugar na primeira rodada de jogos e, se a equipe ganhasse, poderia permanecer por mais tempo em quadra. E o segundo motivo era ir o mais breve possível para a cantina da escola; afinal, queria garantir o lanche preferido. Hum... ainda sinto o cheiro daquele pão de queijo quentinho e o gosto do refrigerante de laranja geladinho.

Outro momento que apreciava bastante era o do estágio supervisionado. Apesar de cada regência ter sido como a primeira, pois sentia aquele “friozinho” na barriga e sempre iniciava a aula com um pouco de tensão e nervosismo, o estágio forneceu as oportunidades de observar o trabalho de algumas professoras, que contribuíram significativamente para a minha formação e para a constituição do ser-professor.

Ao longo do ensino médio, em nossas conversas, vislumbrávamos a escolha do curso superior. Em alguns momentos, pensei na possibilidade de seguir carreira na área de tecnologia da informação. Com isso, o primeiro vestibular que prestei no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) foi para essa área; mas, infelizmente, hoje diria felizmente, não fui aprovada. Por conseguinte, no semestre subsequente, decidi realizar o vestibular, nessa mesma instituição, para Pedagogia, sendo aprovada em terceiro lugar. A aprovação trouxe grande alegria não só para mim, como também para a minha família, pois era a primeira, dos cinco filhos, a ingressar na faculdade.

No segundo semestre de 1990, iniciei a graduação em Pedagogia e, desde o início, fiz um compromisso comigo mesma, pois diferentemente do que ocorrera, por diversas vezes, durante a Educação básica, prometi que não mais deixaria para realizar os trabalhos propostos às vésperas da data de entrega. Felizmente, logrei êxito em meu acordo.

Para a conclusão da graduação, eu teria que realizar o estágio supervisionado; com isso, no momento de escolha da instituição de ensino para a referida atividade, não titubiei, fiz opção por aquela em que iniciei e concluí a Educação Básica, o Centro Educacional 01 de Planaltina (Centrão). Ao adentrar aquele espaço, foi como acionar o “botão mnêmico” e recordar diversas experiências vividas. Quanta saudade senti naquele momento! Saudade dos colegas, dos professores e dos incontáveis momentos que passamos. Muitos laços foram estabelecidos e há amizades que perduram até a atualidade, pois atravessaram tempos e espaços.



Em 27 de janeiro de 1992, tomei posse no cargo para professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A primeira atuação foi na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Classe Paraná de Planaltina. Ao longo desses anos, minha trajetória passou pela educação infantil, pelos anos iniciais do ensino fundamental, pelo ensino médio e pela educação especial. Tive o privilégio de atuar em coordenação intermediária, gestora escolar, equipe de apoio à aprendizagem. Fui também formadora do Curso Alfabetização e Linguagem. Que grata experiência! Quanto aprendizado! Quantas trocas! Desafios? Muitos. Mas vale a pena jogar-se no desconhecido para ter novos sabores e saberes!

Após alguns anos atuando em atividades distintas à de regência, senti o forte desejo de desenvolver as atividades laborais diretamente com os estudantes em sala de aula. Com isso, em 2016, passei a atuar em classe especial de educandos autistas. Que experiência prazerosa e desafiante! Experiência que me levou a fazer vários questionamentos e inspirou o tema de pesquisa da dissertação “Laço social na relação professor e educando autista”.

Na instituição em que atuava, duas classes especiais dividiam o espaço físico da sala de aula; com isso, no ano de 2016, tive o privilégio de conhecer Elsa (nome fictício), uma menina de oito anos de idade. Já estava na classe há dois anos e, normalmente, não dirigia o olhar para o outro e nem falava com as pessoas. Quando falava algo, geralmente não era compreensível. Naquele ano, no dia do aniversário de Sobradinho, enquanto explanava sobre a historicidade desse dia e do nome da cidade, eu também fazia registros na lousa, apenas com o propósito de que a explicação ficasse mais dinâmica (data de fundação da cidade, nome do proprietário da fazenda em que a cidade foi construída...). Porém, para nossa surpresa, ao receber orientação para realizar uma atividade de recorte e colagem, Elsa começou a escrever tudo que estava registrado na lousa em seu caderno. Ao longo desse período em que vinha trabalhando com a classe, ela ainda não tinha feito nenhum registro escrito. O que nos chamou mais a atenção e que, também, muito nos instigou, foi que, a partir desse dia, só iniciava as atividades que eram propostas quando eu sinalizava que podia executar. Sua professora dizia: “Elsa, pode fazer”, mesmo assim ela se mantinha estática e com o olhar direcionado para mim, aguardando minha anuência. Impossível não pensar que “algo” acontecera nesse encontro, um “olhar” que, mesmo não compreendendo ainda, insistiu, atravessou o tempo e inoculou um desejo.



Há sonhos que são sonhados e, por vezes, guardados, trancados em nossas “caixinhas” do *a posteriori*. Assim aconteceu com relação ao mestrado. Sempre gostei de estudar. Desse modo, participei de diversos cursos na área de educação e fiz três especializações (Gestão Escolar, Psicopedagogia e Abordagem Pedagógica do Transtorno do Espectro Autista). Entretanto, em 2018, fui provocada por uma amiga a participar do processo seletivo para aluno especial, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, nessa ocasião, escolhi as disciplinas: Memória educativa e constituição da subjetividade docente e Processos de subjetivação e inclusão, ambas no viés da psicanálise. Fui selecionada para as duas e, assim, as cursei. Com os estudos, fui me reconhecendo naquele ambiente e desejando estar como aluna regular, apesar de alguns receios e inseguranças que trazia comigo.

No primeiro semestre de 2019, participei do processo seletivo para o mestrado. Sinceramente, parte de mim queria muito realizar esse sonho e a outra parte estava hesitante e incerta. Por vezes, pensava se realmente estava preparada para essa nova jornada; contudo, prossegui, avancei nos estudos e no preparo para cada etapa a ser cumprida e vibrava com a aprovação em cada fase. Enquanto participava da seleção para o mestrado, cursei mais duas disciplinas como aluna especial: Docência do ensino superior e Tópicos especiais em formação e atuação do profissional da educação.

Com a intenção de implicar-me ainda mais nesse “mundo desafiante do autismo”, em janeiro de 2020, participei de dois cursos intensivos de férias, no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, em São Paulo. Um intitulado “Educação Terapêutica: uma proposta de tratamento e de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista” e o outro “O diagnóstico diferencial e a direção de tratamento na Educação Terapêutica para casos de psicose ou autismo na infância”.

Após essa imersão, retornei com novas perspectivas e propostas para melhor construção do meu projeto de pesquisa. A partir do que fora vivenciado, pude reiterar o quanto é possível investir na inclusão escolar da criança autista e o quanto é imprescindível “apostar” nesse sujeito de im(possibilidades), ou seja, mesmo diante de limitações, a criança poderá surpreender.

A fase acadêmica que vivi durante o mestrado, inspirou-me a parafrasear o título do livro da escritora, professora e psicanalista francesa, Claudine Blanchard-Laville “Os Professores entre o prazer e o sofrimento” (2005), pois assim que via e



me sentia literalmente, em alguns momentos, uma “mestranda entre o prazer e o sofrimento”. Mas o que se faz neste mundo que não passa por algum sofrimento? O sofrimento faz parte do real, ou seja, da vida.

Ao realizar essa escrita de mim, lembro Rubem Alves (2009, n.p.): “É muito fácil contar o passado usando as memórias sem vida própria. É só coletar os fatos e organizá-los numa ordem temporal e espacial. É assim que se escreve a história”. Ao contrário disso, o difícil é registrar um memorial com “vida própria”, pois o registro mental não é linear, no mesmo instante em que pensava em algo da infância, já me via em outros períodos da minha existência; com isso, ia e vinha no texto. Neste memorial, está registrado muito mais que os eventos ocorridos, pois aqui deixei um pouco de mim, ou seja, algo da vida que, até o momento, vivi. Porções daquilo que me ensinaram, dos dissabores enfrentados, bem como do que sempre almejei ser e conquistar.

Nesse íterim, algo saiu de controle, em esfera mundial; de repente, vimo-nos em meio a uma pandemia devido à variação do coronavírus, surgindo, assim, nova e trágica doença que atinge a qualquer um, pois não faz distinção de idade, gênero, raça, credo, cultura, continente, nível social ou econômico. Com isso, toda a humanidade foi afetada.

Devido à essa situação, pensando na saúde da população, em decorrência da doença ser altamente contagiosa, houve a necessidade de distanciamento físico. Dessa forma, diversos estabelecimentos e instituições sociais foram fechados, dentre eles, as escolas. Assim, o primeiro semestre acadêmico de 2020, na universidade, foi suspenso; muitas incertezas surgiram, bem como o medo e a preocupação que emergem nessas situações. Planos e projetos foram desfeitos e/ou reconfigurados, o que suscitou muitas interrogações: como faremos? Os prazos serão suspensos também? Teremos aulas virtuais? A qualificação do projeto de pesquisa será por meio de videoconferência? Será necessária alteração na metodologia de pesquisa? Será possível fazer a pesquisa de campo? E, assim, seguimos em meio ao caos, tentando produzir mesmo diante da ansiedade, da insegurança e das inquietações. Ainda em meio a essa situação tão delicada, o projeto de pesquisa foi qualificado, por meio de plataforma virtual, no dia 22 de junho de 2020.

Durante o segundo semestre de 2020, as aulas na universidade foram retomadas de forma remota, por meio de plataformas virtuais; esse foi um modo



distinto, mas que nos possibilitou continuar esse percurso acadêmico e seguir adiante.

Com vistas à defesa da dissertação, no dia 24 de junho de 2021, avançamos na produção escrita em meio a perdas, lágrimas e todas as vicissitudes da pandemia e outras enfermidades que têm assolado a humanidade.

Em minha vida, aconteceram muitas perdas e frustrações, mas, também, foram vivenciadas estações de alegrias e realizações. Segui e constitui-me a cada momento, não apenas apropriando-me de um novo conhecimento, mas de uma nova maneira de ser e saber. Finalizo por aqui estes (in)conclusos escritos de memória, pois, ao longo da existência, não cessarei de escrever e inscrever-me como pessoa/profissional.



## PARA COMEÇAR...

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.*

(FREIRE, 2002, p. 160)

Neste estudo, aborda-se um tema complexo e controverso, o qual tem sido bastante divulgado e muito comentado nos últimos tempos. Nesse sentido, diversos são os movimentos e as organizações que têm buscado defender os direitos da pessoa autista e a sua inclusão em vários âmbitos da sociedade. A complexidade é percebida, inicialmente, pelo estabelecimento de datas específicas, como o Dia Mundial do Autismo (2 de abril) e o Dia do Orgulho Autista (18 de junho). Essas datas têm, por finalidade, difundir informações e sensibilizar a sociedade sobre o autismo, na perspectiva de minimizar as situações de discriminação e preconceito que perpassam a vida das crianças, dos jovens e dos adultos diagnosticados com o transtorno do espectro autista e que se apresentam, também, no processo educativo escolar.

O Dia do Orgulho Autista teve seu início em 2005, a partir da iniciativa da comunidade autista, objetivando a aceitação e o respeito ao invés da compaixão e do sentimento de pesar para com essas pessoas, tendo-as como incapazes. O Dia Mundial de Conscientização do Autismo foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2007, com o propósito de conscientizar a sociedade sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Assim como nas datas, percebe-se outra controvérsia quanto ao símbolo do autismo, uma vez que se pode identificar a existência de três: a cor azul (pela incidência maior em meninos), uma fita de peças coloridas de quebra-cabeças (considerando sua complexidade, mistério e a diversidade de pessoas que convivem com o transtorno) e o símbolo do infinito (que faz referência, no TEA, à singularidade e que o autismo não se trata de uma doença).

Numa abordagem a partir de leituras referenciadas na psicanálise, pôde-se assinalar que os quadros do espectro autista se apresentam com maior ou menor abertura ao outro. No referencial teórico da psicanálise, considera-se que, a partir do estabelecimento do laço social, torna-se possível a convivência com o outro, mediante o reconhecimento deste como um semelhante (RAHME, 2014).



Ainda é possível perceber, no cotidiano escolar, que o educando autista nem sempre é respeitado ou reconhecido em suas peculiaridades de acordo com o seu modo distinto de ver e compreender o mundo. No entanto, reconhecemos que a escola, para além de um ambiente ideal e indispensável para a promoção de aprendizagens, também, é uma instituição propícia para os relacionamentos humanos, o que nos permite interrogar: como a constituição de laço social na relação professor e educando autista tem-se configurado um problema em sala de aula?

Considerando a situação de pandemia por Covid-19,<sup>1</sup> pôde-se acrescentar um elemento a mais nesse questionamento, uma vez que a experiência educacional escolar foi alterada em decorrência da necessidade do isolamento social e da implementação do ensino remoto. Sendo assim, reinscreve-se a questão norteadora: como a constituição de laço social na relação professor e educando autista tem-se configurado um problema em sala de aula virtual?

Diante dessa conjuntura, com as normatizações estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e as deliberações do Governo do Distrito Federal, as aulas nas escolas públicas foram suspensas em março de 2020 e retomadas na modalidade de ensino remoto em julho do mesmo ano, conforme Portaria nº 158/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), o que provocou diversas inquietações em decorrência da situação e suscitou, inclusive, questionamentos relacionados à pesquisa, pois, afinal, a Covid-19 tem assolado a humanidade e nos desafiado enquanto educadores-pesquisadores.

Ainda que tenhamos avançado na compreensão deste momento, muitas questões precisam de mais tempo para serem respondidas e outras, talvez, poderão ficar sem resposta, uma vez que somos seres da incompletude e o saber é constituído de faltas, impasses e tem seus limites, pois é da ordem do não todo. No entanto, observarmos o quanto os professores têm buscado, à semelhança da escrita de Freire (2001, p. 259), “[...] envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

Diante deste cenário e considerando as inquietações a partir das minhas experiências e as indagações que foram surgindo nesse percurso de constituição

---

<sup>1</sup> Covid-19 trata-se de “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. SARS-CoV-2, vírus descoberto na China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 18 abr. 2021.



ser-professora e ser-pesquisadora, atravessada pelo desejo de encontrar possíveis respostas, esta pesquisa teve como **objetivo geral** analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação.

Essa questão norteadora desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a trajetória histórica e os marcos legais que versam sobre os direitos da pessoa autista e as políticas públicas de inclusão escolar.
- Identificar diferentes concepções acerca da pessoa autista.
- Reconhecer que o conceito de subjetividade na abordagem psicanalítica pode contribuir para compreensão do processo educativo na inclusão escolar e na constituição do laço social na relação professor e educando autista.

Para este estudo, realizou-se uma busca de produções acadêmicas já elaboradas, considerando a importância do Estado do Conhecimento, conforme sublinhado por Morosini e Fernandes, o qual possibilita uma

visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto de investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados [...]. Nesse sentido, a construção do Estado do Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes [...]. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

O mapeamento pôde oportunizar o acesso aos trabalhos acadêmicos a partir do tema de pesquisa: constituição de laços na relação professor e educando autista. Iniciou-se a escavação nas seguintes bases de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), *Scielo*, Capes periódicos, EduCapes, Anped-RBE (Revista Brasileira de Educação) e RBEE (Revista Brasileira de Educação Especial). Ressaltamos que, dentre as diversas revistas de circulação nacional, escolhemos essas por serem de associações brasileiras de pesquisadores na área de Educação, tanto em âmbito geral quanto da educação especial.

Ao realizar a busca de produções acadêmicas que conversassem com nosso tema de pesquisa, nos repositórios listados acima, utilizamos os termos a partir do mais amplo para o mais específico, que foram organizados do seguinte modo:

1. autismo/autista;
2. psicanálise;



3. aluno/educando/estudante/discente;
4. professor/docente/educador e
5. laço social/enlace/enlçamento.

Na BDTD, foram localizadas apenas duas produções acadêmicas que se aproximavam do tema da pesquisa, dentre eles o trabalho intitulado “Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar”, Rahme (2010), que constitui expressiva contribuição para o referencial teórico. Destacamos que, nas quinze combinações de palavras para a busca na BDTD, o trabalho de Rahme (2010) compareceu em oito.

Dentre os trabalhos registrados na *Scielo*, na Capes periódicos e na EduCapes nenhum está diretamente relacionado ao nosso tema de pesquisa e fundamentação teórica. Algo que nos surpreendeu e, por que não dizer nos preocupou, foi o fato de, ao analisar os títulos de cada artigo publicado na Anped-RBE, desde 1995 até o periódico publicado em janeiro de 2020, não encontrar nenhum título sobre o autismo.

Na RBEE, de 2005 até 2020, localizamos trinta e sete artigos que traziam em sua temática o autismo, três trabalhos apresentavam temas relacionados à interações (Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada; Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar; TEA e interações escolares: sala de aula e pátio), os quais estão fundamentos em outro referencial teórico, no entanto, têm alguma afinidade com o nosso.

Em se tratando de um tema muito mencionado no contexto escolar, bem como na sociedade de modo geral, consideramos a possível relevância deste estudo em decorrência da necessidade de que haja mais pesquisas que investiguem o tema e pelo fato da escolarização da criança autista, na escola comum, ser um acontecimento mais recente, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva datada de 2008 e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é de 2012. Dentro da temática da educação escolar de pessoas com autismo, exploramos uma dimensão que é a relação professor-aluno, a qual tem poucos estudos.

Desde a tessitura e construção teórica do percurso metodológico, a análise de dados e os resultados, obtidos nesta pesquisa, constituíram-se os cinco capítulos



deste estudo. No primeiro, há a elaboração da trajetória pelos marcos legais e as políticas públicas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais têm ampliado, cada vez mais, os direitos, a acessibilidade, o reconhecimento e o respeito com relação à pessoa com deficiência. As mudanças ocorridas, ao longo da história, e a deliberação de diversas políticas públicas foram determinantes para que as pessoas, que anteriormente estudavam em espaços segregativos, atualmente, possam estar nas instituições de ensino regular e terem acesso à escolarização.

No segundo capítulo, foram delineados os aspectos basilares sobre o autismo, bem como o seu conceito e origem nosográfica, assim como as alterações apresentadas nos manuais com relação à definição de parâmetros diagnósticos da pessoa com TEA. Exploramos, também, o autismo, tanto em âmbito geral como no entendimento de pessoas autistas, a partir da leitura e análise de suas obras autobiográficas.

No terceiro capítulo, apresentamos as contribuições da interface Psicanálise-Educação, o conceito de laço social na perspectiva psicanalítica que, no cenário desta pesquisa, contribui para discutir elementos da relação professor e educando autista. E, por fim, expõe-se a inclusão escolar e suas vicissitudes na constituição subjetiva da pessoa autista e as possibilidades que emergem quando se “aposta” no sujeito, além de refletir e considerar, também, o lugar do professor nesse processo.

No quarto capítulo, sinalizamos o caminho metodológico percorrido neste estudo quanto à caracterização epistemológica da pesquisa, os instrumentos, dispositivos e procedimentos utilizados para a construção de dados, a apresentação da instituição (campo de pesquisa) e a descrição das participantes desta pesquisa.

Os resultados encontrados a partir dos dados proferidos pelas participantes deste estudo, a análise e a discussão dos dados são apresentadas no quinto capítulo. Para isso, o foco recai na trajetória acadêmica e profissional, considerando desde a constituição sujeito-aluno até a constituição sujeito-professor e as possíveis reverberações destas no ato educativo.

“In-concluindo”, apresenta-se a articulação entre os dados levantados na análise documental e as narrativas elaboradas pelas participantes da pesquisa por meio de escrita da memória educativa e da entrevista semiestruturada, referenciadas no aporte teórico da psicanálise no campo da educação.



## 1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS – INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA

*“Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-la ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer”.*

(FREIRE, 2012, p. 95)

A educação especial, no Brasil, está regulamentada por diversas legislações que visam à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Temos como marco inicial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 1948, a qual estabelece no artigo 1º: “**Todos** os seres humanos nascem livres e **iguais em dignidade e direitos**” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1948, grifos nossos). Ainda sobre os direitos da humanidade, no artigo 2º, o referido documento institui também:

**Todo ser humano** tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, **ou qualquer outra condição**. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1948, grifos nossos).

A partir do estabelecimento de direitos mencionados na DUDH, tem início uma nova constituição na ética social, por meio da qual há a possibilidade de edificação da humanidade, na busca pela inclusão social daqueles que estavam às margens da sociedade, entre estes, as pessoas com deficiência.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira (CF), o documento mais importante para os brasileiros, reconhecida Constituição-Cidadã, pois tem como finalidade garantir os direitos sociais, bem como os de cada indivíduo, assim como a liberdade, a igualdade, o bem-estar, o desenvolvimento, a segurança e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraternal (BRASIL, 1988). Com vistas ao desenvolvimento pleno do cidadão, o documento estabelece o direito à educação para todos, conforme proposto no capítulo III, seção I, artigo 205:

A **educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifos nossos).



Ainda em continuidade aos princípios e direitos à educação, o artigo 206, inciso I, estabelece: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Sendo assim, para além da matrícula na instituição escolar, a pessoa com deficiência precisa ser acolhida e ter favorecida a sua interação social, de modo que ocorra a constituição de laços. Além disso, precisa que a estrutura física seja adequada, bem como os recursos e as estratégias pedagógicas para que suas necessidades sejam atendidas e seus direitos efetivados.

Visando o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853/89. No artigo 2º dessa Lei, estabelece-se que: “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, **inclusive dos direitos à educação [...]**” (BRASIL, 1989, grifos nossos). Dessa forma, a Lei declara a garantia dos direitos à educação.

Juntamente a esses, outros direitos foram sendo adquiridos a partir de diversos marcos legais. Um deles é a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no artigo 54, inciso III, institui: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino**” (BRASIL, 1990, grifos nossos).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos com o propósito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, no artigo 3º, estabelece:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar **medidas que garantem a igualdade de acesso à educação** aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, 1990, grifos nossos).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca (Espanha), foi elaborada a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, um marco legal, extremamente, significativo tanto para o mundo quanto para o Brasil, pois trata dos princípios, da política e da prática em educação especial, além de consolidar a educação inclusiva.

No Brasil, em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhecida como a Lei brasileira mais importante



no que se refere à educação, que instituiu, a todo cidadão brasileiro, a garantia do direito ao acesso à educação pública e de qualidade. Em seu capítulo V, artigo 58, declara: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Em consonância com essa proposição, Pimenta (2019, p. 17) reitera que: [...] “as políticas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva buscam encontrar os meios exequíveis de avançar com a aprendizagem e a aquisição de habilidades desses alunos no ambiente escolar regular”.

Em 1999, na Guatemala, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Em 2001, a partir do Decreto Legislativo nº 198, foi aprovado o texto dessa convenção. De acordo com esse documento, o termo “deficiência” refere-se à “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

A Assembleia Geral da ONU aprovou, em 2006, o documento Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual o artigo 24 aborda os direitos relativos à educação. Na perspectiva de educação inclusiva, a escola precisa de “adaptações” e (re)organizações para que os educandos tenham educação de qualidade, com equidade, igualdade de oportunidades, sem discriminação, ou seja, com respeito às diferenças. O espaço escolar precisa ser acolhedor e ofertar uma educação que atenda às necessidades do educando, com vistas ao atendimento de suas expectativas e habilidades, participação ativa, garantindo o aprendizado, em todos os níveis, ao longo da vida. Com isso, torna-se necessário ver para além das impossibilidades. Em cumprimento aos direitos, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cabe aos Estados Partes assegurar:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional [...] não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito [...];  
As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem [...]. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).



Com o propósito de estabelecer políticas públicas que promovam para todos os educandos uma educação de qualidade, foi elaborada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reitera:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de **todos os alunos de estarem juntos**, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5, grifos nossos).

Nos avanços com relação às políticas públicas de inclusão, o Ministério da Educação (MEC) organizou, em 2011, o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, com a intenção de transformar os Sistemas Educacionais em sistemas educacionais inclusivos, de modo a fomentar a formação de gestores e educadores (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída em 2012, estabelece diretrizes para o alcance e o cumprimento dos direitos da pessoa autista. A Lei nº 12.764/12 é conhecida, também, como “Lei do Autismo” e “Lei Berenice Piana”. Este nome é em homenagem à mãe de um autista que luta pelos direitos do filho desde a confirmação do diagnóstico.

No artigo 3º da Lei nº 12.764/12, são estabelecidos os direitos da pessoa com TEA, que são assim reconhecidos: vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança, lazer, proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, acesso a ações e serviços de saúde. Visando atender suas necessidades de saúde, incluem-se também: o diagnóstico precoce (mesmo não definitivo), o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos, as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. São também garantidos, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho (considerando o ECA), à previdência social e à assistência social. Em relação ao estudante autista, incluído em classe comum do ensino regular, ele fará jus ao acompanhante especializado quando comprovada a necessidade.

De acordo com o previsto no artigo 4º, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), “A pessoa com



transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência” (BRASIL, 2012). Destaca-se que, conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), a pessoa autista é considerada com deficiência para efeitos legais.

Com a promulgação da Lei nº 13.005/14, aprova-se o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, que se propôs a desencadear o debate a respeito dos indicadores mais apropriados para o acompanhamento de suas metas, procurando respeitar as garantias constitucionais e as diretrizes da LDBEN. Com vista à universalização da Educação Básica obrigatória no Brasil, “o PNE define seu objetivo por meio de quatro metas iniciais que tratam, respectivamente, de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e **educação especial**” (BRASIL, 2014, p. 360, grifos nossos).

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Segundo descrito em seu artigo 1º, destina-se “a assegurar e a promover, em condições de **igualdade**, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, grifo nosso), reconhecendo, no artigo 2º, a pessoa com deficiência como:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A partir dessa assertiva, configura-se, assim, maior proteção às pessoas com TEA. Em continuidade aos direitos, o artigo 4º, estabelece: “Toda pessoa com deficiência tem **direito à igualdade de oportunidades** com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, grifos nossos). Reiteramos que, juntamente com as condições de igualdade, há que se considerar, também, a equidade e a singularidade de cada pessoa. Assim, é fundamental assegurar um sistema educacional inclusivo e oportunizar uma educação de qualidade.

Diante dos ideais de democracia, de inclusão social e da educação integral da pessoa, em 2018, validou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com vistas a contribuir com a alteração do cenário de desigualdade, ainda presente na



Educação Básica do Brasil, buscando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A BNCC tem como objetivo influenciar não somente nos currículos, mas, também, na formação inicial e continuada dos educadores, na produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e nos exames nacionais (BRASIL, 2018).

Considerando que a sociedade atual institui a necessidade de um olhar inovador e inclusivo, a BNCC traz questões centrais do processo educativo escolar: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14). Segundo esse documento (BRASIL, 2018, p.15), “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]”. O Brasil é um país com muita diversidade cultural e muitas desigualdades sociais; sendo assim, torna-se necessário que haja equidade, ou seja, é imprescindível que se reconheça que as necessidades dos estudantes são distintas.

Ressaltamos a BNCC, quando em seu papel basilar:

explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

Em se tratando de educandos com deficiência, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 16) ainda sinaliza: “Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...]”. No percurso histórico, nota-se o quanto a pessoa com deficiência ou com alguma “diferença” foi capturada pela exclusão tanto cultural, quanto socialmente, no enfrentamento da discriminação, do suprimimento dos seus direitos e da segregação, mesmo estando inserida em um espaço social.

A Lei nº 6.193, instituída em julho de 2018, versa no Artigo primeiro, parágrafo segundo que a pessoa autista passa a ser amparada pela prioridade de atendimento, uma vez que é considerada deficiente pela força da lei e para usufruto de seus direitos.

Publicado no dia 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao



Longo da Vida. Coadunamos com as pessoas que, assim como nós, consideram esse decreto como o “decreto da exclusão”, uma vez que retrocede em alguns aspectos referentes à perspectiva inclusiva, trazendo em sua proposta maior valorização às instituições especializadas, diferentemente das propostas apresentadas e inovações em diversos marcos legais e políticas públicas, tendo como destaque a Declaração de Salamanca (1994), conforme assinalado por Borges *et al.* (2020), no artigo *A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*, em que compreendem que:

os aspectos históricos e os apontamentos apresentados acerca da proposição da política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, que manifestam possíveis contradições ao considerar relevantes concepções já superadas, atreladas às formas de atendimentos e aos espaços destinados ao novo público-alvo da educação especial. Neste sentido, a banalização do discurso de inclusão pode não favorecer o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, uma vez que tensiona as relações educativas e financeiras numa disputa entre o direito educacional no sistema geral de ensino e o fortalecimento das instituições especializadas. (BORGES *et al.*, 2020, p. 129).

Após esse percurso pelos marcos históricos e pelas políticas públicas que dizem respeito à inclusão da pessoa com deficiência e à inserção da pessoa autista, deparamo-nos com um relevante marco legal – a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (2012), que estabelece, de maneira pontual e específica, as diretrizes relativas aos direitos da pessoa autista.

Nessa trajetória, foi possível perceber avanços significativos nas proposições de políticas públicas; porém, em 2020, notou-se evidente retrocesso com o estabelecimento do Decreto nº 10.502 (suspense pelo STF), pois muitos obstáculos ainda estão configurados quanto ao respeito e ao cumprimento dos direitos, visto que a lei por si só não é suficiente. Com isso, evidencia-se o quão necessário é diminuir a distância entre o dizer e o fazer (FREIRE, 2012).

Neste momento, reafirma-se a necessidade de se considerar as peculiaridades e as singularidades desse sujeito-autista, bem como a importância do estabelecimento do laço social, os quais são determinantes para a saída do “fechamento autístico” e a consequente abertura para o Outro, que favorece o processo educativo escolar, “O Outro é aquele que sustenta, pulsiona, o sujeito a viver avançando” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 223).



Segundo Pimenta (2019), promover, mesmo que, minimamente, essa abertura e proporcionar os processos de aprendizagem têm sido, na atualidade, o desafio mais significativo para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do educando autista.



## 2 PESSOA AUTISTA: QUEM É ESSE SUJEITO?

*“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras”.*

(LISPECTOR, 2013, p. 152)

**D**iante desse tema controverso e, mesmo sabendo, conforme sinaliza Lispector (2013, p. 152), que: “Entender é sempre limitado”, mergulhamos em alguns referenciais para conhecermos, ainda que, parcialmente, este vasto universo do autista, sujeito que tem sido tão mencionado e tão pouco compreendido. Nas seções que se seguem, primeiramente, abordamos o autismo em um panorama geral e, na sequência, apresentamos o autismo na concepção de pessoas autistas.

### 2.1 Autismo: panorama geral

Inicialmente, sinalizamos que, em virtude da fusão decorrida no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) agora abrange o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global de desenvolvimento. Conforme apresentado no manual, o TEA está configurado no quadro dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, haja vista que: “Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola [...]” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 31).

De acordo com o DSM-5, os sintomas variam nas intensidades de leve a grave, sendo que a gravidade está baseada nos prejuízos que dizem respeito aos domínios de comunicação social e nos padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Com relação aos níveis de gravidade para o TEA, entende-se que o nível três exige muito apoio substancial, o nível dois exige apoio substancial e o nível um exige apoio, segundo a tabela apresentada no manual (Anexo A).

No manual, há referência ao fato de que os sintomas, no quadro clínico, incluem tanto excesso quanto déficits e atrasos em atingir marcos de desenvolvimento esperados. Em relação ao diagnóstico, no DSM-5 (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 31) está pontuado: “o transtorno do



espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas”. Vale salientar que tanto os sintomas, quanto as características são muito peculiares a cada pessoa e que não há uma padronização dos comportamentos, pois são bem individualizados, ou seja, singulares. Em relação às manifestações do comportamento, o manual apresenta: “crianças com transtorno do espectro autista mostram regularmente comportamentos de apego típico para o seu nível de desenvolvimento” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 268).

A nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), datada de 2018, assim como o (DSM-5), publicado em 2014, faz a junção dos transtornos do espectro em diagnóstico único: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na versão anterior, CID-10, os autismos estavam incluídos nos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Sendo assim, em ambas as referências para diagnóstico médico, a nomenclatura na atualidade é a mesma: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O termo autismo, conforme apresentado no Dicionário de Psicanálise – Roudinesco e Plon (1998), foi designado em 1907 pelo psiquiatra suíço, Eugen Bleuler (1857-1939). A expressão deriva do grego autos (si mesmo) e designa o “ensimesmamento” psicótico do sujeito. Bleuler, ao observar seus pacientes esquizofrênicos, notou que eles se centravam em seu mundo interior, apresentavam fechamento para a realidade e ausência de contatos com o exterior, levando inclusive ao mutismo. Bleuler criou esse termo para referir-se ao distúrbio típico da esquizofrenia, designando-o, assim, em relação aos sintomas apresentados nas pessoas adultas. Conforme Cavalcanti e Rocha (2015, p. 53), ele cunhou esse conceito equivalendo-o ao de autoerotismo, considerando o “investimento em si mesmo sem que seja da ordem da sexualidade nem da libido”, com isso, para solucionar as discórdias com Freud, Bleuler decidiu excluir o termo “Eros” de autoerotismo, surgindo, assim, a expressão “autismo”.

Nos séculos XVIII e XIX, o autismo era algo impensado; com isso, ainda não havia estudos e nem relatos de casos. Mesmo no século XX, o diagnóstico era muito desconhecido e não se pensava que o psíquico pudesse interferir na vida da pessoa. Poderíamos dizer que, mesmo no século XXI, com os avanços nas



pesquisas e os relatos escritos e orais de pessoas autistas, o enigma quanto ao autismo existe, pois ainda há muita coisa a ser desvelada.

O psiquiatra Leo Kanner (1894-1981), nascido na Áustria e naturalizado nos Estados Unidos, em seu relato, descreve que, desde 1938, teve sua atenção voltada para um grupo de crianças que apresentavam características singulares e que seus estados eram muito distintos e divergiam de tudo que já tinha sido descrito em momentos anteriores. A sua abordagem sobre o autismo foi transformada, consoante ao que está descrito em seu texto “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”, publicado em 1943, no qual apresenta onze casos.

A partir dessas observações, Kanner pôde descrever um quadro clínico distinto da esquizofrenia infantil; com isso, ele passou a reconhecer o autismo como uma alteração psicogênica, na qual a criança apresenta uma incapacidade, desde o nascimento, para estabelecer relações. O autor pontuou que, de início, a criança apresentava “**um fechamento autístico extremo** que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que lhe vem do exterior” (KANNER, [1943]2012, p, 156, grifos do autor).

Kanner nomeou esses quadros como sendo distúrbios autísticos de contato afetivo, a partir da concepção de autismo de Bleuler. Posteriormente, designou o quadro como Autismo Precoce Infantil, apropriando-se da nomenclatura de Bleuler para indicar uma síndrome clinicamente ainda não descrita e rara, com características comuns essenciais.

Para Kanner ([1943]2012), cinco grandes sinais clínicos possibilitariam o reconhecimento da psicose autística: o surgimento precoce dos distúrbios (logo nos dois primeiros anos de vida), o extremo isolamento, a necessidade de imobilidade, as estereotípias gestuais e os distúrbios da linguagem. Esse distúrbio da linguagem poderia ser caracterizado pela ausência total de fala pela criança ou emissão de jargão sem significado.

Em suas observações, Kanner evidenciou que as crianças tinham bom potencial cognitivo e, diferentemente dos “idiotas ou imbecis” (termos usados na época para caracterizar pessoas que tinham limitações cognitivas), suas expressões faciais impressionavam pela inteligência. De modo geral, apresentavam desenvolvimento motor satisfatório e desfrutavam de boa saúde física, em contraste com os problemas de contato que demonstravam, ressaltando que: “O distúrbio



fundamental mais surpreendente, ‘patognômico’, é ‘a incapacidade destas crianças de estabelecer relações’” (KANNER, [1943]2012, p. 156).

Com respeito ao conceito de autismo para Bleuler e ao postulado por Kanner, Pimenta (2003, p. 21) afirma: “No autismo de Bleuler, constitutivo da esquizofrenia, surgiria um retraimento do sujeito, posterior a um período de relação com a realidade. Já no autismo isolado por Kanner, essa reclusão autística está presente desde o início”.

Kanner ([1943]2012), no decurso de seus estudos, pôde evidenciar um fechamento extremo de todas as crianças do grupo, bem como a ausência da função de comunicação, excelente capacidade de memorização, ecolalia (tardia ou imediata), interpretação literal das palavras em suas proposições, dificuldades com usos de pronomes. O autor percebeu, também, que essas crianças demonstravam rejeição pela alimentação, afora os desconfortos advindos do exterior (o que era uma intrusão assustadora), insistência obsessiva na manutenção da rotina, medo de mudanças, boas relações com os objetos, assim como um modo diferente de relacionar-se com as pessoas e a dificuldade de contato afetivo, os rituais, as estereotípias. Evidenciou, ainda, que eram dotadas de bom potencial cognitivo e apresentavam fisionomias inteligentes, além de sinalizar diversas vezes que os autistas são inteligentes, apenas não demonstram.

Em relação aos seus estudos, Roudinesco e Plon (1998, p. 43) esclarecem que: “Depois de postular uma origem psicogênica para o autismo e afastar a questão do aspecto dos distúrbios precoces e, portanto, das psicoses infantis, Kanner evoluiu para um organicismo [...]”, ou seja, ele passou a considerar que o autismo estava ligado a déficits orgânicos.

Hans Asperger (1906-1980), pediatra austríaco, em 1943, delineou um quadro, o qual nomeou de Psicopatia Autística. Pode-se inferir que, apesar de Asperger ter desenvolvido seus estudos na mesma década que Kanner, não tinha conhecimento de seu trabalho e nem que estava utilizando o termo “autista”, assim como o psiquiatra, embora de maneira distinta.

Para Asperger ([1943]2015a, 2015b, 2015c), a Psicopatia Autística estava relacionada a uma síndrome infantil com desvios relevantes nas áreas de interação social, comunicação e nos jogos simbólicos, assim como descrito no autismo de Kanner. De acordo com sua concepção, as crianças demonstravam boa criatividade, inteligência normal e capacidade imaginativa. A fala estava presente, porém, com



possibilidade de estabelecer fluência aproximadamente aos três/quatro anos de idade. Nesse quadro, era comum a aquisição da leitura de forma espontânea (o que atualmente nomeia-se de hiperlexia), o que pode induzir à caracterização de altas habilidades.

Os pacientes de Asperger ([1943]2015a, 2015b, 2015c) apresentavam comunicação verbal com extenso vocabulário e uso de palavras que não faziam parte do repertório infantil. Costumavam elaborar sentenças rebuscadas, o que configurava um linguajar formal, prolixo, arrogante. Por utilizar as palavras e frases de forma estereotipada e repetitiva, sem alterações no ritmo, na entonação, na altura e no timbre da fala, o bom desempenho desses pacientes tornava-se apenas aparente.

A compreensão da linguagem ficava afetada, pois o entendimento fazia-se na literalidade por não conseguir interpretar o que estava nas entrelinhas, nas figuras de linguagem. Além disso, apresentavam mímica facial reduzida e gestos pobres. Mesmo apresentando contato visual, não demonstravam comunicação visual, pois as expressões faciais de seus interlocutores não eram percebidas e nem consideradas, além de demonstrarem um campo muito peculiar de interesse.

Segundo Roudinesco e Plon (1998), a psicanalista Frances Tustin, em 1970, apresentou um novo olhar sobre essa questão do autismo ao categorizá-lo em três grupos: autismo primário anormal (decorrente de carência afetiva primordial, ou seja, indiferenciações entre o corpo da criança e o da mãe), autismo secundário (semelhante ao descrito por Kanner) e autismo secundário regressivo (podendo ser configurado por esquizofrenia sustentada por uma identificação projetiva).

E, para as políticas públicas, quem é esse sujeito autista? Na concepção discorrida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento, atualmente nomeados com TEA, “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008).

Para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), dentre seus efeitos, conforme descrito no artigo 1º, incisos I e II, entende-se como autista aquela pessoa que apresenta:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação



verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Um número expressivo de estudiosos é categórico ao afirmar que o autismo não tem cura, pois consideram que, mesmo avançando em diversos aspectos, as características que lhe são peculiares permanecem. Muitos são os tratamentos e métodos desenvolvidos na busca de melhor qualidade de vida da pessoa autista.

Já está comprovado que, quanto mais precoces as intervenções, mais significativos serão os resultados. Grandin (1999, p. 185) assinala: “A intervenção precoce e a entrega da criança a um bom programa educacional irá melhorar muito os prognósticos para todos os tipos de autismo”; sublinhamos que este “bom programa” alcançará êxito desde que parta da premissa de que cada pessoa é dotada de desejo e de que devem ser consideradas suas singularidades e peculiaridades. Em continuidade, Pimenta (2003, p. 137) faz alusão a esse tema ao afirmar que: “É de ampla aceitação, por médicos e psicanalistas, a ideia de que, quanto mais cedo se inicia o tratamento, melhores respostas dele se obtêm. A idade máxima estipulada para esse período ‘produtivo’ é a de cinco anos”. Sendo assim, pode-se reiterar o que Kupfer diz:

É preciso, primeiro de tudo, trabalhar para que a criança não se torne autista. Por isso não dizemos que uma criança é autista e sim que essa criança está em risco de desenvolver autismo. Podemos trabalhar desde o início com bebês bem pequenos, de seis meses, para evitar que entrem em um quadro autístico. E já temos inúmeros exemplos de êxito com esse tipo de atuação precoce. Não há qualquer dúvida de que, quanto mais cedo intervimos, melhor! (KUPFER, 2015, p. 183).



De acordo com a política de trabalho e perspectivas de intervenções do Lugar de Vida<sup>2</sup> – Centro de Educação Terapêutica em São Paulo, os diagnósticos são fechados ao final da adolescência, conforme postulado por Kupfer (2015). Antes desse período, a criança encontra-se em risco de desenvolver autismo. Tal estratégia tem sido utilizada com a intenção de não se fechar um diagnóstico de maneira precoce e/ou equivocada.

Relativo às performances cognitivas da pessoa autista, Maleval ressalta que elas são:

extremamente variáveis, podendo ir de aptidões excepcionais, utilizadas socialmente, a déficits maiores, tornando necessário um acompanhamento constante. Em uns, os sintomas desvanecem ou desaparecem; noutros, vão ao encontro do quadro clínico. É inútil buscar apreender o autismo pelo somatório de sintomas: **não é uma doença, é um funcionamento subjetivo singular.** (MALEVAL, 2017, p. 28, grifos nossos).

Como vimos, a partir de Maleval (2017), o autismo refere-se a um “modo de funcionamento” ou, pode-se dizer, uma “maneira de ser”. E quanto ao desempenho da criança autista, percebe-se comumente que algumas, ao serem convocadas para as atividades que demandam abstração, formulação de ideias, definição de conceitos, podem apresentar dificuldades, enquanto que, ao realizar atividades que requerem memorização, ou seja, que são executadas mecanicamente, podem cumpri-las de maneiras que sejam consideradas além da normalidade, conforme abordagem que será apresentada no próximo item desta seção intitulado “Concepção de autismo a partir dos relatos autobiográficos de pessoas autistas”.

“O autismo ainda não é bem compreendido pela ciência”, com essa afirmativa, inicia-se a reportagem apresentada pelo Correio Braziliense<sup>3</sup> do dia 4 de outubro de 2019. De fato, diante da complexidade e da singularidade de cada sujeito-autista, o desafio da compreensão está posto e, mesmo sem descartar as

---

<sup>2</sup> O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica é uma instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos. O tratamento é realizado por meio de atendimentos psicanalíticos individuais e em grupo, em ateliês de escrita, música, contar histórias, culinária, jogos e brincadeiras. O acompanhamento escolar é feito em parceria com profissionais da educação, com a escola e com os professores. São também oferecidos espaços e dispositivos para escutar e acolher os pais em diferentes modalidades de trabalho. O trabalho do Lugar de Vida fundamenta-se na Educação Terapêutica. Em seus 30 anos de existência, o Lugar de Vida firmou-se ainda como centro de desenvolvimento de práticas clínicas, de pesquisas acadêmicas e de formação de profissionais, pesquisadores e estudantes das áreas da Saúde Mental e da Educação. Também oferece assessoria a instituições. Disponível em: <https://lugardevida.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

<sup>3</sup> Correio Braziliense é um jornal brasileiro de grande circulação na capital federal, com periodicidade diária.



possíveis causas genéticas, a psicanálise tem buscado olhar para esse sujeito e “explicar a dimensão psíquica” (ROUDINESCO; PLON,1998, p.44). Nesse mesmo ponto de vista, além de não desconsiderar as questões da genética, reconhece que, para que elas sejam potencializadas, o ambiente terá influências muito significativas, ou seja, “o gene não trabalha sozinho [...] sabemos que o ambiente é capaz de definir e, inclusive, de modificar o mapa genético” (KUPFER, 2015, p. 180).

Desse modo, é preciso outro olhar para essa questão e o pensar de outra maneira, pois Kupfer (2015, p. 173) pontua que “Um dos problemas da classificação é esse: não levar em conta as manifestações singulares de cada sujeito”. Com relação ao envolvimento e à atuação dos psicanalistas com os autistas, Voltolini esclarece que:

Mesmo os psicanalistas envolvidos diretamente no trabalho com autistas, longe de serem os atrasados e parados no tempo, rótulo que lhes é conferido por seus detratores adeptos do comportamentalismo, já estão há muito tempo atentos aos aspectos neurológicos, genéticos, reconhecem e indicam o uso de alguns medicamentos nos casos em que isso parece interessante para a evolução do caso. A diferença é que estar atentos a esses aspectos não implica retirar o foco da questão do sujeito e de sua particular escolha de objeto no caso do autismo. (VOLTOLINI, 2015, p. 206).

A partir de 1980, torna-se perceptível as evoluções na psiquiatria, no cognitivismo e na genética. Porém, como sinalizam Roudinesco e Plon:

[...] nenhum trabalho de pesquisa conseguiu comprovar (como de resto não o fez em relação à esquizofrenia e à psicose maníaco-depressiva) que o **autismo** verdadeiro (quando não existe nenhuma lesão neurológica anterior) seja de origem puramente orgânica. Por conseguinte, somente a doutrina psicanalítica (em qualquer de suas tendências) foi capaz, nesse campo, sem excluir a priori a eventualidade de causas múltiplas, de explicar a **dimensão psíquica** dessa doença e, acima de tudo, de romper com o niilismo terapêutico dos adeptos do organicismo, assim permitindo cuidar das crianças autistas em escolas, clínicas e centros especializados. (ROUDINESCO; PLON,1998, p. 43-44, grifos nossos).

Com relação à questão psíquica, Pesaro (2015, p. 48) menciona que: “O aparelho psíquico se faz pelo enlaçamento do corpo no campo da linguagem e não pelas manifestações da sua funcionalidade”. Sendo assim, as marcas simbólicas deixadas a partir dos laços que são estabelecidos com o outro podem possibilitar a constituição subjetiva, ou seja, a emergência do sujeito. Além disso, “[...] o sofrimento psíquico ultrapassa a definição habitual das doenças, uma vez que diz respeito a cada sujeito em sua singularidade” (CIRINO, 2015, p. 33).



Em continuidade a essa proposição, reitera-se que: “Parece-nos que, no caso dos seres falantes, nunca estará ‘fora de moda’ a perspectiva ética de que **o laço social é o principal remédio para o sofrimento psíquico** e que não podemos recusar a busca pelo sentido subjetivo do sintoma” (CIRINO, 2015, p. 37, grifos nossos). Para algumas crianças autistas, as pessoas podem estar posicionadas de uma forma que lhes causem ameaça e, com isso, terão enorme dificuldade para suportar o que emerge do outro, como o barulho, os ruídos e as situações que lhe sejam invasivas, levando-as a ignorar, ou seja, a recusar o que advém do exterior.

Mesmo compreendendo que a psicanálise de crianças sustenta o lugar delas como um sujeito de linguagem e de fala, quanto às crianças autistas, concede-se especial lugar a elas, pois não falam ou utilizam pouco e de modo diferente a linguagem, bem como não estabelecem contato ou laço com os outros e podem apresentar comportamentos muito excêntricos, incompreensíveis ou distintos (PESARO, 2015). Quanto à linguagem, Silva (2019, p. 75) sinaliza que “É constitutivo submeter-se à linguagem, caso contrário, o preço a ser pago pode ser alto: ser apartado estruturalmente do laço social”. Isto posto, ressalta-se que todo ser humano necessita de um lugar e precisa ser incluído.

Nas teorizações psicanalíticas ainda há muita polêmica quanto ao lugar da criança autista. Pesaro (2015, p. 52) traz questões relevantes ao interrogar: “a criança com autismo tem uma estrutura psicótica com manifestações autísticas? Ou estaríamos diante de uma estrutura psíquica diferente da psicótica?”. Para além da posição ocupada por essa criança, o mais significativo e relevante, ao se pensar tanto no tratamento, quanto na educação, será a retomada da estruturação do sujeito, com vistas ao estabelecimento do laço social, à sua constituição subjetiva e à alteridade. Em relação à alteridade, Souza (2005, p. 136) assinala que: “o inconsciente não se constitui sem a figura de um Outro, de um Ser que assuma, nos diversos contextos históricos sociais, esse lugar de alteridade fundadora do sujeito”. Por isso, a importância das questões relacionadas à linguagem, à comunicação, ao diálogo e à relação com o outro.

No convívio com as crianças autistas, pode-se notar quão variados são os níveis de funcionamento intelectual e, conforme Kupfer (2013, p. 106), esses sujeitos são “bastante enigmáticos”. Ao se pensar sobre o funcionamento cognitivo das crianças autistas, de acordo com a psicanálise, faz-se necessário ponderar sobre o desenvolvimento cognitivo para a psicologia, ainda mais para a referida autora:



Embora não seja possível afirmar que a psicanálise possui uma teoria da inteligência, Freud sempre ocupou-se de pensar sobre o modo como um ser humano pensa e até mesmo como se organizam as principais estruturas responsáveis por essa atividade. (KUPFER, 2013, p. 107).

Desde o início do seu trabalho com as histéricas, em 1895, Freud buscava compreender e explicar o funcionamento da mente humana, o que causava os sintomas na histeria, o recalçamento, ou seja, o desdobramento dos processos psíquicos inconscientes. Diante de suas pacientes neuróticas/histéricas, Freud ofereceu, inicialmente, o seu olhar, ou seja, considerou o sofrimento delas e, posteriormente, as escutou. Neste sentido, “Uma vez tendo as histéricas mostrado isso ao mestre vienense, este, ao nos relatá-lo, abriu nossos olhos para que, onde acreditávamos **ver um organismo**, pudéssemos **escutar o resmungar de um corpo**” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 72, grifos do autor).

Assim como no relato de Freud sobre as histéricas, na interação com a pessoa autista, os nossos olhos precisam ser abertos, pois diante do ensimesmamento, dos comportamentos autísticos e das estereotípias, não podemos ver um organismo, mas escutar um corpo que fala de maneiras díspares.

Segundo Mannoni (1988), raramente a criança autista é reconhecida pela mãe (ou por quem desempenha a função materna) como ser autônomo e sexuado. Porém, as crianças devem ser posicionadas de forma a contribuir com as demais, podendo, assim, tanto ensinar como ser ensinadas, afinal, desde o nascimento e ao longo do seu desenvolvimento, os outros possibilitam ou não que evoluam em seu espaço de influência. A autora reconhece que: “É outrem quem confere à criança o sentimento de possuir um lugar próprio”, por isso a criança autista deve ser levada a ressignificar-se e, também, ser posta em um “banho de linguagem” (MANNONI, 1988, p. 78).

Conforme Monnoni (1988) destaca em sua obra *Educação impossível*, sublinhamos que: “É somente a partir de um lugar de ruptura com uma prática esclerosada que a teoria é suscetível de ser reinquirida e – por que não? – renovada” (MANNONI, 1988, p. 308). Essa é uma ruptura necessária no cotidiano escolar para que a teoria seja renovada e a prática repensada a partir da ação-reflexão-ação do ato educativo.

Em outras palavras, da teoria psicanalítica e da concepção de Pimenta (2019), pode-se apreender que, no modo de funcionamento autista, há três pontos centrais a serem observados para que se possa compreender de maneira singular e



peculiar o funcionamento da pessoa com TEA: a posição diante do outro, a relação com a linguagem e a constituição do corpo. É importante retomar que, do ponto de vista da psicanálise, o corpo não é dado, ele é constituído.

Na atualidade, conforme Kupfer (2015), diversas manifestações em crianças são nomeadas autísticas. Com isso, o autismo apresenta-se nas mais variadas idades e se expressa de diferentes maneiras. Assim, há crianças com capacidades únicas, às quais são designadas como “ilhas de inteligência”, pois apresentam interesse intenso e restrito por uma área específica, na qual demonstram relevante desempenho, enquanto em outras sua capacidade é quase nula. A relação do sujeito com o mundo dá-se a partir desse interesse.

Observamos adultos autistas com pleno funcionamento intelectual (como Temple Grandin)<sup>4</sup> mas, também, os que não falam, mas escrevem, bem como alguns que não falam e nem escrevem. Existem, também, crianças que aprendem pouco e quase não falam e aquelas que não falam, mas mesmo assim aprendem e outras que podem e/ou não responder ecolalicamente.

Há aquelas com grande prejuízo no desenvolvimento. Algumas mantêm contato por meio do olhar, enquanto outras não. Assim como existem as que quando estão em contato com o outro brincam, riem e são afetivas. Podemos, também, assinalar que, para algumas crianças, a manipulação de objetos e os movimentos por meio de batidas tornam-se importantes e até indispensáveis. Desse modo, compreende-se que não há comportamentos padronizados entre os autistas.

Diante de tanta variação, pode-se pensar em considerar a anormalidade autista não puramente como deficitária, mas fora-das-normas. Com respeito a esse conceito, Pimenta (2003) menciona que este está relacionado, principalmente, ao desenvolvimento pulsional e reitera: “Se Lacan nos diz que a ordem das pulsões corresponde à sucessão das demandas do Outro e se há uma anomalia da relação com o Outro no autismo, a própria diacronia dos estados libidinais encontra-se perturbada” (PIMENTA, 2003, p. 111).

Entretanto, o que haveria em comum entre essas pessoas autistas? Considerando que a dimensão do prazer é fundamental na vida das pessoas, seria possível identificar “as dificuldades ao se relacionarem com os outros”, pois como

---

<sup>4</sup> Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura da obra de Temple Grandin, “Uma Menina Estranha”, publicada em 1999.



alude Kupfer (2015), as interações entre os seres humanos são norteadas para o prazer e para o amor.

Lacan ([1964]2008, p. 239) reconhece que: “Amar é, essencialmente, querer ser amado”; nesse sentido, inscreve-se o contraponto do sujeito autista, pois, ao endereçar-se ao outro, de modo geral, apenas requer que sua demanda seja atendida, não está querendo amor. É importante reconhecer que, em todas as interações da criança com o mundo, o prazer está presente e as regula, seja com os objetos, com o saber ou com o conhecimento. O prazer orienta e determina o desejo do sujeito e marca suas relações afetivas.

Quando se propõe a trabalhar nessa perspectiva de prazer compartilhado, há um desdobramento em três níveis. Segundo Kupfer (2015), a criança aprende a receber o prazer e o amor que vem do outro (recebe, mas não retribui, ou seja, gera o vínculo passivo); a criança aprende a dar prazer para o outro (dá o prazer, porém de forma mecanicamente aprendida, com isso, estabelece o vínculo instrumental e mecânico, desvinculado de trocas); a criança aprende a dar para receber prazer (dá amor para receber de volta, dessa forma constitui o vínculo amoroso propriamente dito). A partir dessa perspectiva, explicita:

a) a criança autista pode conhecer e operar com o vínculo passivo: *saber receber*; b) algumas aprendem e instalam o vínculo instrumental: dar; c) o autista não conhece o vínculo amoroso em sua forma acabada: ele conhece o vínculo “**dar para receber**”. Dito em termos psicanalíticos, quando não se constrói o vínculo amoroso, a instalação da sexualidade infantil não se deu convenientemente e a construção do laço libidinal com outros está comprometida. (KUPFER, 2015, p. 178, grifos da autora).

Com isso, pode-se afirmar que, a partir dessa falha, surgirão algumas dificuldades dos autistas, falhas que são assim descritas pela autora (2015): **inabilidade para interagir socialmente**, ou seja, dificuldade para entender os sentimentos dos outros de forma integral, vendo apenas na literalidade; **problemas de linguagem**, uma vez que não construiu bem o mundo simbólico nas relações de prazer compartilhado com os outros; com isso, pode apresentar uma fala esvaziada de subjetividade, isto é, uma fala mecânica. A questão intelectual fica preservada, porém, a afetiva fica totalmente afetada; **problemas de repetição** - considerando que o mundo dos reflexos não é flexível, e sim mecânico e repetitivo; podemos, dessa maneira, compreender as estereotipias e as repetições dos autistas, pois faltou a organização para o prazer compartilhado.



A falta do vínculo “dar para receber”, para a psicanálise, interfere diretamente na constituição do sujeito do desejo e sem esse vínculo, Kupfer (2015, p. 180) acentua que “não há relação amorosa possível”. Destarte, o trabalho com o autista precisa ser feito de modo que possibilite a construção ou a reconstrução do vínculo amoroso e do sujeito do desejo. Uma vez que a pessoa autista não está sendo regulada pelo desejo do outro, não entende o que se espera dela, desenvolvendo, assim, gostos e comportamentos que lhe são muito peculiares.

Com relação às singularidades, Paula Pimenta (2019) em seu artigo *Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* elucida algumas questões referentes à criança autista:

Nos termos psicanalíticos, a capacidade de memorização e o apoio visual se embasam no privilégio do pensamento por signos, assim como a necessidade de clareza e frases curtas para orientar a tarefa. A antecipação dos eventos procede da marcante característica autística da imutabilidade. O estabelecimento de rotinas e a antecipação dos acontecimentos mostra-se fundamental para a manutenção da criança com autismo na posição de controle e de ciência da sequência dos eventos, o que lhe promove tranquilidade e maior possibilidade de consentimento para realizar as atividades propostas. (PIMENTA, 2019, p. 16).

No cotidiano escolar, percebe-se o quanto essa organização, o estabelecimento de rotinas e o respeito à singularidade do sujeito reverberam em seu comportamento e desempenho, trazendo segurança e possibilitando a reorganização de imprevistos, pois estes são muito recorrentes quando lidamos com o real.

Após perpassar por algumas dificuldades e manifestações que são nomeadas de autísticas, podemos, então, interrogar: Como é realizado o diagnóstico pela psicanálise? Pimenta esclarece:

O diagnóstico do autismo dado pela psicanálise lacaniana é um diagnóstico estrutural. Baseia-se na posição do sujeito em relação ao Outro e ao objeto. Os comportamentos observáveis do paciente mostram-nos a forma dessa relação, mas não bastam por si sós. É necessário que se tenha um contato com ele para que se possa constatar o estatuto do Outro para esse sujeito e, assim, estabelecer o diagnóstico. Em outras palavras, o diagnóstico psicanalítico é realizado sob transferência. Esta, no momento, entendida como o lugar que o sujeito se coloca diante do Outro, lugar esse explicitado no contato com o psicanalista. (PIMENTA, 2003, p. 90).

Corroborando com essa proposição, seguimos com as elucidações de Vorcaro e Rahme:



[...] o autista ofereceria o testemunho de que o Outro pode faltar, pois, por não demandar, anunciaria o fracasso do encontro dos seres, na linguagem. Em contrapartida, embora não existam consensos no interior do campo psicanalítico sobre a dimensão estrutural do autismo, é possível sublinhar o quanto as investigações lacanianas sobre a psicose fizeram avançar esses estudos, sobretudo no que diz respeito à posição adotada pelo sujeito diante do Outro e dos objetos – dimensões fundamentais para um diagnóstico que se constrói sob transferência e na tessitura do caso. (VORCARO; RAHME, 2011, p. 31).

A partir dessas considerações, pode-se entender que o diagnóstico do autismo, do ponto de vista da psicanálise, pode estar vinculado a uma questão estrutural relacionada à posição do sujeito diante do Outro<sup>5</sup> e do objeto, uma vez que a transferência permeia todas as relações, propiciando um giro no modo de se ver e compreender. Com isso, pode-se evidenciar que a transferência, no autismo, apresenta singularidades e peculiaridades; porém, a partir dessa falha na constituição e na relação com o Outro, muitas vezes, equivocadamente, dar-se-á um diagnóstico de autismo quando, na realidade, trata-se de uma psicose.

Conforme menciona Kupfer (2013, p. 139), “Sendo ele o alvo da transferência, é a ele que serão dirigidos os discursos e essa é a condição para que ele possa lê-los”. Ao usar o pronome “ele”, Kupfer refere-se ao sujeito. No entanto, pode haver resistência uma vez que a transferência advém de uma demanda social marcada pela falta, assim como pelo desejo de endereçar-se a outro mediante a sua falta. A noção de transferência está amparada pelo suposto saber e isso demanda tanto a dimensão do amor, quanto da presença e da palavra (ALMEIDA, 2006).

Mesmo diante da resistência, a transferência tem relevante importância no diagnóstico da pessoa autista, pois, a partir dela, conforme o sujeito posiciona-se na relação com o Outro, ou seja, o lugar ocupado mediante o contato com o psicanalista confirma esse processo de investigação e tratamento. Com isso, pode-se inferir “[...] que a ideia transferencial penetrou na consciência à frente de quaisquer outras associações possíveis, **porque** ela satisfaz a resistência” (FREUD, [1912]1996, p. 60, grifo do autor). Podemos reiterar que, no transcorrer da análise, esse tipo de evento ocorre por repetidas vezes.

---

<sup>5</sup> Para diferenciar do parceiro imaginário, o pequeno outro, Lacan escreveu Outro, que não é um semelhante, com um “grande A” (outro, em francês *autre*), sendo este relacionado ao código, ao significante, ou seja, a relação do sujeito com o simbólico. “Na psicanálise, a elaboração das instâncias intrapsíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro” (CHEMAMA, 1995, p. 156).



Em se tratando de transferência, Freud ([1912]1996), em seu artigo *A dinâmica da transferência*, sinaliza que o estabelecimento da transferência se dá não apenas pela antecipação das ideias conscientes, mas também pelas que foram retidas, ou seja, aquelas que estão no inconsciente. Com respeito ao comportamento da transferência, o autor diz que não haveria mais o que examinar ou preocupar-se, caso dois pontos que são de interesse peculiar aos psicanalistas não tivessem permanecido sem explicação; conforme assegura:

Em primeiro lugar, não compreendemos por que a transferência é tão mais intensa nos indivíduos neuróticos em análise que em outras pessoas desse tipo que não estão sendo analisadas. Em segundo, permanece sendo um enigma a razão por que, na análise, a transferência surge como a **resistência mais poderosa** ao tratamento, enquanto que, fora dela, deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso. (FREUD, [1912] 1996, p. 60, grifos do autor).

Para além de se pensar na transferência ao se elaborar um diagnóstico de autismo, destaca-se a relevância dessa temática da transferência na sala de aula.

Na concepção psicanalítica, conforme assinala Monteiro (2016, p. 16, grifo da autora), “para além dos venerados métodos e controles da Pedagogia, a Psicanálise considera ser a **transferência** presente na ação educativa (e nas ‘relações’ entre as pessoas, de modo geral), o que permite que a educação realmente aconteça”. É importante salientar que assim como há resistência na análise, há, também, resistências no ato de educar.

Em relação ao educando autista, é possível compreender que o trabalho psíquico de transferência em sala de aula pode ou não ocorrer. De início, pode-se arrazoar, inclusive, com possibilidade de alçar sucesso ou, também, de constituir-se como instrumento de resistência. Ao analisar minuciosamente a situação, o primeiro ponto mencionado anteriormente pode ser clarificado ao considerar que: “Não é fato que a transferência surja com maior intensidade e ausência de coibição durante a psicanálise que fora dela” (FREUD, [1912]1996, p. 61), uma vez que há instituições que não se estruturam em tratamento analítico e, mesmo assim, ocorre a transferência. Dessa forma, no contexto escolar, a transferência é entendida como um processo de identificação entre o professor e o educando, no qual o professor encontra-se situado na posição de grande Outro com relação ao educando. Segundo Monteiro (2002), a percepção de transferência:



vem revelar a complexidade do encontro entre dois sujeitos, pois nele o sujeito atualiza a realidade de seu inconsciente. Mesmo que o professor saiba, ou não, **sobre a transferência, ela é inevitável e, mais do que isso, ela está implicada no aprender.** (MONTEIRO, 2002, p. 14, grifos nossos).

Nas palavras de Freud ([1925c]1996, p. 26) a transferência “é um fenômeno universal da mente humana [...] e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano”. No contexto escolar, o professor, em sua posição de sujeito suposto do saber, precisa priorizar o aprendizado do educando e o estabelecimento de laços para que sejam sustentados o desejo e o prazer compartilhado, sendo, assim, o mediador entre o conhecimento e o educando, de modo a permitir tanto os movimentos de aproximação, quanto os movimentos de afastamento. Com isso, o aprendizado pode ser construído e os enlaçamentos constituídos na medida em que o educando vai se inserindo na cultura e no processo de construção da sua identidade. “À medida que o aluno apropria-se do conhecimento, vai tecendo laços com uma tradição e, pertencendo a esta tradição, vai adquirindo uma identidade - existindo, portanto” (MONTEIRO, 2002, p.14-15).

Conforme sublinhado por Silva, no cenário educacional por transferência, entende-se:

A transferência de trabalho está implicada em um ensino e, portanto, é condição básica para um laço que possibilite o estabelecimento de aprendizado entre o professor e o aluno, pois tanto o ato de ensinar quanto o ato de aprender pressupõem um trabalho psíquico via transferência. Por esse motivo, a transferência é protagonista da cena pedagógica, uma vez que, por meio dessa transferência de trabalho, o desejo do Outro pode incidir na posição do sujeito no discurso, no laço social, considerando que a escola, enquanto uma instituição, também está atravessada pelo discurso de seu tempo. É, assim, nesse cenário transferencial que irá se desdobrar a relação de professores e alunos com o conhecimento. (SILVA, 2019, p. 81-82).

Considerando que a relação de transferência permeia a relação entre educador e educando e está sempre atravessada pelo desejo do Outro, assim como a posição que ocupam diante desse desejo, o educador projeta no educando, de forma inconsciente, as suas fantasias por meio da transferência; assim como o educando endereça ao educador, por ser este o suposto saber, solicitando o saber, o amor, o que pode conduzir ao prazer compartilhado. Segundo Monteiro, na relação professor-aluno se constitui um equivalente simbólico do que é transferido, pois



a realidade psíquica, o desejo inconsciente do aluno transferido para a figura do professor. Mas ela não se reduz, evidentemente, à mera repetição literal de vivências antigas da criança com seus progenitores. A relação professor-aluno tem suas especificidades próprias, sendo importante por si mesma. (MONTEIRO, 2016, p. 91).

Diante das especificidades na relação professor e educando autista, reitera-se o protagonismo da transferência no contexto pedagógico, considerando sua implicação, tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender, assim como o posicionamento do sujeito diante do Outro e a entrada no laço social.

Na seção seguinte, reconhecemos a voz de pessoas autistas, considerando seus relatos em obras de autobiografia. Concordamos com Maleval (2017, p. 86) quando diz: “consiste em considerar que o sujeito possui um saber essencial sobre o seu modo de funcionamento, por isso deve ser levado a sério aquilo que os autistas dizem sobre eles mesmos”.

## **2.2 Concepção de autismo a partir dos relatos autobiográficos de pessoas autistas**

Após discorrer sobre o autismo, a partir da visão e da perspectiva daqueles que acompanharam, analisaram, estudaram, pesquisaram e trataram pessoas autistas, nesta seção, vamos expor o tema a partir de algumas histórias de vida de pessoas autistas, daquelas que sabem na “pele” o que é conviver com o autismo. Desse modo, o objetivo é tentar escutá-las por meio dos escritos em suas obras.

Para realizar tal tarefa, fez-se uma pesquisa no *Google* relacionada às obras publicadas de autoria de pessoas autistas. Diante das opções disponíveis, foram adquiridos os livros: *Uma menina estranha*, de Temple Grandin; *Olhe nos meus olhos: minha vida com a Síndrome de Asperger*, de John Elder Robison; *Autista com muito orgulho – a Síndrome vista pelo lado de dentro*, de Cristiano Camargo; e *Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário*, de Daniel Tammet.

Essa busca foi realizada com o propósito de se conhecer um pouco do autismo a partir da concepção da pessoa autista e de se construir um quadro com algumas de suas características. Para isso, listamos algumas categorias a serem localizadas em suas obras: idade em que recebeu o diagnóstico, peculiaridades, comunicação, interação social, rotina, fixação por algo, jeito lógico e



único, relacionamento afetivo e superação. Antes de abordar o quadro, trazemos uma breve apresentação de cada pessoa que compõe essa análise.

**Temple Grandin**, nascida no final da década de quarenta, nos Estados Unidos, afirma que era de fato uma menina estranha, pois só começou a falar aos três anos e meio de idade. A dificuldade de falar foi um dos seus maiores problemas, pois até então só tinha como forma de comunicação os gritos, assobios e murmúrios.

Nos anos posteriores, outros comportamentos foram instalando-se, como: fixação em objetos que giram, preferência por ficar sozinha, comportamento destrutivo, acessos de raiva, sensibilidade a ruídos repentinos, aparente surdez e intenso interesse por odores. Ela alternava entre um comportamento excêntrico e compulsivo e o refúgio em seu mundo interior, no qual fugia dos estímulos.

Para Grandin, a escola era chatíssima até o momento em que conheceu um professor com o qual estabeleceu laços. Esse docente lançou um desafio, a partir do qual teve que se empenhar nos estudos para desvelar o enigma, conforme assinala:

O problema do Quarto Distorcido tornou-se minha nova fixação. Passei os seis meses seguintes tentando construí-lo com papelão. Pelo menos, minha fixação tinha sido canalizada para alguma coisa construtiva, despertando meu interesse pela ciência. Obcecada com a ideia de resolver o enigma do Quarto Distorcido, comecei a estudar as outras matérias chatas, porque talvez me ensinassem alguma coisa que interessasse de verdade. (GRANDIN, 1999, p. 87).

A partir desse relato de Temple Grandin, pode-se perceber o quanto é importante esse olhar atento e a aposta no sujeito para além do diagnóstico e das impossibilidades. Nota-se que a sua fixação foi canalizada para algo produtivo e significativo para sua constituição subjetiva e escolar.

Ávida pelo conhecimento, Grandin leu bastante e pôde afirmar que ainda há pais e profissionais que postulam “uma vez autista, sempre autista”, em que esse dito é traduzido em vidas tristes e desalentadas, sem perspectivas de que as características do autismo possam ser controladas e modificadas, principalmente para aqueles que recebem o diagnóstico precocemente. Porém, Temple Grandin é a prova real do contrário dessa proposição.

A frase “Olhe nos meus olhos” foi ouvida por **John Elder Robison** incontáveis vezes, tanto na escola, quanto em casa. Para ele, essa expressão era agressiva e dolorosa. Robison nasceu nos Estados Unidos, na década de cinquenta, período em



que o diagnóstico de autismo era apenas para os casos mais extremos de fechamento autístico.

Por muito tempo, ele foi visto como um garoto preguiçoso e hostil. Sendo, inclusive, sugeridos os diagnósticos de “sociopata” e “psicótico”. Diante de tantas pessoas com o mesmo discurso, passou a acreditar que realmente havia algo de “errado” com ele e isso o machucou profundamente; a partir desses discursos, tornou-se mais tímido e introvertido.

Muitas pessoas o consideravam um gênio criativo por causa dos seus projetos que eram verdadeiras obras primas, no entanto, essa genialidade não lhe ajudou a estabelecer amigos, conforme postula. No transcurso de sua vida, John sempre ouvia que era arrogante, indiferente e pouco amigável. Apesar de ser descrito como esperto, mas preguiçoso, ele se considerava apenas diferente.

Para Robison (2008), o crescimento foi um caminho doloroso e solitário, considera que o transtorno do espectro autista não é uma doença, mas, sim, uma maneira de ser, por isso não há nenhuma cura, nem é preciso. Para ele, há a necessidade de conhecimento e de adaptação, tanto por parte das crianças quanto por parte das famílias e dos amigos.

**Cristiano Camargo** teve um nascimento prematuro, complicado e seu desenvolvimento foi atípico. Ele nasceu no Brasil, no ano de 1963. Com quatro anos e meio, ainda não se comunicava verbalmente de forma clara. Após acompanhamento fonoaudiológico, começou a falar de forma surpreendente e rápida, fazendo uso correto das palavras, inclusive de algumas pouco comuns para sua faixa etária.

Raramente brincava com outras crianças, mantinha isolamento social e mostrava-se “incapaz” de escovar os dentes e amarrar os cadarços sem apoio. Camargo (2012) faz referência ao ritmo natural de muitos autistas, sendo por vezes mais lento, mas o imprescindível é que seja respeitado. Em se tratando de interação social, diz ser melhor não forçar, pois pode gerar angústia e sofrimento, pois quando há identificação mútua, as amizades emergem.

O autor menciona que, assim como ele, muitos autistas comunicam-se melhor de forma escrita. Alude, também, que as pessoas autistas não têm dificuldades para aprender, pelo contrário, elas aprendem muito bem, porém precisam ter interesse no assunto. Camargo (2012) sinaliza que seu mundo interior de fantasia era vasto, rico



e vibrante, o que o levou a desenvolver sua carreira literária. Era ávido de que seu mundo de fantasia se concretizasse de alguma maneira.

Nascido em 1979, na Inglaterra, **Daniel Tammet** foi diagnosticado com síndrome de Asperger e de *savant*, sendo esta última uma síndrome rara. Seu primeiro ano de vida foi marcado por choros excessivos e, logo após completar um ano, já andava e proferia as primeiras palavras.

Para Tammet (2007), os números estão sempre à sua volta e são seus amigos. Onde quer que estejam os números sempre ocupam espaço em seu pensamento. Ao realizar contagens são formados padrões e figuras, os quais são regulares e tranquilizantes. Os números são vistos de forma muito peculiar e distinta, pois, em sua cabeça, aparecem em cores, formas e texturas. Apresenta habilidades específicas e experiências visuais dos números, com formas sinestésicas.

Ele cresceu com a capacidade de manusear e calcular números imensos em sua cabeça sem qualquer esforço consciente e sem fazer anotações. Venceu um recorde, em 2004, ao recitar 22.514 dígitos do número Pi sem nenhum erro. Considera os números como sua primeira língua, com a qual sente e pensa.

Além dessa habilidade com os números, o autor faz menção em sua obra que, afora a sua língua materna, o inglês, já sabia finlandês, francês, alemão, lituano, esperanto, espanhol, romeno, islandês e galês. Tammet (2007) diz que não foi fácil aprender em sala de aula, pois tinha dificuldade para se concentrar, uma vez que as outras crianças estavam conversando e pessoas transitando pelos corredores. Por causa do barulho externo que muito o incomodava, tapava os ouvidos com os dedos para melhor concentração. Por ter dificuldade em organizar mentalmente o excesso de informações, sentia dores de cabeça. Por vezes, foi ridicularizado por falar frases longas e excessivamente formais.

Após essa breve apresentação, segue o quadro com as categorias listadas a partir das características e singularidades narradas nos livros de Temple Grandin, John Elder Robison, Cristiano Camargo e Daniel Tammet.



Quadro 1 – Categorias elencadas a partir das características e singularidades dos autores analisados

Nome → Categoria ↓	Temple Grandin	John Elder Robison	Cristiano Camargo	Daniel Tammet
<b>Idade em que em que recebeu o diagnóstico</b>	Três anos.	Quarenta anos.	O autismo clássico foi excluído aos oito anos. Após ter completado trinta anos foi diagnosticado com a síndrome de Asperger.	Na infância.
<b>Peculiaridades</b>	Era dotada de uma voz inexpressiva, com pouca inflexão e sem ritmo.	Andar mecânico, robótico e desajeitado, suas expressões faciais eram rígidas, normalmente não sorria.	As suas brincadeiras eram tidas como estranhas e bizarras.	Os números eram vistos de forma muito peculiar e distinta, pois em sua cabeça apareciam em cores, formas e texturas.
<b>Comunicação</b>	Só começou a falar aos três anos e meio de idade. A dificuldade de falar foi um dos seus maiores problemas, pois até então só tinha como forma de comunicação os gritos, assobios e murmúrios.	Ao conversar com as pessoas, os estímulos visuais tendiam a distrair sua atenção, com isso procurava focar o olhar em coisas neutras, como o chão ou o horizonte. Considera que tanto para ele, quanto para outros autistas é comum a interlocução sem estar olhando nos olhos.	Com quatro anos e meio ainda não se comunicava verbalmente de forma clara, após acompanhamento fonoaudiológico começou a falar de forma surpreendente e rápida, fazendo uso correto das palavras, inclusive de algumas pouco comuns para sua faixa etária.	Logo após completar um ano de idade já proferia as primeiras palavras.
<b>Interação social</b>	Manifestava pouco interesse pelas outras crianças, pois dava preferência ao seu mundo interior.	Geralmente ficava sozinho em seu pequeno mundo, distante dos colegas, envolvido com seus brinquedos e nas leituras de interesse. O período entre quatro e sete anos foi muito crítico para o seu desenvolvimento social, pois não conseguia estabelecer amizades. Mas, ainda assim	Raramente brincava com outras crianças, matinha isolamento social.	Desde o maternal era descrito como solitário, pois não interagia com as outras crianças e vivia absorto em seu próprio mundo. Mantinha-se na quietude do seu quarto brincando sozinho, absorvido no silêncio, enquanto os irmãos corriam, brincavam e gritavam.



Nome → Categoria ↓	Temple Grandin	John Elder Robison	Cristiano Camargo	Daniel Tammet
		preferia estar rodeado de pessoas, mesmo que fosse difícil interagir com elas.		
<b>Rotina</b>	A mudança de rotina ou os acontecimentos inesperados a deixavam em frenesi. Era importante para ela ter um ambiente estável, ordenado e seguro.	Não gostava de mudanças em seu ambiente. Preferia dormir sempre no mesmo lugar.	Em sua vida sentiu-se mais seguro com rotina fixa e repetitiva, não gosta de improvisar.	Sente uma necessidade quase obsessiva de ordem e rotina que afeta praticamente todos os aspectos de sua vida. A alteração de planos é algo perturbador em sua vida, assim como a imprevisibilidade das pessoas.
<b>Fixação por algo</b>	Fixação em objetos que giram e pela criação de um aparelho que pudesse exercer um estímulo de pressão sobre seu corpo.	Aos treze anos já tinha estudado tudo sobre pedras, minerais, dinossauros, planetas, navios, tanques e aviões.	Grande apego ao <i>anime</i> japonês.	Durante a infância desenvolveu grande amor e fascínio pelos contos de fada e tinha obsessão por colecionar coisas diferentes.
<b>Jeito lógico e único</b>	Tinha um jeito único de ver as coisas, com isso, era inflexível em suas opiniões.	Para ele só havia uma forma de brincar, por isso queria ensinar aos outros como brincar do "jeito certo". Por ser muito lógico era conduzido a algumas situações sociais constrangedoras.	Por ter uma lógica diferente para chegar aos resultados passou a detestar matemática.	Considera os números como sua primeira língua, com a qual sente e pensa.
<b>Relacionamento afetivo</b>	Por ter dificuldade em aceitar seu lado emocional, também, tinha medo de se casar. Optou pelo celibato por não suportar a atitude insensível, o tratamento hostil e a desvalorização	Casou-se duas vezes e teve um filho do primeiro casamento.	Durante a adolescência tentou, sem sucesso, paquerar algumas garotas. As suas conquistas afetivas só vieram após os trinta anos de idade. Dentre as namoradas que teve uma tornou-se sua esposa.	Com a sua primeira paixão constituiu um relacionamento afetivo, com o qual se uniu.



Nome Categoria	Temple Grandin	John Elder Robison	Cristiano Camargo	Daniel Tammet
	da mulher.			
<b>Superação</b>	Por volta dos quarenta anos já era uma bem-sucedida desenhista de equipamento de manejo de gado, escritora em sua área, conferencista e estava concluindo seu doutoramento em Ciência Animal.	Com sua compulsão por saber tudo sobre carros, transformou-se em um exímio mecânico e tornou-se empreendedor nessa área.	Aprendeu a colocar seus sentimentos e visão de mundo para fora, por meio da escrita.	Vive com total independência, mantém um relacionamento amoroso e uma carreira profissional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora para esta pesquisa a partir das biografias consultadas.

Ao analisar um pouco da história de vida, registrada em suas obras e sintetizada no quadro elaborado, pôde-se perceber que há características que se aproximam e características que se distanciam. Inicialmente, ponderamos que, mesmo diante de algumas semelhanças, cada um se constitui por meio de suas singularidades e peculiaridades, não sendo possível haver uma padronização de comportamentos autísticos.

Dentre as quatro pessoas apresentadas neste trabalho, duas foram diagnosticadas ainda na infância e duas na fase adulta. Com relação à comunicação, ou seja, ao desenvolvimento da fala, Grandin e Camargo só começaram a falar tardiamente, diferentemente de Tammet que, ao completar um ano de idade, já proferia as primeiras palavras. Robison não deixou evidente em sua obra quando iniciou a comunicação, manifestou claramente a sua dificuldade em manter a atenção durante as conversas, pois os estímulos visuais o distraíam.

No que tange às características que os aproximam, podemos mencionar que todos manifestaram interesse em permanecer em seu próprio mundo, mantendo o isolamento social com muita regularidade. Dentre eles, apenas Robison menciona o empenho em interagir com outras crianças e as frustrações experimentadas nessas tentativas em estabelecer vínculos.

Segundo ressaltado em suas obras, a rotina apresenta-se como fator importante por trazer segurança para eles. Em se tratando de rotina, para Tammet (2007), ela chega a ser obsessiva, conforme postula, pois as mudanças geram situações desconfortáveis em todos os aspectos de sua vida. Pôde-se perceber,



também, que todos tinham fixação em algo, porém não houve objeto de interesse que se assemelhasse, ambos eram distintos.

Com exceção de Tammet, os demais revelaram suas dificuldades com relação à matemática. Em suas obras, pôde-se perceber que enfrentaram sérios dissabores no ambiente escolar em decorrência de suas peculiaridades, do jeito único e lógico de conduzir e sistematizar suas ideias.

Com vistas ao relacionamento afetivo, três pontuaram envolvimento amoroso. Robison chegou a gerar um filho. A exceção é Grandin, que optou pelo celibato e justifica a escolha em sua obra. Mesmo diante dos dissabores, das incompreensões e dos sofrimentos experienciados ao longo do percurso, todos abordam as superações e as conquistas alcançadas.

A partir dos depoimentos, pode-se inferir a importância de não se rotular, não tratar o autismo como uma doença, mas investir no sujeito e apostar nele. Infelizmente, no contexto social, há aqueles que rotulam as pessoas que têm algum diagnóstico ao invés de investirem e ajudarem no enfrentamento dos problemas que advém das relações com o outro, das dificuldades em se estabelecer vínculos, ou seja, contribuir com o que fará o diferencial para a vida dessas pessoas.

Por vezes, os autistas são nomeados de mal-educados, agressivos; porém, devemos considerar que, em algumas situações, esses comportamentos acontecem em decorrência da impossibilidade de se manifestarem por meio das palavras, da fala. Por isso, os gritos e agressões tornam-se uma forma de comunicação.

Considerando os relatos, percebe-se que o ambiente escolar se torna desagradável pelo excesso de barulho, pelo movimento de pessoas e pela falta de respeito diante das particularidades da pessoa autista. Além disso, existe também o problema relativo às dificuldades em estabelecer laços com os adultos e com os pares, bem como a questão dos contatos físicos, pois estes são recusados, por vezes, por gerarem desconforto em seus corpos. Igualmente ao que está posto no discurso social quanto às dificuldades que a pessoa autista tem em manter contato visual (olho no olho), pôde-se notar que, para o autista, é comum a interlocução sem estar olhando nos olhos e que essa cobrança só traz estranheza, incômodo e sofrimento para eles.

Assim como apontado pelos teóricos, pôde-se perceber, nos quatro discursos apresentados, que a rotina tem suma importância para ambos. Isso porque, devido à



dificuldade em lidar com os imprevistos e com as mudanças, eles se sentiam mais inseguros e desconfortáveis em vários aspectos.

Diante dos discursos de alguns pais e profissionais que afirmam “uma vez autista, sempre autista”, traduzindo esse dito em vidas sem muitas perspectivas, sem possibilidades de serem modificadas, principalmente para aqueles que foram diagnosticados em tenra idade, Grandin (1999), em seu discurso, assinala que ela é a prova real que se opõe a esse postulado. Corroborando o que pontua Grandin, Tammet (2007) afirma que se considera a prova viva de que há possibilidade de se viver menos isolado e de que é possível ter uma vida mais produtiva e feliz.

Com relação às pessoas autistas, subscrevemos Maleval (2017, p. 18) que traz que elas querem ser reconhecidas como: “seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor que eles para falar do seu funcionamento e que não são todos os tratamentos aos quais são submetidos que têm valor”. Sendo assim, considera-se que seus escritos podem dizer muito sobre os autistas, bem como auxiliam a melhor compreendê-los e ajudá-los mediante seu modo singular de funcionar.



### 3 TECENDO, CONSTRUINDO E TEORIZANDO

*“Estudar é desocultar [...]. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.*

(FREIRE, 2012, p. 65)

Nos capítulos anteriores, apresentamos apontamentos sobre os marcos legais e as políticas públicas, instituídos na trajetória da conquista de direitos para a pessoa autista, e, também, algumas concepções sobre o autismo.

Neste capítulo, abordamos relevantes marcos teórico-epistemológicos com inegáveis repercussões metodológicas que nortearam esta pesquisa: Interface Psicanálise-Educação, Laço social e Inclusão escolar.

#### 3.1 Interface Psicanálise-Educação: uma conexão possível

Ao se pensar na interface Psicanálise-Educação, em nosso entendimento, mesmo sendo práticas distintas, configura-se uma concepção de entrelaçamento possível com foco na constituição subjetiva, ou seja, na emergência do sujeito, com isso Freud afirma:

o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (FREUD, [1925b]1996, p. 162).

É importante destacar que, mesmo sendo possível essa conexão, não há interesse de que uma se sobreponha a outra ou que a Psicanálise defina soluções e caminhos a serem seguidos pela Educação, conforme elucidado por Lajonquière:

Longe de propormos a forma positiva de uma educação adequada, ou seja, de mais uma nova teorização pedagógica, pensamos estar contribuindo no sentido de assinalarmos, apenas, aquilo que não deve ser feito, caso se deseje o acontecimento de efeitos educativos. Dessa forma, reiteramos que não cabe à psicanálise nem definir os parâmetros de uma educação ideal nem vir a se colocar perante a educação como a razão de ser de um laço social a ser emulado em maior ou menor medida. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 19).



Segundo o autor supracitado, a psicanálise não tem elementos que fundamentam nenhuma técnica, ela busca ajudar a pensar, a apontar elementos que mostram que os métodos, as técnicas não passam de uma ilusão, afinal, tanto o que pode escapar nas teorizações quanto no desenvolvimento psicológico, pode escapar, também, na psicanálise. Nas palavras de Freud ([1932-1936]1996, p. 100), “é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças”.

Diante do exposto, Monteiro (2016, p. 45, grifo da autora) afirma que, em decorrência do racionalismo cientificista, há uma obsessão pelos métodos cientificamente fundamentados, pois “uma prática educativa racional exclui a expressão dos infinitos **estilos** de educar”. Em consonância, reiteramos que há os distintos **estilos** de apre(e)nder. Ademais, o ato de educar não pode mais ser o de mera repetição, mas o de criação, fundamentado na singularidade de cada sujeito.

Na concepção de Freud, a psicanálise pode contribuir com a educação, no entanto, não pode substituí-la. Ao escrever *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn*, Freud ([1925b]1996, p. 161) sublinhou que o interesse psicanalítico nas crianças surgiu da expectativa de que o trabalho da educação seria beneficiado, tendo como objetivo “orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem”.

Dessa forma, destaca-se que, em diversas oportunidades, Freud manifestou interesse de que a psicanálise não ficasse restrita apenas às questões terapêuticas e psicológicas, mas que pudesse expandir, até mesmo entre educadores. Nesse sentido, Kupfer (2007, p. 8) afirma: “pode-se dizer que Freud foi um mestre da Educação porque abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender”, afinal ele “pensou com a sua mente e com o seu desejo”.

De outro modo, Lajonquière (2010, p. 32) sublinha que Freud fez comentários relativos à sua experiência escolar, sobre a pedagogia da sua época, bem como da educação sem, no entanto, ter a intenção de propor “nenhuma meta ou patamar de desenvolvimento, padrão de comportamento ou nível de performance a serem atingidos pelas crianças graças a determinadas e renovadas intervenções adultas ou práticas ditas pedagógicas”. E em se tratando de crianças autistas, Lajonquière (2017, p. 35) pontua que: “[...] a educação necessária acaba sendo a psicanálise possível com essas crianças”; com isso, torna-se possível o postulado: *educar para tratar e tratar para educar*.



Mrech (2014, p. 81) salienta que, em se tratando de Educação Inclusiva, a psicanálise pode contribuir significativamente por mostrar a importância de conceber “os autistas como sujeitos, dando-lhes a palavra e aguardando-os, quando eles se fecham. E qualquer tentativa de ir em direção contrária à desse processo só tem trazido mais dores para os autistas”.

Ainda mais, diante dos variados comportamentos apresentados pelos estudantes, é importante assinalar o que Freud elucida quanto à postura do professor:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. (FREUD, [1913]1996, p. 132).

Neste sentido, reconhecendo o emblemático lugar e a postura do educador diante do educando autista, a psiquiatra e psicanalista francesa Maud Mannoni, idealizadora da Escola Experimental de *Bonneuil-sur-Marne*, na França, reconhece em seu livro *Educação impossível* (1988) que, paradoxalmente, nessa escola, não se pratica a psicanálise, pois trata-se de uma recusa da própria instituição, no entanto, todo o trabalho desenvolvido está fundamentado de forma rigorosa na psicanálise, “à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis” (MANNONI, 1988, p. 16). Sua proposta bem como de seus colaboradores era de refutação ao discurso hegemônico, à patologização da educação e da infância e à medicalização, criando assim um “lugar de vida” para aquelas crianças outrora excluídas, buscando incluí-las e aproximá-las do discurso social, com vistas à constituição subjetiva de cada uma.

Cabe ressaltar que em seus estudos sobre a impossibilidade da educação, Mannoni (1988) questionava tanto os saberes da pedagogia quanto os da psiquiatria, bem como a exclusão e o modo perverso de funcionamento das instituições, principalmente com relação àqueles que mais necessitavam desse



acolhimento e de ser colocado na posição do sujeito para que, assim, pudessem se constituir subjetivamente.

Conforme relatos de Mannoni (1988), nessa publicação, diversas questões são enfrentadas de ordem social e administrativa e não apenas aquelas de cunho teórico. No entanto, o que diferencia a instituição é que as crianças, ao adentrarem em *Bonneuil* (lugar denominado de antipsiquiatria, lugar de ruptura, criada em 1969), são identificadas pelos nomes e não pelo diagnóstico que receberam, consideram que tanto o diagnóstico quanto a história de vida dessas crianças podem interferir no encontro, uma vez que ao não se prenderem a essas questões, podem manter relações mais espontâneas e livres de preconceitos e impossibilidades.

Com isso, as oportunidades ocorrem para além da doença, buscando sempre apostar no sujeito sem se prender ao diagnóstico, pensando nas possibilidades e respeitando as particularidades de cada um. Inclusive, às crianças, é-lhes dada a oportunidade de serem “colocadas em posição de ser, simultaneamente, ensinadas e ensinantes; cada uma delas deve ajudar outra menos dotada” (MANNONI, 1988, p. 51). Em consonância a essa proposta de trabalho, Voltolini (2018b, p. 29) ressalta: “Entendemos que o papel da psicanálise na educação é fundamentalmente o de recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso”.

Retomando a questão da vinculação Psicanálise-Educação, Lajonquière sublinha que, a partir do seu desdobramento histórico, a psicanálise tem comparecido de maneira positiva, ao considerar que se apresenta:

[...] ora fazendo as vezes de um campo do qual poderiam extrair-se conceitos e procedimentos a serem aplicados na educação, ora como uma teoria capaz de elucidar em diferentes níveis o desdobramento da prática educativa e/ou pedagógica, a respeito da qual mantém uma relação de exterioridade, ora como um campo modelo ou fonte de inspirações mais ou menos radicais. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 130).

A partir dessa assertiva, pode-se depreender o quanto a Psicanálise nessa conexão com a Educação pode corroborar com o ato educativo sem, contudo, praticar análise no contexto escolar. Kupfer (2013, p. 10) sinaliza seu posicionamento ao assegurar que: “pode-se falar em educação orientada pela psicanálise”; essa afirmação está fundamentada em suas experiências, assim como em pesquisas e estudos já desenvolvidos a partir da interface Psicanálise-Educação e, também, do casamento da psicanálise e educação especial, sendo que neste



pratica-se de forma a tratar e educar as crianças autistas e psicóticas, ou seja, aquelas com transtorno.

Com relação às crenças, bem como ao posicionamento do psicanalista, Kupfer assinala:

Nenhum psicanalista, em sã consciência, pode negar que um bebê seja antes de mais nada um feixe de nervos. E acolherá como bem-vindas todas as experiências que puderem avançar no conhecimento das bases neurológicas de todas as patologias. Um psicanalista acredita, porém, que o corpo de um bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido. Assim, de nada adiantará um organismo absolutamente são se não houver quem o introduza no mundo do humano, vale dizer, da linguagem. (KUPFER, 2013, p. 51).

Em continuidade a essa proposição, Lajonquière (2009, p. 138, grifos do autor) afirma: “a intervenção do adulto é capaz de moldar ou escrever sobre o caráter infantil. Ou, em termos psicanalíticos, que **a palavra do adulto educa na proporção em que liga e molda a impetuosidade pulsional**”. Pode-se, assim, depreender o valor e o peso das palavras, pois elas marcam tanto positiva quanto negativamente; por isso, o endereçamento à criança precisa ser muito singular, afinal ao dirigir-lhe a palavra, ao possibilitar essa entrada na linguagem, o adulto terá a oportunidade de educá-la. Cabe destacar que o sujeito se constitui a partir da linguagem e esse sujeito, para a psicanálise, diz respeito ao sujeito do inconsciente. Para Kupfer (2007, p. 59), “A palavra, ensina a Psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole”.

Podemos, assim como Lajonquière, reiterar que **educar é humanizar**, ou seja, colocar marcas de humanidade, marcas de desejo. E colocar estas marcas está muito além de estimular, pois leva em consideração o que está posto pela ordem do desejo nesse ato de intervir, uma vez que está lidando com o humano e por se tratar de sujeito e não de objeto, o qual se constitui subjetivamente. Por conseguinte, “educar para a realidade é sinônimo de **educar para o desejo** ou [...] de educar com vistas a possibilitar o **reconhecimento** da impossível realidade do desejo [...]” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 152, grifos do autor). Fundamentado na perspectiva freudiana, Pereira (2003, p. 169) reafirma: “a educação lida é com o desejo de saber do sujeito-aluno investido no outro-professor”.

Quanto à questão dos ressonantes do ato de educar, Lajonquière (2009, p. 173) afirma: “não devemos nos surpreender que a educação nos endireite na vida



ou que seja graças a ela que venhamos a ter uma existência mais ou menos reta a respeito de certos ideais”. Pode-se, então, sublinhar que o ato educativo está envolto de conhecimentos e saberes que são úteis à constituição subjetiva, além de contribuírem para que o sujeito entre no laço social.

É importante destacar que a Psicanálise busca dialogar com a Educação, pois esta apresenta, também, um discurso social. E, conforme recuperado historicamente por Danto (2019, p. 31), a psicanálise pensada por Freud, desde o início, trazia além do discurso social, a responsabilidade social, afinal a prática na clínica manifestava “um compromisso cívico com o bem-estar humano”, ou seja, o que se busca, também, na educação.

Sendo assim, retomamos Kupfer (2013, p. 126): “a psicanálise é útil para o educador e é útil para o aluno. Não a psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá ao educador levar em conta o sujeito”. Esse sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem, ou seja, o sujeito do inconsciente, o qual se constitui apenas na relação com o Outro e se difere tanto do sujeito da filosofia cartesiana, quanto do sujeito-organismo, apresentado por Piaget.

Assim, para a autora, 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 de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos. (KUPFER, 2007, p. 97).

A partir dessa proposição e das experiências vivenciadas tanto no lugar de aluna quanto na posição de professora, assim como a autora mencionada (KUPFER, 2007), pode-se inferir que o professor, ao renunciar às suas próprias certezas, contribui para que se estabeleça uma autêntica relação de aprendizagem. E, por meio da transferência, o aluno terá a possibilidade de se apropriar do saber, no qual se fundamentarão os novos conhecimentos e saberes. Com isso, considerando a relevância das relações afetivas, sendo estas nomeadas na psicanálise de transferência, reitera-se que: “da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu



aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos” (KUPFER, 2007, p. 87).

Freud, em seu texto *Análise terminável e interminável* ([1937]1996), reconhece que três são as profissões impossíveis: curar, governar e educar. Nestas é fundamental o uso da palavra. Dessa forma, ao afirmar que a Educação é uma profissão impossível, não se diz que não seja possível de se realizar, mas sim, que não é possível controlar o que é dito e nem como as palavras vão reverberar no outro, afinal o processo educativo constitui-se de limites.

Pautando-se nas considerações apresentadas por Freud, Monteiro (2016, p. 120) assinala que o educar vem a ser impossível “quando o professor não sustenta sua posição de autoridade, sua diferença em relação aos alunos ou quando, ao revés, instaura o imperialismo de um ideal psicológico ao qual eles deveriam indiscriminadamente se submeter”. Destarte, o professor deixa de considerar a singularidade e o lugar de desejo do aluno e, em relação a si, deixa o seu lugar de sujeito suposto saber. Em continuidade, reitera-se:

o professor não tem domínio sobre seu próprio discurso – sua palavra lhe escapa -, assim como não tem controle sobre os efeitos dessa palavra na pessoa do aluno. Isto porque entre um e outro se interpõe um saber inconsciente sobre o qual nada sabem. (MONTEIRO, 2016, p. 136).

Ainda nas palavras de Monteiro, cabe considerar os limites da educação, tendo em vista:

a constituição e o funcionamento do aparelho psíquico de educadores e educandos. Isso porque independentemente dos objetivos a que a educação se propõe a cada momento – e os objetivos sempre variaram no interior do campo educativo ao longo da história -, é preciso considerar o caráter sempre insatisfatório dos resultados educacionais alcançados. (MONTEIRO, 2016, p. 111-112).

Na concepção de Lajonquière, uma educação torna-se,

de fato, possível para a maioria das crianças a despeito dos sonhos (psico)pedagógicos adultos. Alguns insistem em sonhar as crianças como **selvagens** ou até como **extraterrestres**. Porém, as crianças aguentam o tranco na medida em que **invertem** a demanda educativa, mesmo pedagogizada, cavoucando para si um lugar nos sonhos dos outros. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 188, grifos do autor).

Em nossos dias, a educação não se refere apenas à transmissão de conhecimentos, refere-se, também, à construção de saberes considerando tanto o



professor quanto o aluno enquanto sujeitos. Para Mrech (2005), muito mais do que preparar para a vida, a Educação tem a ver com a própria vida do aluno, ou seja, está relacionada à constituição subjetiva. Em continuidade, a autora afirma (2005, p. 27) que, “Para a Psicanálise, o saber não diz respeito a algo que se repete, mas a um saber em movimento”.

É importante considerar também que, ao educar e ensinar, não se fará da mesma maneira, por isso a imprescindibilidade de se implicar nos estudos, para que, assim, se possa criar e recriar (FREIRE, 2001). Afinal, a Educação é uma profissão bem distinta, pois “nunca se fecha em si mesma, se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa [...]” (MRECH, 2005, p. 28).

### **3.2 Laço social: “enlaçando” para além do encontro com o outro**

O laço social, na concepção freudiana, está relacionado ao mal-estar na cultura a partir do desencontro entre os sujeitos, conforme apresentado por Freud, de forma peculiar, em sua obra *Totem e Tabu*, ao discorrer sobre o mito do assassinato do pai da horda primeva, o crime que sinaliza “o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião” (FREUD, [1913]1996, p. 102).

Pode-se perceber esse aforismo em Leandro, Couto e Lanna (2013, p. 38): “É possível localizar proposições que sustentam a ideia de laço social, em *Totem e Tabu*, como as metáforas do mito da horda primeva e do assassinato do pai totêmico para descrever o advento da cultura e da instituição social”. Neste sentido, é possível reconhecer que, para que existisse essa instituição social e constituição de laços, houve uma perda e que essas relações humanas acarretam sofrimento. De acordo com Poli (2004, p. 43) “os laços sociais estabelecem a história, eles inscrevem ao longo do tempo as formas de enlace que os humanos constituem entre si [...]”.

Relativo a esse mito, Soler (2016, p. 18) assegura que a regulação de um laço social só será possível quando houver uma perda primária, ou seja, “Pode-se dizer que esse é o mito da gênese histórica do desejo”. Não há como pensar em enlaçamento sujeito-outro sem que haja desejo. Somos sujeitos constituídos de pulsões, de desejos. Pensando na vinculação da pessoa autista, há casos em que



pode parecer altamente complexo aproximá-la e despertá-la para o ato de compartilhar as produções culturais e sociais. Para Soler (2016), o laço social vai além da vizinhança dos corpos, ele se funda no real, pois, de outra forma, sem que houvesse um tipo de laço, não seria possível que a civilização existisse.

Diante da importância das pulsões na constituição do laço social, para melhor elucidação conceitual, Roudinesco e Plon (1998, p. 628) pontuam que a pulsão pode ser definida como: “carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”. Justamente por meio da pulsão é que o sujeito é impelido na busca pela satisfação dos desejos. Freud, a partir de 1905, começou a utilizar esse conceito, que se tornou emblemático na teoria psicanalítica.

Diferentemente do laço social descrito a partir da construção simbólica no mito da horda primeva, nesta pesquisa, o enfoque está no laço social enquanto estabelecimento de vínculo na relação entre professor e educando autista. Corroborando essa perspectiva de laço social na relação com o outro e no estabelecimento de vínculos, Rahme (2014, p. 57) sublinha: “O discurso prescinde da palavra, ultrapassando sua função de mediadora na relação com o outro. Ele é anterior à fala e, como tal, governa a palavra”. Em se tratando de educandos autistas, destacamos que há os que não fazem uso da palavra, porém esta não é impeditiva de que ocorra o estabelecimento de vínculos.

Pereira (2003, p. 165) afirma que o “sujeito é constituído a partir das interações sociais, dos encontros com o outro, denunciador de uma incompletude, pois se necessita do outro é porque algo lhe falta”. Considerando essa assertiva, pode-se reiterar que há autistas que se colocam mais fechados em relação aos outros, porém quando fazem algum movimento de endereçamento, isso pode favorecer uma aproximação do discurso social. Em continuidade, Rosa (2016, p. 47) assinala: “sem endereçamento possível ao Outro, o sujeito silencia, sendo lançado ao não senso e à dificuldade de reconhecer, ele mesmo, seu sofrimento, sua verdade, seu lugar no laço social e no discurso”.

Considerando que o laço social se estabelece a partir do discurso, Bastos e Kupfer (2010, p. 119) ressaltam: “sempre que tomamos a palavra, ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em determinada posição, disso decorre uma determinada produção que terá a ver com uma determinada verdade”. Em consonância, Catão (2009, p. 113) sublinha: “Quando algo não funciona no



estabelecimento do laço, resta a tentativa de tapar os ouvidos ao que não pode passar à voz, permanecendo, então, como barulho”. Esse comportamento pode ser vivenciado, no cotidiano escolar, ao se lidar com crianças autistas, significando que: “[...] algo faltou no enlaçamento com o outro (Outro), decorrendo daí uma falha na constituição do funcionamento significante mínimo”.

Buscando vivenciar novas formas de laço social entre as pessoas com deficiência e/ou particularidades diversas, Diniz menciona que, nas escolas, tem sido proposta

por meio da Educação Inclusiva, ainda que permeada, ela própria, por processos segregadores que devem continuar sendo interrogados por nós quando percebemos, na defesa incansável, do caráter universal do direito à uma educação de qualidade para todos/as, mas também na defesa incansável do reconhecimento à diferença e da aposta nos sujeitos em sua singularidade, bem como a aposta na construção de possíveis laços sociais. (DINIZ, 2020, p. 49).

Sendo assim, em relação ao educando autista e aos enlaçamentos educativos, deve-se considerar a sua singularidade e peculiaridades. Há que se refletir, enquanto professor de educando autista, se a busca por uma reeducação para adaptar o sujeito às demandas da sociedade tem ocorrido ou, se apesar de desafiante, existe a busca pela construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, mais repletas de significados e sentidos, de contextos e subjetividades, atendendo às singularidades e às especificidades apresentadas pelos educandos e educadores, numa abordagem inclusiva e acolhedora que permeie, inclusive, os laços constituídos nessa relação.

Deve-se levar em consideração que o laço social envolve os dois lados, ou seja, o adulto e a criança. Assim posto, é possível reiterar a assertiva de Kupfer (2013, p. 134) de que “entre um professor e seu aluno há algo da natureza da transferência em jogo”, ou seja, pode haver ou não identificação e constituição de laços educativos.

Quanto ao conceito de laço social, Hoyer (2018, p. 351-352) o apresenta como “modo determinado de vinculação subjetiva e de endereçamento ao Outro”. O laço social, na relação professor e educando autista, pode possibilitar a constituição de vínculos que geram mudanças quanto ao posicionamento do professor no contexto educacional, reconhecendo que o enlaçamento não se efetivará sem que haja a identificação por parte do educando. Lajonquière (2009, p. 124) ressalta: “O



que enlaça é o desejo do adulto, em posição de educador, mas também o próprio fragmento interativo transmitido”. A Educação, para as crianças autistas tem seu lugar singular por abrir um leque de possibilidades ao enlaçamento, para que elas possam sair do fechamento autístico e se abrir para o laço social.

Referenciando-se no aporte teórico da psicanálise, percebe-se, assim, que não há laço social sem o adulto, pois primeiro há o discurso do mestre que, segundo Pereira (2014), prevalece na educação, enquanto na psicanálise importa o discurso analítico; neste o analista se cala diante do seu desejo para que o sujeito produza seu significante, ou seja, fale e ressignifique sua castração simbólica.

De acordo com Jorge (2007, p. 39, grifos do autor): “[...] é somente a castração simbólica que instaura a perda da Coisa e funda o sujeito enquanto **sujeito desejan**te, isto é, referido a uma **falta**. O desejo é sinônimo de falta [...]”. No que tange à castração, recorremos, também, a Lajonquière (2013, p. 284) que sublinha: “A castração ‘é o que regula o desejo’ ao instituir uma diferença entre o que se obtém e o que se deseja”. Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno devem ter esse desejo e, com isso, nenhum vai comandar, mas ambos vão direcionar e se posicionar de forma a estabelecer os laços necessários nessa relação. Ressaltamos que, no cotidiano escolar, torna-se imprescindível que o professor e os demais adultos, envolvidos no processo educacional, busquem empreender atividades elementares para que possam sustentar o laço educativo.

A partir dessa premissa e das dificuldades que podem surgir nessa constituição de laço e no posicionamento do professor, Voltolini sinaliza:

É sua identidade de professor que ele vê ameaçada, algo, portanto, no campo de seu saber, daquele saber que suporta as bases de qualquer laço social. O que ele se encontra em dificuldade de estabelecer com essa criança é um laço social genuíno. Talvez por isso insista tanto em dizer, contrariando sua própria função específica na escola, que o principal objetivo nesses casos de inclusão é privilegiar a *socialização* da criança, relegando as conquistas acadêmicas a segundo plano, como se elas não fossem parte fundamental da socialização. Sob essa máxima e atestando que se trata de uma questão no campo da identidade, a escola perde sua identidade de escola para se transformar em um clube. (VOLTOLINI, 2018c, p. 42).

Ainda em relação ao conceito de laço social, Rahme (2014, p. 45-46) assevera: “[...] laço social, a partir do referencial psicanalítico, pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível”. Em consonância, Voltolini (2014, p. 132,



grifos do autor) afirma: “A estrutura mínima de um discurso e, portanto, a condição de participar nas melhores condições possíveis de um laço social, supõe uma estrutura ternária: **eu falo algo a alguém**”. Com isso posto, cabe ressaltar a importância de falar com o educando autista ao invés de falar do educando autista, ou seja, possibilitar a oferta do enlaçamento bem como a sua constituição subjetiva.

Para melhor elucidação quanto ao estabelecimento de laço social e o posicionamento do Outro nessa constituição, Vorcaro e Rahme pontuam que:

A singularidade do desejo articulada no circuito pulsional dos corpos, só fará laço social desde que aparelhada pelo Outro, mas o aparelho do Outro não opera sem o fígamento pulsional do outro. Enquanto aparelho, o Outro só aparelha o ser efetivamente quando agenciado por um outro, presença também necessária à subjetivação. (VORCARO; RAHME, 2011, p. 37).

No cotidiano escolar, depara-se com crianças que, por vezes, não apresentam interação mínima com aqueles que se encontram no mesmo espaço social que elas; sendo assim, nessas situações, observa-se a ausência de endereçamento ao outro. Nota-se, então, que esse “fechamento autístico” interfere diretamente na tomada de posição do sujeito no laço social, pois podem não ocorrer as trocas necessárias, as quais são muito relevantes e imprescindíveis para a construção de saberes, bem como para a constituição de laços. Assim, é importante que o professor se enderece ao educando autista, buscando escutá-lo e mantendo um olhar atento e singular.

Nesse entendimento, retomamos Voltolini (2018c, p. 42) quando assinala sobre a importância de se viabilizar uma vida em comum, isto é, “estabelecer um laço social genuíno entre esse aluno e esse professor se torna a tarefa fundamental para que a inclusão ocorra”, afinal incluir envolve a abertura ao outro, tornando-se fundamental que se constitua tanto o lugar de aluno quanto o lugar de professor para que ocorra o ato educativo e a inclusão escolar, ainda que a entrada no laço social desse educando autista seja de modo distinto e peculiar.

### **3.3 Inclusão escolar: uma “aposta” no sujeito**

A inclusão escolar refere-se aos direitos que todos têm de acesso à educação com igualdade, equidade e respeito às diferenças. É garantida a permanência do educando, também, por diversos marcos legais e políticas públicas, independentemente das especificidades de cada pessoa. Sendo assim, a inclusão



escolar diz respeito ao acesso e à permanência do sujeito na escola, independentemente das diferenças que o constituem. Contrária à noção de inclusão, a exclusão, conforme assinalada por Rahme (2014, p. 394), “conduz à ideia de que há uma ausência de vínculo social, quando, mesmo em situações de grave precariedade, essas relações podem ocorrer”. Dessa forma, tanto em tempos de atendimento presencial na escola física, quanto em contexto de pandemia, os direitos dos educandos precisam ser assegurados para que tenham acesso e garantia de permanência no atendimento em ambiente virtual.

A partir da concepção de escola inclusiva, Diniz sublinha:

A escola inclusiva deve estar constantemente se aprimorando e se adaptando às necessidades educativas de todos/as os/as alunos/as sem categorizá-los. Para tal exige-se a mudança de concepção do sujeito em relação à diversidade humana e à diferença, incluindo aí as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas. (DINIZ, 2020, p. 36).

Diante do que está estabelecido na normativa legal, destacamos que, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a educação de pessoas com deficiência deve ser assegurada como parte integrante do sistema educacional. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 20) observa: “Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”.

Ressaltamos que os documentos normativos, incluindo as diretrizes e todas as legislações educacionais, desde a Constituição Federal, citam a importância da adequação curricular, quando necessária, para favorecer o desenvolvimento pleno dos educandos. Isso deve ocorrer não pela perspectiva de igualar, mas de atender às singularidades e às especificidades apresentadas por cada um, no intuito de incluí-los no processo educativo escolar, conforme previsto no capítulo V, artigo 59, da LDBEN nº 9.394/96:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;**

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;



III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a **integração desses educandos nas classes comuns**;  
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Para atuar nesse contexto, é importante que o professor procure flexibilizar, ou seja, transformar o seu pensamento, as suas concepções e práticas, pois, afinal, está lidando com o sujeito da aprendizagem e não com o objeto da aprendizagem. Subscrevemos a concepção de Kupfer (2013) quando pontua que, a partir do momento em que o professor tem contato com a psicanálise, ele toma conhecimento do sujeito, porém, mesmo assim, ele não terá receitas para alcançar, manejar e depositar na cabeça do estudante o que, racionalmente, conjectura que ele precisaria aprender. Logo, escreve a autora, o professor:

Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende). (KUPFER, 2013, p. 121-122).

Pensamos como a autora que, mesmo permanecendo sem métodos, técnicas ou receitas e sem poder identificar, de fato, o que está sendo apreendido ou assimilado pelo educando diante dos novos conhecimentos, informações/transmissões, trocas interativas ou ensinamentos na práxis pedagógica cotidiana, a partir do momento em que o professor olha para esse sujeito e considera sua singularidade, outras possibilidades poderão ser criadas, mesmo que os resultados venham apenas posteriormente. Portanto, fica evidente que: “Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis” (KUPFER, 2013, p. 125).

No contexto escolar, depara-se com (im)possibilidades ao se pensar na inclusão do educando autista. Ao olhar para esse sujeito, podemos ver muitas impossibilidades e impotências quando o consideramos de maneira generalizada. E o que ocorre ao passarmos a ter um olhar que considera as possibilidades? Com



relação a esse questionamento, a concepção tecida por Hoyer (2018) confirma o nosso entendimento: “Então, reconhecido em sua singularidade, o ‘sujeito’ criança autista pode vir a ter alguma chance de se a ver com suas possibilidades e seus limites” (HOYER, 2018, p. 353).

Sendo assim, ultrapassar o sentimento de fracasso e impotência, muitas vezes posto pelo professor, nos leva a perceber a necessidade e a imprescindibilidade de que esse educador se posicione para melhor atender às demandas dos educandos, pois as boas intenções não são suficientes. Nesse sentido, pode-se refletir sobre o papel da psicanálise como aponta Forbes (2005, p. 161) quando diz que ela: “não faz o percurso da impotência para a potência, mas sim da impotência ao impossível”. E isso deve ocorrer mesmo sabendo que manter esses alunos na escola regular tem sido uma tarefa difícil e como “é penoso para os educadores ter em sala de aula alunos que estão imunes ao estabelecimento do laço social, que não têm curiosidade pelo conhecimento e que não entram no regime das relações e trocas sociais” (BASTOS; KUPFER, 2010, p. 116-117).

Os efeitos provocados pela inclusão escolar, muitas vezes postos nos discursos como forma de inovação, reproduzem no discurso pedagógico que a inclusão só é possível a um grupo determinado de estudantes; com isso, na prática, continuamos a excluir tantos outros que julgamos não estarem “aptos” a acompanhar os demais ditos “normais”, ou seja, o próprio discurso docente está dotado de um sentimento de impotência da prática inclusiva nas escolas. Diante disso, cabe ressaltar: “Mais que um exercício de cidadania, ir à escola tem valor terapêutico: a escola pode contribuir para a retomada ou para a reorganização da estruturação perdida para a criança” (BASTOS; KUPFER, 2010, p. 117).

Reconhecendo essa grande diferença, faz-se necessário discutir alternativas para que esse educando-sujeito compareça, ao invés de tentar adequá-lo ao sistema, considerando que adequar, do latim *adequare* é tornar igual. E nessa tentativa de igualar, algumas situações poderão ser traumáticas, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Notadamente, precisamos descartar, ou seja, abolir a ideia de buscar fórmulas padronizadas e que possam ser aplicadas a todos. É fundamental tornar as nossas práticas de ensino cada vez mais flexíveis, mediante as possibilidades de reconstruir o processo de apropriação de novos conhecimentos e aprendizagens de



maneira enriquecedora, com leveza e explorando oportunidades, tanto para o educando quanto para o educador.

Isso é relevante ainda mais diante do entendimento de que, para ser incluído, é preciso ser participante desse processo, o que tornar-se-á possível mediante os laços que podem ser constituídos. Nesse sentido, Lajonquière (2010, p. 162-163) afirma que: “O interessante é que, mais do que as teorias expressamente professadas, aquilo que conta é a posição enunciativa do adulto – ou seja, como ele se endereça à criança”. Para além das questões metodológicas e institucionais, o professor precisa estar envolvido no ato educativo, estar comprometido com a aprendizagem do educando, independentemente dos “rótulos” estabelecidos. Freud sinalizou a importância da formação docente, conforme sublinhado por Bastos:

ao detectar a necessidade de que o professor possa acolher o lugar transferencial que lhe é endereçado sem, contudo, se identificar com ele para que possa, de fato, exercer seu trabalho docente que, por sua vez, também será marcado por seu próprio desejo inconsciente. (BASTOS, 2018, p. 127).

Partilhando dessa premissa da formação docente, Voltolini (2018a, p. 9) pontua: “O lugar relevante e distintivo que a educação tem no discurso político, somado ao peso que se atribui ao papel do professor no bom desempenho do processo educativo, constituem razões suficientes para endossar sua legitimidade”.

Em relação ao ato educativo, para Lajonquière (2009, p. 188) ele “tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo”. Sendo assim, o professor vai considerar e refletir o quanto as flexibilizações estão repercutindo na subjetividade do educando, ou seja, como está se endereçando a ele. Desse modo, o docente precisa se ocupar com o ato educativo e repensá-lo, bem como ressignificá-lo, sempre que necessário, para que possa ocorrer uma prática pedagógica significativa e inclusiva. Lago (2017, p. 45) ressalta que “Com isto, ele lança uma saída possível que seria contornar esse desencontro e ignorância sobre a criança, se trata então, não de saber sobre ela, mas de estar com ela”. E ao estar com o educando, há que se considerar o seu desejo, sua singularidade e respeitar seus limites.

Para compreender o educando autista, é preciso refletir sobre essa condição que Doria, Marinho e Pereira Filho reconhecem:



Ser autista significa ser estranho. Viver em um mundo desconhecido para os outros ditos como “normais”. Mundo este que a ciência quer muito desvendar a fim de encontrar uma cura que venha aliviar a dor de muitos que sofrem por não suportarem ver seus filhos ou parentes com comportamentos que os distanciam da realidade. (DORIA; MARINHO; PEREIRA FILHO, 2006, p. 2).

No cotidiano escolar, é possível perceber esse distanciamento da realidade e essa estranheza, ou seja, a existência de entraves estruturais<sup>6</sup> na constituição psíquica torna-se desafiadora e, por conseguinte, interfere diretamente no estabelecimento de vínculos entre professor e educando autista. Para Mannoni (1988, p. 183), “O sistema escolar, assim como o trabalho profissional, perdem seu sentido quando passam a ser um fim em si, divorciados de toda possibilidade de superação”.

O estranhamento ocasionado pelo funcionamento muito peculiar da pessoa autista pode gerar, para alguns, uma barreira tanto na inclusão escolar quanto na constituição do laço, ou seja, o estranho pode gerar repulsa ou aproximação. Rahme (2014, p. 27-28) assinala que: “Ao longo da história, a criança, o jovem, o adulto diferente, seja em decorrência de deficiências, por loucura ou por outras particularidades, encarnam a figura do estranho, despertando, nos outros, o temor de a eles se igualar”.

Igualmente, Voltolini salienta que:

A possibilidade dessa inclusão já está inscrita no laço social, não precisa ser inventada, apenas constatada e possivelmente fomentada. [...] É preciso reconhecer que o estrangeiro não desperta na gente sempre o *horror da diferença*. Às vezes o estrangeiro desperta a **curiosidade pela diferença**, o exótico, como se diz ordinariamente na língua, para marcar aquilo que é ex-ótico, fora do que vejo. Note-se que o prefixo ex, usado aqui na palavra exótico, obviamente marcando uma operação de exclusão do já visto, já conhecido, se delimita uma fronteira não a faz para instaurar um protecionismo, mas, antes, para sublinhar um interesse. (VOLTOLINI, 2014, p. 139, grifos do autor).

---

<sup>6</sup> É o que se traduz pelas defesas, comportamentos que apontam entraves estruturais: são crianças que têm dificuldades de ficar no lugar que lhes é designado, podem perambular pela sala de aula, por outros ambientes, quando adolescentes podem ter um comportamento errante, sem destino; têm dificuldade de controlar seus impulsos e de organizar suas funções corporais, pois vivem o corpo como não sendo delas (são frequentes os distúrbios alimentares, as dificuldades no controle esfinteriano, os problemas de sono). Podem apresentar construções delirantes em relação a personagens de desenhos animados, de vídeo games, e mesmo com alguns colegas com quem se relacionam; vivem algumas experiências como muito ameaçadoras para sua integridade, precisando às vezes se certificar de sua presença real no mundo através de agressões a outros ou autoagressões. Diante da demanda de uma interpretação de texto, de um problema matemático, podem ter muita dificuldade de entender e de cumprir o que lhes é pedido, pois interpretar, dar um sentido, requer a presença de um sujeito organizado segundo os parâmetros sociais de significação. (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020, p. 25).



Com isso posto, fica evidente que é imprescindível não rotular, porém olhar para esse sujeito e “apostar” nele mesmo diante das diferenças. É necessário, também, olhar para além do que se vê, olhar o educando não como sendo um incapaz, mas, sim, olhar com interesse, respeitando sua singularidade e seu modo de funcionamento peculiar.

Diante de uma pessoa autista, a visão será bem antagônica quanto à forma de lidar com esse sujeito. Pela leitura da psicanálise, será considerada a sua singularidade, sua subjetividade e sua constituição psíquica, enquanto pelo viés comportamental haverá a tentativa de “eliminar” os elementos autísticos, conforme afirma Hoyer:

Aquilo que é mais caro ao fundamento teórico que leva em conta o sujeito do inconsciente, a saber, a diferença, é justamente o que a técnica do comportamento quer unificar, absorver, na tentativa de excluir as diferenças a fim de elidir o mal-estar que daí decorre. Na medida em que se trata de uma condução reguladora e generalizadora dos convívios sociais, vai totalmente na contramão do como se constituem o laço social e a inclusão, a partir do conceito de sujeito do desejo, do caso a caso. (HOYER, 2018, p. 349-350).

Ainda com relação às divergências dessas concepções, quanto ao que diz respeito à postura do professor diante do educando autista, que apresenta comportamentos estereotipados e repetitivos, Pimenta corrobora ao afirmar que:

As orientações oscilam entre impedi-los tenazmente, por serem não funcionais, ou permiti-los enquanto se busca capturar a atenção do aluno com algo que lhe interesse e que promova uma interação. Não se deve esquecer que esta é uma característica essencial do TEA, participante de seus critérios diagnósticos e difícil de ser alcançada sem uma observação cuidadosa das particularidades de funcionamento de cada criança. (PIMENTA, 2019, p. 16-17).

No que diz respeito à inclusão e à constituição do laço social, a abordagem requer muito trabalho e esforço, pois ambos não são inerentes ao ser humano. Dessa maneira, é necessário que o professor busque “pistas” para ter condições de reconhecer os traços do educando de modo a possibilitar que cada sujeito encontre o seu lugar. Para Freud ([1913]1996, p. 131-132): “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância”.



No cotidiano escolar, enquanto adultos, observamos onde “dói” com relação ao trabalho com a criança, nos esquivamos de falar porque se ocupar de uma criança causa “dor”, porque nos faz retornar a um lugar no qual já estivemos, o infantil, este que nos acompanha sempre e “não cessa de não se inscrever” (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 204). Afinal,

todos nós deixamos na vida alguma conta pendente no cartório das expectativas parentais. Independentemente de nosso esforço, da magnitude das dívidas e da teimosia cobradora de nossos pais, sempre se decanta a experiência subjetiva de estarmos em dívida para com eles. Não podendo conhecer a magnitude do devido, o adulto resolve sabiamente reconhecer que alguma coisa deve e que, portanto, pagará embora passando para frente aquilo que sem dúvida nenhuma irá sempre restar. [...] **cada um de nós tenta na educação de uma criança vir a repor algo que ficou pendente em nosso percurso.** (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 261, grifos nossos).

Em outras palavras, quando educamos, “fazemo-lo em nome da dívida que recebemos de gerações precedentes” (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 261). Com isso, faz-se necessário estabelecer laços e, em se tratando de educando autista, essa dívida simbólica torna-se mais complicada de ser “quitada”, pois vai depender tanto do desejo posto por esse sujeito quanto do desejo posto pelo professor. O autor enfatiza quanto ao endereçamento em relação a esse sujeito, o educando autista:

Aquilo que nessa história do ideário educativo especial não cessa de não se escrever é **impossibilidade** de reduzirmos o **sujeito do desejo** a uma “substância deficiente”, a um “portador de deficiências”, a um indivíduo “com necessidades educativas especiais” ou a uma “sigla” a ser “mexida” com maior ou menor força de vontade, sensibilidade e/ou carinho. (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 178, grifos do autor).

Em se tratando de endereçamento, lembramos da contribuição de Costa (2018, p. 58) ao reconhecer que: “[...] o endereçamento afeta o lugar desde onde se fala e, por essa razão, afeta seu produto”. Pensando no endereçamento enquanto ao que pode ser afetado e nas possibilidades de experiências e de oportunidades de fala e de escuta, enquanto lugar do sujeito da enunciação, Chiantaretto assegura que:

Um distúrbio dos limites cuja questão central é alcançar a confiança nas palavras para se falar e se escutar, ao se endereçar ao outro – confiança que pressupõe uma experiência interior de si, suficientemente interior de si, suficientemente convincente para se sentir vivo e familiarizado com o mundo, suficientemente assegurado de seu lugar de **ser diferente entre os diferentes.** (CHIANTARETTO, 2017, p. 110, grifos do autor).



Com relação ao educando autista, devemos interrogar até que ponto o desejo desse endereçamento está posto para esse sujeito. No entanto, jamais podemos nos esquivar diante da dificuldade na escuta do educando autista, precisamos persistir na possibilidade de que tanto pode haver algo a ser dito a ele, quanto algo a ser dito por ele. Devemos nos atentar: “Ao fechar-se, a criança deixa de fazer as trocas necessárias ao aprendizado do vínculo amoroso, do prazer compartilhado. Trata-se de uma recusa por não poder processar o que vem de fora” (KUPFER, 2015, p. 182).

De outro modo, Rosa (2016, p. 33) afirma que: “[...] quando fala, o sujeito se dirige aos seus semelhantes, àqueles que refletem a própria imagem – fala-se, portanto, com quem se identifica”. Os processos de identificação e transferência têm lugar singular no processo educativo, pois estão diretamente ligados tanto ao ato de aprender quanto ao ato de ensinar. Conforme assinala, Silva (2019, p. 82): “nesse cenário transferencial que irá se desdobrar a relação de professores e alunos com o conhecimento”, o que possibilitará que ocorra a aprendizagem e se efetive a inclusão do sujeito.

Nossa legislação é categórica ao afirmar que essa criança tem o direito de estar na escola; em contrapartida, o professor tem o dever de acolher. Nesse sentido, é interessante pensarmos que, para tornar-se aluno, a matrícula ou a frequência na escola são insuficientes. A esse respeito, Vasques diz:

Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como **um dos nossos!** (VASQUES, 2007, p. 33, grifos da autora).

A escola é um espaço para a produção de conhecimentos e é propício à constituição de laços; mesmo em tempos de pandemia com o ensino remoto, para que as crianças saiam de um “fechamento autístico”, é preciso que exista essa relação com o outro, possibilitando mesmo diante de tantos entraves e do distanciamento, que haja o mínimo de enlaçamento educativo. Hoyer destaca que:

Isso implica afirmar que cada criança autista encontrará ou não alguma possibilidade de “criar” algum tipo de laço, alguma alternativa inclusiva da melhor forma que lhe for possível, que lhe permita frequentar o coletivo e vir a ter uma convivência suportável frente à demanda do Outro. (HOYER, 2018, p. 354).



Reconhecendo que a inclusão não depende apenas do acesso do educando à escola, escreve Salgado:

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar de aluno, o que implica em a escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento. (SALGADO, 2012, p. 80).

Diante dessa premissa e da importância que esse educando seja colocado em seu lugar, a psicanálise poderá contribuir para as reflexões levando em conta a atuação do professor, o que não significa lançar mão de um método, de uma abordagem específica de trabalho, mas ousar nas possibilidades de construção de novos conhecimentos e abordagens. Para isso, os docentes devem ser amparados por práticas pedagógicas intencionais, significativas, qualitativas, contextualizadas e articuladas às especificidades, às singularidades e às demandas necessárias, de modo a ampliar as alternativas para ressignificar-se e reposicionar-se na relação com os educandos autistas, ou seja, “é necessário sempre (re)pensar estas descobertas, procurando novas conexões e possibilidades, pois nossa própria realidade está em constante transformação” (LAGO, 2017, p. 50).

Quanto à inclusão de crianças autistas que apresentam entraves estruturais em sua constituição psíquica, Vasques (2007, p. 34) ressalta: “Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em mim”. Esse desconhecido, de acordo com Freud, em *Totem e tabu* ([1913]1996, p. 117), evidencia que a “necessidade de evitar o desprazer é percebida mais claramente no que se refere ao esquecimento de impressões e experiências - fato que já fora observado por muitos escritores antes que a psicanálise existisse”.

Assim, em consonância com Voltolini (2015), mesmo diante do mal-estar estrutural da civilização, podemos idealizar e sonhar com uma sociedade melhor, tendo a inclusão como parte desse sonho e desse anseio de viver em um mundo mais justo e mais digno. Vamos prosseguir elaborando projetos e sonhando com essa civilização, reconhecendo que o sonho “não deve nos impedir de despertar para as vicissitudes que o trabalho de transformá-la implica; afinal, há uma diferença crucial entre sonhar e planejar que é a mesma que recobre a diferença entre os princípios do prazer e da realidade” (VOLTOLINI, 2015, p. 197).



Em se tratando de realidade, podemos considerar que a docência para educandos autistas, na perspectiva inclusiva, tem sido um grande desafio que é, também, enigmático; mas, paralelamente, temos presenciado muitas crianças entrando nesse enlaçamento. Como ressalta Silva (2019), precisamos defender que é imprescindível um lugar para esse educando na utopia do professor, pois ter essa utopia significa dizer que é importante lançar um olhar de possibilidades e “apostar” no sujeito-autista, convocado a partir de um lugar desejante e não do anonimato. Sendo assim, a defesa de uma utopia

tem relação com a defesa de um lugar ainda não realizado, ainda faltante, ainda por vir, por meio do qual a criança pode vir a ser, onde ela pode caber na história, onde ela pode fazer parte, onde ela possa se engancha. Em outras palavras, um lugar onde seja possível sonhar, fazer bordas no real, fazer uma inscrição na História, uma escrita de si e do mundo desde o seu lugar. (SILVA, 2019, p. 166).

Como a autora, ressaltamos a importância da concepção de utopia não como algo inatingível, mas da ordem do desejo, sobre a necessidade de manter os sonhos e as fantasias para alimentar o desejo do Outro, fundamental tanto para o educando quanto para o professor. Assim, será possível atravessar “obstáculos” e manter a esperança de que por meio da educação seja possível a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e que promova a equidade.

Para além da inclusão do aluno, cabe ponderar, também, sobre a inclusão do professor, afinal o ato de incluir, na concepção de Bastos e Kupfer (2010, p. 117), “não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social”, ou seja, esse lugar de aluno para as crianças autistas.

Em continuidade à questão da inclusão do professor, no artigo intitulado *Inclusão escolar: inclusão de professores?* Bastos, afirma:

**Inclusão** passou a ser a palavra de ordem política e social, após a regulamentação de leis federais e estaduais que decretaram a obrigatoriedade de toda escola ter que receber crianças com todos os tipos de dificuldade. Se por um lado, os órgãos oficiais levantam a bandeira da escola inclusiva, por outro, nenhum ministério adverte que: “**a inclusão de crianças com necessidades especiais pode ser prejudicial à saúde mental dos educadores**” [...] (BASTOS, 2005, p. 134, grifos da autora).

Sendo assim, torna-se imprescindível, conforme assinala Bastos (2005, p. 146, grifos da autora), “[...] pensar a partir desse ponto que é necessário **incluir** os professores no trabalho institucional”. Essa inclusão pode ser por meio de um



espaço de interlocução para que sejam acolhidos, escutados e que tenham a oportunidade de discutir a práxis, bem como a realidade escolar e de confrontar a própria fala.



#### 4 MÉTODO: O CAMINHO PERCORRIDO

*“Tornou-se assim patente, desde o início, que o problema não era meramente a investigação dos processos mentais conscientes, para a qual bastariam os métodos corriqueiros de indagação empregados na vida cotidiana. Se havia também processos mentais inconscientes, era claramente necessário algum instrumento especial”.*

(FREUD, [1893-1895]1996, p. 7)

**E**sta pesquisa foi desenvolvida na abordagem epistemológica qualitativa, uma vez que tínhamos a intenção de trabalhar com os significantes e significados nos ditos das participantes da pesquisa. Além disso, possibilita romper com as esferas que distanciam o pesquisador dos participantes de pesquisa, permitindo o reconhecimento de que não há neutralidade. Em relação à neutralidade do pesquisador, Rahme (2014, p. 241) sublinha que: “o olhar de quem investiga não é neutro, nem é livre de atravessamentos que o fazem ver certas questões e não outras”. Com isso, lançamos mão da escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa.

Justifica-se a opção pela pesquisa qualitativa por considerar que esta versa sobre a centralidade do estudo na perspectiva do sujeito, com “investigações sobre o processo de constituição da identidade do sujeito, com fundamento na Psicologia Social, na Sociologia das Profissões ou na **Psicanálise**” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 35, grifo nosso).

A pesquisa qualitativa possibilita, na perspectiva de Creswell (2010), a exploração, a análise e a compreensão dos significados que os sujeitos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Com isso, na pesquisa, estão envolvidos procedimentos e questões que emergem, como: construção de dados no ambiente dos participantes; análise de dados de forma indutiva (dos temas da experiência de cada um para os gerais) e realização de interpretações dos significados dos dados. Outra característica peculiar é a flexibilidade estrutural para a escrita do relatório final. Além disso, os dados são construídos por meio de conversas, o que possibilita a interação entre pesquisador e participantes. Essa abordagem, também, abre espaço para a inovação.



Sendo assim, este estudo, referenciado no aporte teórico da psicanálise, constituiu-se como trabalho significativo a partir dos procedimentos de análise e interpretação dos dados, apresentados pelas participantes da pesquisa de forma escrita e verbalizada, utilizando a memória educativa e os princípios organizadores da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Subscrevendo Safra, reiteramos:

sabemos que, desde as suas origens, a psicanálise surge não só como terapêutica, mas também como um método de investigação, inicialmente bastante subordinada ao projeto científico. No texto freudiano intitulado “Análise terminável e interminável” está colocada uma perspectiva fundamental para se pensar a investigação em psicanálise. Nele vemos que o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico, diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana: **a contínua abertura para o devir.** [...] Temos aqui um princípio fundamental da investigação em Psicanálise: **ela é um processo investigativo não conclusivo.** (SAFRA, 2001, p. 173, grifos do autor).

É importante reconhecer que Freud fez uma grande torção com respeito às concepções centrais do paradigma da modernidade ao apresentar a realidade psíquica e seu caráter inconsciente, pois os conhecimentos psicanalíticos não se tratam apenas de uma concepção antropológica, mas, também, de uma nova perspectiva ontológica e epistemológica, pelo descentramento do sujeito em sua dimensão inconsciente (PLASTINO, 2001). Sendo assim, também, consideramos que a psicanálise apresenta significativo aporte teórico a respeito do conhecimento sobre o homem, constituindo-se, dessa forma, em um instrumento teórico que não é possível de ser ignorado no processo de transformação desse paradigma.

Durante a realização da entrevista semiestruturada, priorizamos a escuta sensível das participantes, por considerarmos, assim como Barbier (2004, p. 94), que: “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, como o que é enunciado ou praticado”. Afinal, o pesquisador precisa adentrar no universo afetivo, cognitivo e imaginário do participante de pesquisa para melhor compreender o que repercute nesse processo de enlaçamento educativo com o educando autista, seja fortalecendo e/ou fragilizando os laços.



#### 4.1 Memória educativa

Em se tratando dessa dicotomia lembrar/esquecer e partindo das premissas de que não há psíquico sem memória e de que “fazer memória é traçar a linha da continuidade do passado ao presente”, conforme destacado por Ocariz *et al.* (2014, p. 161), pensamos que a escrita da memória educativa do professor, como dispositivo de pesquisa, permite melhor compreender sua constituição subjetiva. Nesse sentido, o que se pretende é recuperar uma história que o sustente no presente e que lhe permita um olhar que vislumbre possibilidades para o futuro. Bittencourt *et al.* (2021, p. 6), ao pontuarem sobre a escrita da memória educativa, sinalizam “que pode ser atualizada, de modo a trazer o passado no momento presente de maneira singular”.

Assim como Freud ([1925a]1996), nessa proposta de rememorar, repetir e materializar por meio da escrita algo de sua experiência, Almeida e Rodrigues elaboraram a proposta de escrita da memória educativa e os professores receberam orientações, conforme seguem:

Num primeiro momento, faça uma viagem ao passado através da trajetória como estudante, de tal forma que resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida.

Em um segundo momento, regressando já dessa “viagem”, tornar-se-á possível sistematizar criticamente, as suas representações e sentimentos acerca de sua experiência como aluno, compreender/mapear as relações educativas vivenciadas na história pessoal-escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas emergentes, que, se por um lado permearam o seu passado como aluno, produzindo resultados na qualidade de sujeito-aprendiz, por outro lado permeiam/integram também a sua prática docente atual. (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 12).

Para melhor elucidar e orientar essa proposta de escrita da memória educativa, as autoras apresentaram um roteiro aos participantes, também utilizado por nós, que se apresenta como uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor constrói e elabora seus escritos a partir de eixos norteadores, conforme a Figura 1.



Figura 1 – Espiral da Memória



Fonte: elaborada pela autora a partir de Almeida e Rodrigues (1998, p. 16).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escrita da memória educativa pode possibilitar que o docente revise suas experiências nesse percurso de constituição de sujeito-aluno e sujeito-professor, ou seja, seu passado e suas experiências acadêmicas e profissionais, às quais podem repercutir no processo de enlaçamento educativo com o educando autista, fortalecendo e/ou fragilizando os laços, ao mesmo tempo em que permitem ressignificar sua práxis pedagógica. Os participantes poderão, também, rememorar suas próprias faltas e/ou angústias para que possam traçar uma possível identificação: professor e educando autista. Conforme apresentado por Freud, em seu texto *O Mal-estar na Civilização*, “o que se passou na vida mental *pode* ser preservado, não sendo, **necessariamente**, destruído” (FREUD, [1930]1996, p. 46, grifo do autor).

Para Squarisi (2017, p. 41), “Pensar o lugar da memória educativa é necessário a partir do reconhecimento da escrita como cerne do sujeito, constitutiva de prenúncios que nos enunciam e remetem ao que somos”. Cabe reafirmar que, no aporte psicanalítico, conforme Almeida e Bittencourt (2018), quando se lança mão do registro da memória educativa, essa não é utilizada como um instrumento ou técnica, mas como um dispositivo por meio do qual é possível pensar que ocorre uma enunciação mínima do sujeito, ou seja, ao escrever, o sujeito inconsciente comparece.

Nesse sentido, consideramos que a escrita da memória educativa pode possibilitar a oportunidade de evocar algo que provoca inquietações ou até mesmo a



ressignificação das marcas mnêmicas que estão registradas no inconsciente. Freud, em seu texto *Uma nota sobre o Bloco Mágico*, ao falar de sua memória, sinaliza:

Quando não confio em minha memória [...] posso suplementar e garantir seu funcionamento tomando nota por escrito. Nesse caso, a superfície sobre a qual essa nota é preservada, a caderneta ou folha de papel, é como se fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico que, sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim. Tenho apenas de guardar em mente o local que essa 'memória' foi depositada e então posso 'reproduzir' a qualquer hora que quiser, com a certeza de que terá permanecido inalterada e assim escapado às possíveis deformações a que poderia estar sujeita em minha memória. (FREUD, [1925a]1996, p. 135).

Mesmo sendo objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento humano, na psicanálise, a memória ocupa um lugar *princeps*. Freud, em sua autoanálise, registrava as associações que lhe sobrevinham. Desse modo, ele pôde confirmar o lugar da infância na constituição do psíquico, conforme registros em sua obra *A Interpretação dos Sonhos* ([1900]1996). Almeida e Bittencourt pontuam:

A escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa possibilita uma investigação ancorada no aporte psicanalítico acerca da forma como se estrutura o sujeito professor, que começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 7).

Conforme Costa (2011, p. 28) sinaliza: “Na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não afeto e de trabalhar no exercício de sua profissão”. Em sua obra *Além do princípio do prazer*, Freud ([1920]1996) afirma: o que está reprimido não pode ser recordado na totalidade, no entanto, a parte essencial é possível de ser recordada. Diferentemente da infância que designa um tempo, ou seja, período cronológico, o infantil é atemporal. É importante destacar que para psicanálise a expressão “infantil” refere-se ao que permanece na vida psíquica do adulto e não precisamente à infância, conforme assevera Anacleto:

o infantil não é algo que se supera, mas justamente o que persiste na vida psíquica do adulto, essa persistência de uma legalidade considerada inferior convivendo com uma superior é atribuída a falhas na integração de um no outro, fazendo com que o inconsciente seja considerado fonte de erro. (ANACLETO, 2019, p. 162).

Para Almeida e Bareicha (2015), as produções elaboradas pelos sujeitos são singulares, pois apresentam marcas da impossibilidade de delimitar o que é da ordem do consciente ou do inconsciente, da incompletude do Ser. Com isso,



precisa-se reconhecer que lapsos e episódios de esquecimentos poderão emergir, uma vez que a escrita carrega resquícios que atravessam a narrativa, a partir da constituição subjetiva de cada professor e do lugar do infantil nesse processo.

Lidar, portanto, com as memórias dos participantes de pesquisa, nesse percurso de investigação, traz a oportunidade de reconhecer alguns vínculos com a história de vida do sujeito-professor, mediante as marcas que permeiam sua constituição subjetiva.

Com relação aos fenômenos vinculados ao inconsciente no ensino, Blanchard-Laville ressalta:

Outros autores antes de mim atestaram a presença de fenômenos vinculados ao registro do inconsciente no ensino e se dedicaram a utilizar os conhecimentos prometidos pela psicanálise para esclarecer as dimensões inconscientes da relação pedagógica. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 20).

Consideramos que os restos, ou seja, o que ficou do período em que o professor esteve no lugar de aluno, é muito significativo no contexto atual, pois as fantasias inconscientes, seus rastros da infância, o posicionamento do professor frente à castração e ao desejo do outro podem estar diretamente imbricados na relação com o educando (BLANCHARD-LAVILLE, 2005).

#### **4.2 Delineamento da pesquisa**

Em virtude da situação enfrentada, mundialmente, em decorrência da variação do coronavírus e do isolamento social, algumas alterações foram feitas na proposta inicial para a construção de dados, pois se tornou inviável realizar o curso idealizado para os possíveis participantes de pesquisa, bem como a entrada em campo, de forma presencial, para a observação participante, conforme o Decreto nº 40.509/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrentes do novo coronavírus.

Com isso, fizemos o levantamento de dados por meio dos recursos tecnológicos e das plataformas virtuais, seguindo as condições sanitárias e os protocolos da Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).



Os momentos para orientações, produções escritas (Memória educativa) e narrativas orais (Entrevistas semiestruturadas) aconteceram durante os meses de agosto a dezembro de 2020, em ambientes virtuais, após autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), via Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Anexo B), encaminhamento da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho e anuência da Equipe Gestora da escola campo.

As orientações quanto à pesquisa foram realizadas virtualmente de modo síncrono e de forma coletiva. A escrita da memória educativa ocorreu de maneira assíncrona. As entrevistas semiestruturadas aconteceram de forma síncrona e individual.

### 4.3 Participantes da pesquisa

A escolha das participantes de pesquisa deu-se primariamente pela aceitação das professoras, ou seja, pelo interesse em participar da pesquisa. Em segundo, considerou-se o tempo mínimo de experiência em regência para o educando autista, conforme estabelecido, neste estudo, de três anos no mínimo.

Estabeleceu-se esse tempo de experiência a partir do prazo determinado para o estágio probatório dos servidores públicos civis da administração direta, autárquica e fundacional e dos órgãos relativamente autônomos do Distrito Federal, conforme Lei Complementar 840 de 2011 que no artigo 22 versa: “Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo fica sujeito ao estágio probatório pelo prazo de **três anos**” (DISTRITO FEDERAL, 2011, grifos nossos).

As três participantes desta pesquisa, codinomes de Clara, Laura e Rosinha, são professoras efetivas da SEEDF, formadas em Pedagogia e com especialização (pós-graduação *lato sensu*) em: Educação de surdos, Docência e Tecnologias e metodologias ativas para a educação, respectivamente. Docentes com experiência há mais de vinte anos e encontram-se na faixa etária entre 46 e 50 anos de idade.

E, como muito bem assinalado na obra *Os professores entre o prazer e o sofrimento*, de Blanchard-Laville (2005, p. 18), “Não são ‘casos’ que são estudados, são momentos de vida, sempre em situação pedagógica, mas singularmente pessoais”. São docentes que, por meio de seus laços, em seus locais de ensino e de aprendizagem, estão tecendo o espaço relacional. Com isso, conforme autora, deve-



se considerar que essas pessoas dizem respeito a sujeitos, os quais mantêm uma relação com o saber a partir da singularidade de suas histórias.

#### 4.4 Local da pesquisa

Ao selecionar a instituição escolar para que fosse realizado este estudo, levou-se em consideração o atendimento ao educando autista e o quantitativo de turmas. Dentre as 51 instituições de ensino que compõem o quadro da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, priorizou-se as escolas em que a pesquisadora já havia trabalhado, como será discutido abaixo, devido à modalidade do ensino remoto (virtual). Em relação ao quantitativo de turmas, foi realizado um levantamento, no mês de julho de 2020, juntamente com pedagogas/secretário escolar, tendo como resultado os seguintes dados:

Quadro 2 – Levantamento sobre os educandos autistas

Instituição Escolar (IE)	Quantidades					Proporcionalidade alunos matriculados/alunos com diagnóstico de TEA
	Alunos matriculados na IE	Alunos com diagnóstico de TEA	Classes Inclusivas TEA	Classes Especiais TEA	Possíveis participantes de pesquisa	
Escola A	1012	7	3	1	4	0,69%
Escola B	385	4	4	0	4	1,03%
Escola C	370	16	8	4	12	4,32%

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa a partir de dados coletados.

Considerando a situação pandêmica, optou-se pela pesquisa em instituições mais familiares fundamentada na perspectiva apresentada por Gilberto Velho em seu trabalho intitulado *Observando o familiar*, no qual afirma: “A noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada” (VELHO, 2019, p. 37), portanto seguimos com tal parâmetro.

Como cenário de estudo, tivemos uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal, localizada na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho que oferta classes inclusivas (1º ao 5º ano) e classes especiais de estudantes com diagnóstico de TGD/TEA e que se apresenta de portas abertas para acolher pesquisadores e colaboradores.



Ao analisar a Proposta Pedagógica (PP) da Escola C<sup>7</sup>, infere-se que, coletivamente, o trabalho é desenvolvido de maneira dialógica, em uma interação escola-comunidade com vistas a delinear as ações para melhor atender a comunidade escolar, com base no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF, a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos eixos transversais Educação para Diversidade, Cidadania e Educação, as Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo e os resultados obtidos nas avaliações internas e externas. A PP é reavaliada e atualizada a cada ano, durante a semana pedagógica, nas reuniões mensais do Conselho Escolar e Conselhos de Classe Participativos, em reuniões bimestrais de pais e mestres, nas Avaliações Institucionais, enquetes realizadas ou qualquer outro momento que se julgar necessário.

Conforme apresentado na Proposta Pedagógica, visando a qualidade das ações educativas, essas estão fundamentadas nos princípios teóricos pedagógicos construtivistas e sociointeracionistas. Prima-se por um espaço democrático, de diálogo, reflexões e tomada de decisões por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A partir da análise da Proposta Pedagógica, pôde-se perceber que a instituição busca o melhor desempenho possível do trabalho realizado a partir dos projetos implantados e do comprometimento profissional. Conforme síntese das respostas das famílias no questionário socioeconômico, registrada na PP da Escola C, quanto às potencialidades da escola, percebe-se que, de modo geral, a comunidade está satisfeita com o trabalho realizado pelos profissionais da instituição, o comprometimento no trabalho pedagógico, o acolhimento das crianças, com a estrutura física, a manutenção e a limpeza da escola.

Em 2020, a escola tinha 369 alunos matriculados no turno diurno, totalizando 22 turmas, assim distribuídas: duas turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, quatro turmas de 3º ano, quatro turmas de 4º ano e quatro turmas de 5º ano do ensino fundamental e quatro classes especiais TGD/TEA. Segundo mencionado na PP, não houve evasão escolar.

A equipe gestora foi eleita, no ano de 2019, pelo processo da Gestão Democrática das Escolas Públicas do Distrito Federal. Além da diretora e vice-diretora eleitas para os referidos cargos, o quadro de profissionais conta com:

---

<sup>7</sup> Nome fictício para manter em sigilo a identificação da instituição escolar e das participantes desta pesquisa.



supervisora, chefe de secretaria, auxiliar de secretaria, coordenadoras pedagógicas, orientadora educacional, pedagoga, psicóloga (itinerante), professores, professora de sala de recursos, monitores, educadores sociais voluntários, auxiliares de conservação e limpeza (terceirizados), agentes de portaria, agentes de vigilância, cozinheiros (terceirizados), professores e auxiliares readaptados.

Conforme apresentado na PP, por ter a intenção de proporcionar uma educação de qualidade com igualdade e equidade, a escola busca priorizar e investir na formação continuada dos profissionais, respeitar as pluralidades e singularidades dos estudantes, garantindo a permanência; oferece uma educação que promova e resguarde os seus direitos de aprendizagem, mantendo o princípio da Educação Inclusiva por meio do acolhimento no cotidiano escolar, em todas as atividades, considerando as especificidades de cada um. Busca, também, manter o princípio da interdisciplinaridade a partir da organização da rotina escolar, da escuta sensível, da leitura crítica e nas oportunidades que são criadas nas experiências cotidianas, com vistas a atender o que está proposto nos documentos normativos com relação à função social da escola e no desenvolvimento da cidadania.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola (Projeto de Literatura, Ser Matemático, Pequenos Economistas, Eu Pesquisador, Cidadão em Ação, Espaço Verde, Professor Antenado, Estudante Antenado, Educação com Movimento, Psicomotricidade, Escola da Família, Valorizando a Vida, Tudo bem ser diferente, Festa das Regiões e Robótica Educacional) são organizados de forma a dialogarem com os conteúdos e objetivos propostos no Currículo em Movimento da SEEDF. A organização curricular busca considerar tanto os eixos do Currículo em Movimento quanto os projetos pedagógicos previstos na Proposta Pedagógica.

A escola tem a perspectiva de avaliar e reconstruir a PP, atendendo às demandas advindas e buscando ressignificá-la a partir dos novos olhares, estudos e discussões e, assim, seu trabalho pauta-se na ação-reflexão-ação.

#### **4.5 Procedimentos para a construção de dados**

Visando alcançar os objetivos estabelecidos como norteadores desta pesquisa, utilizamos como estratégia de investigação, para a construção e análise de dados, procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa. Nesse sentido, conforme Creswell (2010), entrevistas semiestruturadas e análise documental foram



instrumentos utilizados para os fins almejados nesta pesquisa. A escrita da memória educativa foi proposta às professoras participantes, reconhecida como significativo dispositivo de pesquisa.

No dia 05 de agosto de 2020, tivemos a oportunidade de participar, de forma virtual, da coordenação coletiva da escola campo, momento em que ocorreu a apresentação da proposta de pesquisa. Subsequente à reunião, a diretora da instituição escolar encaminhou mensagem para as possíveis participantes. Após *feedback* da gestora escolar e contato com as professoras que manifestaram interesse em participar, agendamos encontro, realizado em 20 de agosto de 2020, para orientações e esclarecimentos relativos à pesquisa, por meio de *webconferência*. Foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para as residências das participantes, e o roteiro orientador para elaboração da memória educativa (Apêndice B), via correio eletrônico.

Durante o período de escrita do memorial, foram sugeridos alguns filmes inspiradores para a compreensão da importância de marcas que um professor pode deixar em seu aluno, bem como a possível repercussão em sua vida, além de apresentarem, também, abordagens relevantes para a concepção de educação, dos problemas educacionais e dos ambientes escolares que repercutem na constituição subjetiva e podem reverberar na trajetória de sua vida. Mesmo sendo uma profissão difícil, os professores passam por experiências exitosas, ou seja, tem-se a oportunidade de superar e ultrapassar muitos desafios. Com isso, fizeram-se as seguintes sugestões: *Conrack* (em agosto), *Sociedade dos Poetas Mortos* (em setembro), *Ao mestre com carinho* e *Além da sala de aula* (em outubro). Ressalta-se que a escolha dos referidos filmes foi inspirada no Módulo *Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática*, elaborado por Almeida e Rodrigues (1998).

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) ocorreram de forma virtual e individual, por meio do *Google Meet*, no mês de dezembro de 2020. Com anuência das participantes desta pesquisa, as narrativas foram gravadas para melhor aproveitamento e transcrição para análise de dados. Reiteramos que, por questões éticas, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, assegurando o sigilo sobre a participação, conforme orientações postuladas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que versa sobre pesquisas com seres humanos.



## 5 OS DITOS PELAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

*“Isso era tão importante que um dia a mãe desligou antes dele dar tchau e beijo. Minutos depois a mãe ligou no meu celular para ele falar comigo porque estava aos prantos”.*

(Professora Laura, 2020)

A interpretação de dados deu-se a partir da Análise de Conteúdo (AC), elaborada por Bardin (2016, p. 15), com vistas a desenvolver uma “tarefa paciente de ‘desocultação’”, ou seja, atentar-se ao que não está explícito, mas que se encontra nas entrelinhas. O trabalho, nesta pesquisa, ocorreu fundamentado na “escuta sensível” de cada participante, sem julgamentos e comparações (BARBIER, 2004) e na “leitura flutuante”, com vistas a “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126).

Reconhecemos que, mesmo inserida nos estudos psicanalíticos no campo da educação, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), pois ela não apenas favorece a organização dos dados levantados a partir dos enunciados escritos e orais das participantes de pesquisa, como permite considerar tudo que é recorrente, afinal, o que se repete tem uma significância no discurso. Nesse sentido, Leite reitera:

É o analista que tem de se responsabilizar por enxergar o que está significado nas entrelinhas e também é ele que, com base no seu objetivo inicial, deverá saber o que e como destacar, bem como, ainda, deverá saber a intensidade de seu olhar para os dados. A AC fornece um caminho para esse olhar, fornece meios pelos quais o analista consegue sistematizar e organizar seus dados, contudo, a AC, sozinha, não traz à tona o resultado. Isso quem faz é o analista, com base no referencial teórico no qual baseia seus estudos. (LEITE, 2017, p. 550-551).

De acordo com Bardin (2016, p. 148): “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide decodificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias”, que em consonância com o aporte teórico psicanalítico, nomeados eixos para análise de dados não elaborados *a priori*, mas elencados a partir das leituras das memórias educativas e da análise dos “ditos” e “não ditos” nas entrevistas.



Destacamos, também, que os eixos se relacionam com os objetivos propostos na pesquisa.

Diante da impossibilidade de neutralidade, conforme assinalada por Rahme (2014) e Velho (2019), importante reconhecer que, na análise minuciosa dos escritos das participantes e durante a transcrição das narrativas, a condição subjetiva da pesquisadora-educadora compareceu. Destacamos que a análise realizada, neste estudo, se difere da análise praticada na clínica psicanalítica, pois não trabalhamos com o discurso como ocorre em consultório.

## 5.1 Eixos temáticos

A partir do referencial teórico trabalhado, da escrita de memórias educativas, das entrevistas semiestruturadas e considerando o que foi recorrente nos discursos das participantes de pesquisa, traçamos três eixos: transferência-identificação; marcas simbólicas na constituição docente e laço social e inclusão escolar, nos quais foi possível (des)velar algo da constituição subjetiva do ser-aluno e ser-professor.

Cabe destacar que, nos excertos das narrativas das participantes, preservouse a escrita conforme o texto original, assim, o texto produzido pelas participantes foi apenas transcrito.

### 5.1.1 *Transferência-identificação*

A partir dos estudos psicanalíticos no campo da educação, a transferência é entendida como um processo de identificação no qual o professor encontra-se situado na posição de grande Outro em relação ao seu aluno. Considerando os registros escritos e orais, percebe-se essa possível identificação entre as participantes da pesquisa em seus percursos acadêmicos.

Nossa, estava encantada com minha turminha, eram 45 estudantes. Me espelhei em minhas professoras queridas e deu certo. (professora Rosinha).

Minha mãe e minha tia, que eram professoras, me ensinaram a escrever com *confeti* de chocolates [...] <sup>8</sup>. Eu nunca havia entrado numa sala de aula [...]. Aquelas cinco horas foram as mais demoradas e sofridas de toda a minha jornada profissional. Eu chorava todo dia e dizia que não queria aquilo para mim. Mas, aos poucos fui me acostumando e, lembrando da

---

<sup>8</sup> Os colchetes utilizados nas narrativas das participantes de pesquisa referem-se a trechos que foram apresentados nos registros escritos e orais que não constam neste capítulo.



minha mãe, que comprava *confeti* de chocolate para me ajudar na escrita. Compreendi como deve ser o processo de ensino aprendizagem em quaisquer modalidades. Deve proporcionar que a pessoa se divirta aprendendo, deve proporcionar sabor, deve proporcionar leveza. (professora Clara).

E, neste sentido, a partir das narrativas transcritas, reitera-se o quanto a cena transferencial, que se desdobra na relação professor-aluno, está entrelaçada com o conhecimento, com as escolhas e com a constituição subjetiva docente, conforme apresentado na memória educativa da professora Rosinha: “Eu amava chegar na minha sala e ver toda aquela organização. Além do atendimento dela que era sempre muito carinhoso, mas muito rígido”.

É possível perceber o lugar transferencial, durante a entrevista com a professora Laura, quando sinaliza a marca presente em relação à sua tia-professora ao narrar: “Era professora, mas só tinha a quarta série. Uma postura impecável, talvez eu tenha herdado esse meu jeito firme dela”.

Nota-se, a partir das falas das professoras, possíveis identificações relacionadas à escolha de se trabalhar, também, com o educando autista.

É claro que nem sempre foi assim, trabalhei com crianças com comportamento muito difícil em função da deficiência da criança (incluindo aqui os educandos autistas), no entanto, acredito que o afeto é fundamental para o desenvolvimento dessas pessoas. A escola precisa se constituir em um ambiente acolhedor e o professor precisa respeitar as emoções e sentimentos trazidos por cada criança. É na escola que as diferenças e tensões aparecem e nela o acolhimento precisa ser aprendido e instaurado. (professora Laura).

Relativo à cena transferencial com o educando autista, pôde-se depreender certa identificação a partir do excerto em que a professora relata momentos de interação para melhor atender a demanda do seu aluno.

Nesse momento eu conversava, brincava, pedia para ler pra mim (ele amava fazer leitura pra mim) e lhe mostrava como me preocupava com ele. [...] Usei muitos jogos e tecnologias diferenciadas que o atingia mais rápido. [...] Nossa afinidade nasceu a partir do momento que o conheci e valorizei suas preferências pensando em tirar proveito disso para me auxiliar no processo de aprendizagem e integração dele na sala de aula. (professora Laura).



### 5.1.2 Marcas simbólicas na constituição docente

As marcas simbólicas, que são transmitidas no processo educativo de cada sujeito, encontram-se registradas em sua memória e podem ser ressignificadas ao longo do tempo.

A gente marca as pessoas, às vezes positivamente, às vezes negativamente. O que me deixa feliz é que eu sempre tive a melhor intenção. Eu posso ter marcado negativamente, mas não foi intencionalmente, não foi, porque eu fui marcada negativamente e eu poderia ter desistido [...] eu sabia o que eu queria. (professora Laura).

Mesmo sendo objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento humano, na Psicanálise, a memória ocupa um lugar *princeps*. Freud, em sua autoanálise, registrava as associações que lhe sobrevinham. Em se tratando dessa dicotomia lembrar/esquecer e partindo das premissas de que não há psíquico sem memória, os registros pontuam:

[...] apesar de eu ter vivido experiências maravilhosas até com os meus alunos autistas, mas eu não consegui pôr no papel, eu fiquei assim sem entender o porquê [...] não consegui colocar mesmo, vinha e voltava, ficava nada ver, foi uma confusão mesmo esse finalzinho, eu espero que possa auxiliar aí de alguma forma (risos). (professora Rosinha).

Não foi difícil começar, foi difícil continuar. Não foi difícil começar porque eu tenho memórias maravilhosas de minha infância e eu comecei falando da infância. (professora Laura).

Foi muito bacana ao longo desses dias escrever esse memorial. Tenho dificuldade de colocar no papel, no computador algo tão pessoal, então eu escrevi no caderno, rabisquei, fiz umas setinhas, não é assim que eu quero [...] e veio vindo tanta coisa bacana da minha história que nem eu mesma me lembrava, foi tão bom reviver, relembrar, rememorar. (professora Clara).

Reconhecemos os “restos”, ou seja, o que ficou do período em que o professor esteve no lugar de aluno, que são muito significativos no contexto atual, pois as fantasias inconscientes, seus rastros da infância, o posicionamento do professor frente à castração e ao desejo do outro podem estar diretamente imbricados na relação com o educando.

Fui criada num ambiente de muito amor e aprendi muito com minhas raízes sertanejas. Aprendi que o mais valioso não é o que temos, mas quem temos na vida. (professora Laura).

Ele (referindo-se ao pai) também tinha o hábito de ler para mim e minha irmã. Todos os dias ele trazia algo para ler para nós. Ele trabalhava em uma gráfica e todos os impressos infantis ele levava para casa para ler para a gente. Eram momentos muito prazerosos. Hoje consigo sentir o carinho dele



fazendo isso, enquanto minha mãe estava na cozinha fazendo o jantar, após um dia cansativo de trabalho. Nossa quanta saudade dessa época. (professora Rosinha).

Mesmo que nos surpreendam, muitas vezes as escolhas são feitas a partir de marcas, marcas próprias do desejo inconsciente. E como assinalaram as professoras em suas narrativas:

Não sei muito bem como cheguei à minha profissão: professora. Sendo bem franca nunca pensei em seguir esta carreira, tão cheia de percalços. Como exemplo meus pais. Tive muitas oportunidades de desenvolver-me em várias profissões. Comecei bem cedo no balé, aos onze anos de idade fui trabalhar no Grupo de Teatro [...] e encontrei uma profissão lindíssima, infelizmente tão ou mais desvalorizada que a de professor. (professora Clara).

Fazer-me professora foi se configurando em momentos diferentes de minha vida, assim sendo, não posso deixar de apontar as influências da minha infância e da minha tia que sempre foi um exemplo para mim. Escolhi o curso de magistério e me encontrei. Nunca fui uma aluna brilhante em todas as disciplinas. Sempre gostei de humanas, então pra mim as exatas é um grande desafio. Fazendo o magistério tive a certeza absoluta que era numa sala de aula que seria realizada e feliz. (professora Laura).

Em se tratando do sujeito e seu processo de construção do conhecimento, a partir das narrativas, no tocante à profissão docente na formação inicial, as professoras sinalizam:

Durante muito tempo, a educação permaneceu no tradicionalismo, prevalecendo uma visão dicotômica entre conteúdo/realidade, teoria/prática. A minha formação é proveniente desse contexto, aprendemos a ser “mestres”, mestres da repetição, memorização e também mestres em podar a criatividade, o prazer, a alegria e a troca de experiências que existe no aprender. (professora Laura).

Terminei com sacrifício o meu ensino médio, pois como já disse, achava a escola sinônimo de alienação e abuso de autoridade dos professores (ainda não sei bem o quão certa estava). Fui fazer a inscrição para o vestibular e, não sei bem o porquê, escolhi Pedagogia. (professora Clara).

É importante observar que a formação inicial dessas professoras ocorreu no período que corresponde entre final da década de 1970 e início da década 1990, período em que reverberavam marcas e resquícios do autoritarismo da ditadura militar no Brasil, também, na prática educativa em contexto escolar. Das memórias:

Algo que gostaria de ressaltar foi a mudança quanto a leitura que em uma fase da minha vida aconteceu. Não queria de forma alguma ler nada e isso se deu na 5ª série devido a obrigatoriedade que tinha. A professora de português tinha a coleção série Vagalume e obrigava-nos a ler os títulos que ela queria ou seja ela tinha 35 livros do mesmo título e toda a turma tinha que ler o mesmo livro, depois fazíamos provas. Nossa isso era horrível



não suportava e aquele momento prazeroso de leitura que sempre foi bem recebida, ficou escondido, por uma prática talvez equivocada. (professora Rosinha).

Tais questões fizeram parte das minhas listas de inquietações que permeavam minha ação em sala de aula. Sabia que precisava respeitar as limitações, despertar novos anseios, novas emoções e possibilitar o brilho de um novo olhar nos educandos, oportunizando-lhes igualdade de condições e direitos. Todavia, o diferencial para minha mudança de prática, para uma ação mais coerente foram os estudos, as formações e as reuniões coletivas onde aprendi a compartilhar meus anseios e aprendizados. (professora Laura).

Nesse percurso da constituição subjetiva das participantes da pesquisa, consideramos, também, frustrações, perdas, desejos interrompidos, bem como superações. Isso nos permite compreender a fala da professora:

Eu tive muita dificuldade no meu linguajar, no meu falar, porque eu usava muitas expressões que as pessoas não sabiam o que era. Eu tive que reaprender a falar. Em vários momentos eu fui corrigida, e ficava muito constrangida. [...] A partir dali eu comecei a me policiar em cada palavra que eu falava, principalmente quando eu ia dar uma aula. (professora Laura).

Durante a entrevista, a professora se emocionou e embargou a voz ao narrar o fato constrangedor em relação ao seu linguajar regionalizado, ocorrido com uma professora do ensino médio que agiu de forma ríspida e irônica, a qual chegou a dizer que se dependesse dela, Laura não seria professora. De outro modo, essa situação vivenciada pela professora nos remeteu ao estudo autobiográfico de Freud, no qual há registros de situações desagradáveis, tanto de constrangimento quanto de exclusão em decorrência de sua ascendência e nacionalidade.

Cabe compreender que as lembranças permanecem no inconsciente, conforme os escritos freudianos, permitindo que as marcas venham a repercutir, inclusive, por repetição de comportamentos de pessoas que fizeram parte da nossa trajetória. A partir de sua experiência inicial, a professora Rosinha refere-se, na memória educativa, à sua primeira professora como “rígida” e, durante a entrevista, sobre si mesma, considerando-se “rígida”, pois não gosta de muito barulho e não consegue ser muito liberal, mantendo muito do tradicional, mas destaca que está buscando mudar.

Nessa perspectiva, durante a entrevista, a professora Laura relatou que, aos onze anos de idade, alfabetizou sua irmã de sete, pois havia decorado a cartilha, conforme narrativa, mesmo sem compreender o código alfabético. Assim, iniciou sua “carreira docente-alfabetizadora”, que desempenhou por longos anos com muito



afinco e dedicação. Em continuidade a esse “lugar simbólico de ensinar”, de outro modo, a professora Clara narra em sua memória educativa: “E, não muito constante, brincava de ser professora no quintal de casa com os amigos, que eram meus alunos”.

Observa-se que, mesmo sendo uma profissão desafiante, os professores passam por experiências que são exitosas, ou seja, têm a oportunidade de se superar e ultrapassar muitos desafios, o que pôde ser observado nos seguintes excertos.

Trabalhar com as séries iniciais é um desafio diário, são muitas as variáveis que precisamos observar. Conhecer as peculiaridades de cada criança e estabelecer parcerias com a família é fundamental para fazermos um trabalho significativo. (professora Laura).

Algo que chamou atenção da direção da escola foi que não tive nenhuma evasão escolar na turma. Iniciei e terminei com o mesmo número de estudantes. Isso na época foi algo bastante comentado pois nessa turminha tinham alguns alunos que já sinalizavam que não iriam continuar a estudar. Fiquei muito feliz em poder ajudá-los. (professora Rosinha).

Eu já havia trabalhado com estudantes com autismo em classes regulares e, novamente surgiu a oportunidade de atuar com autistas [...]. Me joguei! E, de novo um mundo se descortina aos meus olhos. Desafios diários e o medo de não conseguir me assaltaram. Voltei a estudar [...]. Tenho vivido um mundo novo e acredito que as pessoas com algum tipo de deficiência ou desenvolvimento atípico tem muito a nos ensinar: não julgam, são muito sinceras, mostram-se exatamente como são, sem máscaras. É ou não é um mundo diferente e novo, talvez mais concreto e fácil de se compreender do que o mundo de pessoas “normais”? (professora Clara).

A partir desses relatos, percebem-se os desafios enfrentados. E, mesmo após certo período de experiência na docência para educandos autistas, as professoras dizem não se sentir preparadas, conforme suas narrativas, durante a entrevista.

Eu acho que eu aprendi muito, cada criança (referindo-se aos educandos autistas) tem uma característica diferente, cada um era um mundo que eu tinha que atingir de maneira diferente. Eu não me sinto preparada [...] eu acho que uma pessoa nunca vai tá pronta, Maria José, principalmente porque o mundo é muito dinâmico, as tecnologias estão aí [...] a gente como professor tem que tá todo dia se atualizando, todo dia estudando, todo dia aperfeiçoando, pensando em maneiras de atingir, criar outra maneira de ir. (professora Laura).

Eu me sinto muito instigada, eu sou muito pesquisadora [...]. Às vezes eu penso que eu consigo, que eu sei trabalhar com as crianças (referindo-se aos educandos autistas) e, às vezes, elas te dão uma assim que você fala: epa, não sei mais não [...] o ser humano é único [...] como saber tudo que tem ali, não tem como, a gente não sabe da gente [...]. (professora Clara).

Eu preciso primeiro aprender a lidar comigo mesma, eu descobri que a dificuldade não está no outro, mas está em mim. Então, eu preciso me



reestruturar profissionalmente falando, e aí buscar conhecimento [...] entender a minha prática para buscar uma rede de apoio. Eu preciso me entender enquanto profissional. Na pandemia tive dificuldade de compreender quem eu sou. (professora Rosinha).

### **5.1.3 Laço social e inclusão escolar**

Pensando na constituição do laço social a partir do estabelecimento de vínculo com o outro (semelhante) e na inclusão escolar com vistas a colocar “dentro” quem está “fora”, refletimos sobre o que tem sido realizado, no cotidiano escolar, tanto para incluir quanto para favorecer o enlaçamento educativo. Durante a entrevista, a professora Laura avalia que o Estado pouco tem feito ou investido na questão da inclusão escolar. Os professores precisam buscar, investir, implicar-se para que, assim, possam melhor atender seus estudantes. As trocas entre os atores da escola tornam-se uma engrenagem fundamental, pois é essa interação que auxilia e divide angústias, principalmente, ao lidar com as crianças autistas que apresentam problemas comportamentais, para as quais as intervenções tornam-se mais difíceis.

Com a pandemia, acrescentou-se inegável desafio na educação escolar, deslocando-se de uma trajetória vivenciada no ensino presencial para a experiência da modalidade a distância com vantagens e desvantagens, tanto para os professores quanto para os alunos. Isso repercutiu, também, na maneira de estabelecer os laços com o estudante autista.

Então, quando a gente começou pra essa configuração nova a gente trouxe a escola física pra dentro da escola tecnológica [...] o que eu sabia de tecnologia era muito pouco pra conseguir trilhar [...]. Foi preciso mudar tudo. Esse momento é muito doloroso, mas ele me trouxe coisas muito boas. Eu tento me doar pra ele (ele, referindo-se ao educando autista) pra gente criar esse vínculo [...]. Eu tive que ressignificar em tudo. (professora Rosinha).

Muito diferente, essa coisa do olho no olho, nossa, eu tenho tanta falta [...] eu sou muito pegajosa, eu gosto de abraçar [...] e de longe assim não posso fazer nada disso e eu sinto que eles sentem a mesma coisa com relação a mim. Afetividade, carinho, eu sinto falta disso. [...] Eu acho que a única vantagem é essa coisa de aprender as tecnologias [...]. Com relação ao laço só vejo desvantagem. Eu acho que quem mais perdeu nessa pandemia são essas crianças (referindo-se aos educandos autistas), em decorrência da falta de contato, de muito material concreto, de muito aconchego, carinho. (professora Laura).

Em relação ao seu educando autista, Laura narrou que, ao iniciarem o ensino remoto, os laços já tinham sido estabelecidos, inclusive com a família, que teve sérios problemas com a professora do ano anterior.



No início do *online* ele (ele, refere-se ao educando autista) não falava porque as crianças não deixavam, então combinei com a mãe para não sair do *Meet* quando a aula terminasse. Nesse momento eu conversava, brincava, pedia para ler pra mim (ele amava fazer leitura pra mim) e lhe mostrava como me preocupava com ele. Isso era tão importante que um dia a mãe desligou antes dele dar tchau e beijo. Minutos depois a mãe ligou no meu celular para ele falar comigo porque estava aos prantos. [...] Usei muitos jogos e tecnologias diferenciadas que o atingia mais rápido. [...] Nossa afinidade nasceu a partir do momento que o conheci e valorizei suas preferências pensando em tirar proveito disso para me auxiliar no processo de aprendizagem e integração dele na sala de aula. (professora Laura).

Ao utilizarem a plataforma virtual, a professora Laura viu-se diante de um desafio, pois seu aluno autista fala pouco e baixinho, porém essa situação foi contornada a partir da mediação da professora e a colaboração dos colegas de sala de aula.

Rupturas tornaram-se imperiosas a partir do novo formato de ensino, pois os professores tiveram que ressignificar e/ou reinventar os modos de ensinar para lidar com o educando autista e, nesse cenário, conforme entrevistas:

Não foi fácil [...]. Essa questão da tecnologia, eu sou de outra geração, eu aceitei ela porque eu não sou burra, eu sou inteligente, eu vi que eu não tinha outra alternativa [...]. Todo dia precisa recriar sua sala de aula se quiser sobreviver como educadora. (professora Laura).

No início eu neguei porque eu acreditei que o mais adequado, o mais honesto por parte da Secretaria de Educação seria assumir a perda do ano [...] porque eu não acreditei que a gente pudesse dar conta de desenvolver esse processo nessa apresentação que a gente teve durante esse ano, esse formato. (professora Clara).

Diferentemente do discurso hegemônico de que as pessoas autistas não têm afetividade, a professora Clara discorda e diz que trazem em si a demanda de amor. Nesta perspectiva, sublinha que o “amor” é natural dela, com isso, busca “afetar”; no entanto, já passou pela experiência de não estabelecer laço com educando autista, o que não foi bom para ela e nem para o aluno. Quanto à inclusão, pensa ser preciso apostar, é importante mostrar, de alguma forma, para o aluno que ele dá conta, que é capaz.

É muito natural de mim - AMOR. [...] É impossível trabalhar com uma criança autista e não se encantar, não gostar dessa criança, desenvolver um carinho, um amor por esse menino. (professora Clara).

Diante das dificuldades em desenvolver, com os educandos autistas, as atividades pedagógicas pela plataforma virtual *Google Meet*, a professora Clara optou pela produção de videoaulas. Relativo à constituição de laços, em tempos de



pandemia, menciona que, inicialmente, o impasse para estabelecer vínculo com aluno teve relação com a família, conforme analisa: “fui silenciada nesse momento do ensino remoto por essa família”. Em continuidade,

O laço que se formou com as famílias foi muito bacana e o laço que se formou com as crianças (referindo-se aos educandos autistas) não foi o mesmo, obviamente, do presencial, deixou muito aquém porque eles não têm a mesma concentração [...] o que eu vejo que é o oposto do que acontece no presencial, porque no presencial esse vínculo com o aluno é muito marcante, muito forte e já com a família nem tanto. (professora Clara).

A professora Rosinha sinalizou que o vínculo estabelecido com o educando autista aconteceu de forma natural, criança aberta ao outro (semelhante). De modo geral, interagia com a professora e pares tanto verbalmente quanto pelo *chat* no *Google Meet*. Em sua experiência, tem buscado fazer vínculo, para isso, procura “despir-se” de julgamentos, ação que considera necessária ocorrer com os profissionais que lidam com esses sujeitos. A professora reconhece a importância de olhar para o aluno sem fazer comparações, afinal, cada ser humano é único.

No contexto escolar, o professor, em sua posição de sujeito suposto saber, precisa priorizar o aprendizado do educando e estabelecer laços para que possam vir a ser sustentados o desejo e o prazer compartilhados; sua função é de mediador entre o conhecimento e o educando, de modo a permitir tanto os movimentos de aproximação, quanto de afastamento, principalmente diante de novos modos de ensinar, no contexto de pandemia e, ainda assim, constituírem laços inscritos e descritos:

Apesar dessa fria câmera (nome do aluno autista) ele me ensinou muito [...]. Ter um olhar mais sensível pra ele (ele, refere-se ao educando autista) e buscar entender mesmo [...] a gente pessoalmente talvez tivesse estabelecido um vínculo bem maior, bem mais legal. (professora Rosinha).

Eu acho que o diferencial é a família. Se a família aceita do jeito que ela é, investe na criança (referindo-se aos educandos autistas). O laço do professor com a criança tem que estar muito também com a família. Esses laços eles são construídos a partir do momento que você conhece o seu aluno, observa esses comportamentos, conversa com a família, estreita laços com a família, oferece aquilo que você tem de melhor, que é a dedicação, o entusiasmo, colocar para cima, elogiar. Não é só o professor que tem que estreitar laços, a família também tem que abraçar o professor, demonstrar que acredita no trabalho do professor. (professora Laura).

Dessa forma, torna-se possível pensar em utopia enquanto algo que possa ser realizado ao deparar-se com seu educando autista. Cada professora apresenta



alguma utopia, ou seja, o que “deseja” realmente para esse educando, o que sonha para esse sujeito, tanto na escola quanto na sociedade.

Hoje é que todo mundo veja o protagonismo dele (referindo-se ao educando autista), pra mim é o meu grande sonho. Olhar pra ele como ser capaz de trilhar todos os caminhos convencionais que a sociedade dita, vai atingir de um modo ou outro, no tempo dele. [...] respeite o conhecimento dele, do jeito dele. (professora Rosinha).

Eu tenho a confiança de que ele (referindo-se ao educando autista) vai ser um sujeito autônomo, de que ele tenha condição de no futuro ter seu próprio trabalho, seu próprio emprego, sua autonomia financeira, sua autonomia emocional, eu confio que isso é possível [...] serem pais de família. (professora Clara).

Que ele (referindo-se ao educando autista) encontre professores que o veja, que enxergue a alma dele assim como eu vejo, entendeu? Que invista na capacidade que ele tem, porque ele tem muita capacidade. (professora Laura).

Em relação ao posicionamento institucional das professoras que atuam com o educando autista nas escolas inclusivas, questionou-se sobre os sentimentos de pertencimento enquanto sujeitos incluídos e/ou excluídos:

Eu acho que eu nunca me senti excluída não. O respeito às minhas opiniões, ao jeito de eu fazer, ao jeito de eu alfabetizar, a minha postura na conduta com os meus alunos, eu nunca tive problema, por exemplo, de direção interferir, né?, uma decisão minha [...]. Eu me sinto reconhecida. [...] Eu me sinto muiiito amada. (professora Laura).

Eu como profissional, eu me sinto incluída, eu me sinto pertencente, eu me sinto parte daquele grupo [...] eu me sinto com fala, eu tenho a minha fala, eu tenho meu momento de ser ouvida, eu tenho o meu momento de ver situações em que eu planejei, situações que eu almejei que acontecessem, coisas que vieram de propostas minhas e que estão implementadas no cotidiano escolar [...] eu vejo que a escola tem espaço pra construção, que tem espaço pra o protagonismo de todos que tiverem o desejo de se mostrar, de auxiliar, de crescer juntos, de construir junto [...].(professora Clara).

Têm situações que a gente posiciona e não é levada em consideração. Não é vista a ideia pela ideia, mas por quem disse, nesse momento acho que há uma exclusão. (professora Rosinha).

## 5.2 Discussão a partir dos eixos temáticos

Diante do exposto, em relação à **transferência-identificação**, percebemos que a transferência está imbricada no processo educativo e permeia as relações humanas. Segundo Monteiro (2002, p. 14), a transferência é “inevitável e, mais do que isso, ela está implicada no aprender”. Sendo assim, no processo de transferência, o desejo aliena-se ao desejo do Outro, ou seja, ocorre amparado pelo



suposto saber e isso demanda tanto a dimensão do amor, quanto da presença e da palavra (ALMEIDA, 2006). Nas palavras de Voltolini (2018d, p. 70) “O amor – transferencial, segundo o termo da psicanálise – molda a relação impondo a ela cores que ultrapassam a prescrição fria dos papéis que corresponderiam aos lugares de professor e aluno”.

Os mecanismos psíquicos inconscientes fazem com que, nesse processo de identificação, ocorra tanto o desejo de repetir quanto o de afastar de situações e/ou ações que remetem às experiências vivenciadas na trajetória constitutiva do sujeito. Em sua autobiografia, Freud ([1925c]1996, p. 26) escreve que a transferência “é um fenômeno universal da mente humana [...] e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano”.

Neste eixo, reconhecemos que, na cena transferencial, as participantes da pesquisa sinalizaram marcas constituintes de identificação em suas próprias vivências escolares e que, também, repercutiram na constituição subjetiva do ser-professor, pois a transferência refere-se ao vínculo afetivo que se estabelece de forma inconsciente. A identificação pode nos levar a ter o desejo de imitar as ações de nossos professores, bem como de nos afastar.

Dentre as narrativas, pôde-se perceber o quanto essa cena transferencial corroborou com o desejo de aprender do educando autista da professora Laura.

Em se tratando desse entrelaçamento das **marcas simbólicas na constituição docente** com a prática pedagógica, que possivelmente podem repercutir no cotidiano escolar e estão diretamente implicadas no posicionamento do professor frente ao educando autista. Isso ocorre porque o sujeito marca e é marcado de forma positiva e/ou negativa, uma vez que as escolhas, inclusive a da profissão docente, acontecem a partir do desejo inconsciente e da implicação subjetiva. Para Freud: “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, [1914]1996, p. 161-162).

Com isso, podem acontecer repetições (da ordem do inconsciente), como o emblemático caso narrado pela professora Rosinha, relacionado à forma “rígida” da primeira professora tratar os alunos, possivelmente, repercutindo em sua prática também “rígida” na sala de aula. A partir de Freud ([1920]1996, p. 11): “há maneiras



e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser lembrado e elaborado na mente”.

Algo interessante e que chamou a atenção diz respeito ao registro da memória educativa da professora Clara ter sido feito, inicialmente, no caderno e não no computador, o que nos remeteu aos escritos de Freud ([1925a]1996, p. 135): “Nesse caso, a superfície sobre a qual essa nota é preservada, a caderneta ou folha de papel, é como se fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico que, sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim”.

Posteriormente, pouco antes de concluir a entrevista, a professora Clara fez menção novamente à forma de escrita do seu memorial: “Seta pra lá, seta pra cá, rabisquei. A minha letra, o meu eu”. Com isso, reitera-se que não é apenas um instrumento ou técnica, mas um dispositivo, segundo Almeida e Bittencourt (2018), por meio do qual ocorre uma enunciação mínima do sujeito, ou seja, o *Isso* (inconsciente) comparece. Conforme Freud ([1900]1996, p. 158): “um aspecto destacado dos processos inconscientes é o fato de eles serem indestrutíveis. No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido”. Ainda em suas palavras, o “esquecer”

torna-se ainda mais restrito quando avaliamos em seu verdadeiro valor as lembranças encobridoras que tão geralmente se acham presentes. Em certos casos, tive a impressão de que a conhecida amnésia infantil, que teoricamente nos é tão importante, é completamente contrabalançada pelas lembranças encobridoras. Não apenas algo, mas a totalidade do que é essencial na infância foi retido nessas lembranças. (FREUD, [1914]1996, p.91).

Retomando Freud ([1900]1996, p. 132): “É fato conhecido que retemos permanentemente algo mais do que simples conteúdo das percepções [...]”. E continua, o processo de recordar ocorre a partir da repetição por meio da ação e não como lembrança; repete sem, contudo, saber que está repetindo (FREUD, [1914]1996).

Para além de marcas subjetivas, também há marcas políticas e sociais. Nesse sentido, é importante observar o período histórico de formação inicial, pautado no tradicionalismo e, em certo momento, pelos paradigmas culturais centrados no autoritarismo, exercido por governos militares, que se reflete na organização social e nas relações interpessoais, sendo sinalizado pelas professoras, em suas narrativas, o anseio por uma educação cidadã: mais digna, justa,



democrática, humana e criativa. Uma educação que leve em conta o educando autista enquanto cidadão, apostando e investindo a partir das (im)possibilidades, que acredita na constituição de laços, na construção de conhecimentos, considerando o desejo suposto pelo aluno. Com isso, observam-se pretensões de traçar uma ruptura com a educação tradicional, pautada em uma prática pedagógica que acreditava ter o controle de tudo e a previsibilidade. Assim, é possível reiterar que, ao colocar o educando autista em uma posição de “incapaz”, tendo-o como “deficiente”, a reverberação interferirá tanto no posicionamento do professor enquanto sujeito suposto saber, quanto na implicação e na “aposta” no educando autista.

As marcas incidem em nossas escolhas e, de certa maneira, as controvérsias que há na sociedade e as complexidades do autismo repercutem na relação professor e educando autista, principalmente, quando se deixa de olhar para o sujeito e se considera apenas o diagnóstico, subestimando, assim, as suas capacidades diante do modo peculiar de funcionamento.

É importante reconhecer que em todas as interações da criança com o mundo, o prazer está presente e a regula, seja com os objetos, com o saber ou com o conhecimento. O prazer orienta e determina o desejo do sujeito e marca suas relações afetivas. Desse modo, ao pensar na palavra “afeto” enquanto um modo de afetar o outro, de marcar, de colocar o aluno em seu lugar de aluno, percebeu-se, nas narrativas das professoras, o investimento e a aposta no educando, mesmo diante da incompletude, pois não há formação docente que abarque todas as questões subjetivas que incidem no ato educativo, visto que cada criança é única, sempre falta algo para se sentirem preparadas.

Destaca-se que pouca relevância se atribui às lembranças dos primeiros anos de vida; no entanto, para Freud ([1899]1996, p. 176), esse período da vida parece “fornecer um valioso indício da íntima ligação que existe entre o conteúdo psíquico das neuroses e nossa vida infantil”.

A partir do entendimento da psicanálise, a expressão “infantil” (atemporal) refere-se ao que permanece na vida psíquica do adulto e não precisamente a “infância” (tempo cronológico). Costa (2011, p. 28) sublinha: “Na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não afeto e de trabalhar no exercício de sua profissão”. Assim, possível pensar que os registros apresentados pelas



professoras sobre suas vivências infantis repercutem na maneira como foram afetadas ao longo da constituição ser-aluna e ser-professora, subscrevendo Almeida e Bittencourt temos que:

Ao discutir as marcas de memórias e seus possíveis efeitos na constituição do docente, nos deparamos com marcas inscritas desde a infância na relação com suas famílias, na constituição de laços de pertencimento com seu ofício de tal modo que o retorno de resquícios mnêmicos, nos possibilitou reconhecer que a dimensão do infantil é central na constituição da subjetividade docente, convidando-nos a repensar o fazer pedagógico. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 10).

Em outras palavras: o inconsciente comparece de diversas maneiras (lapsos, atos falhos etc.) e o infantil se inscreve ao longo de toda a vida do ser humano, pois “não cessa de não se inscrever” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 204).

Assim, a fala e/ou escrita pode trazer marcas registradas no inconsciente que, por vezes, escapam, conforme apresentado no discurso da professora Rosinha ao narrar as suas experiências significativas que usou a expressão “até” com alunos autistas, o que corrobora a afirmação de Lajonquière (2010), pois o inconsciente comparece, não temos como controlar.

Na concepção psicanalítica, o **laço social** torna-se possível a partir da convivência com o outro, mediante o reconhecimento deste como um semelhante (RAHME, 2014) e a **inclusão escolar** do educando autista está para além da garantia de matrícula na instituição educacional, da frequência e da socialização nesse ambiente; ela envolve o acesso às aprendizagens a partir do posicionamento do aluno em seu lugar de aluno, a construção de conhecimentos (considerando os temas de interesse) e a possibilidade de estabelecimento de laços, sendo estes preponderantes para o reconhecimento do outro e para a saída do fechamento autístico. É importante destacar que “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (KUPFER, 2013, p. 35).

Considerando as narrativas escritas e orais, ao se pensar na inclusão da criança autista e sua entrada no laço social, é possível reiterar com Hoyer (2018, p. 354) que poderá ou não encontrar “alguma possibilidade de ‘criar’ algum tipo de laço, alguma alternativa inclusiva da melhor forma que lhe for possível, que lhe



permita frequentar o coletivo e vir a ter uma convivência suportável frente à demanda do Outro”.

As professoras percebem a relevância das trocas e interações que ocorrem por parte dos envolvidos no processo educativo diante das intervenções necessárias, principalmente em relação aos educandos autistas com maior comprometimento nas questões comportamentais, com vistas à constituição subjetiva. Para Mannoni (1988, p. 78): “Tampouco é a qualquer momento, não importa qual nem quando, que se pode permitir à criança autista empenhar-se nessa alternância de permanências, a qual constitui para ela uma provação de que nem sempre lhe é fácil emergir”.

Destaca-se a importância do endereçamento ao outro e sua aproximação no discurso social, pois “sem endereçamento possível ao Outro, o sujeito silencia, sendo lançado ao não senso e à dificuldade de reconhecer, ele mesmo, seu sofrimento, sua verdade, seu lugar no laço social e no discurso” (ROSA, 2016, p. 47). Em continuidade, lembramos: “Quando algo não funciona no estabelecimento do laço, resta a tentativa de tapar os ouvidos ao que não pode passar à voz, permanecendo, então, como barulho” (CATÃO, 2009, p. 113).

A partir dos ditos das participantes desta pesquisa, pôde-se perceber que a abertura ao outro facilita o estabelecimento do laço e a inclusão escolar, porém, não garante a vinculação e nem que será colocado “dentro” quem está “fora”, pois há que se considerar o desejo do educando autista nesse encontro com o outro tanto para o enlaçamento quanto para o ato educativo, além da vinculação com a família. Para Mannoni (1988, p. 76): “É pela descoberta da sua subjetividade, quando se apropria da linguagem a partir do Outro, que a criança se liberta, até um certo ponto, da alienação em que se encontra tolhida”.

Assim sendo, no contexto escolar, torna-se imprescindível um olhar mais direcionado ao educando autista, para conhecer e considerar sua singularidade, colocar-se mais disponível e melhor atender suas demandas: “o que enlaça é o desejo do adulto, em posição de educador [...]” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 124). O autor continua: “o interessante é que, mais do que as teorias expressamente professadas, aquilo que conta é a posição enunciativa do adulto – ou seja, como ele se endereça à criança” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 162-163). Com isso, para além das questões metodológicas e institucionais, o professor precisa estar envolvido no



ato educativo, estar comprometido com a aprendizagem do educando, independentemente dos “rótulos” colados.

Por conseguinte, conforme apresentado pela professora Laura, a partir da sua implicação docente, lançou-se e agiu de modo a olhar atentamente às demandas de seu educando autista com a intenção de atendê-las, endereçando-lhe a palavra e considerando suas peculiaridades e singularidade; com isso, a criança pôde ter vez e sua voz foi oportunizada e reconhecida durante as atividades remotas. O contato após a aula virtual, via telefone, demonstra o afeto do aluno pela professora, bem como o estabelecimento do laço educativo, deixando marcas psíquicas que ultrapassam tempo e espaço e são corroboradas pela constituição de laços e a inclusão escolar. Compreendemos a importância das ciências e dos conteúdos propostos no currículo da Educação Básica, no entanto, o que faz o laço com o aluno “não é relativo à clareza e à distinção próprias das ciências, ou ao modo como elas são ensinadas [...]” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 855). Em continuidade, pode-se reiterar: “É todo esse trajeto que tentamos refazer com a criança autista; trajeto em que ela é levada a reinventar-se a partir de uma situação de ruptura que favorece o surgimento de uma palavra como sendo o seu mundo [...]” (MANNONI, 1988, p. 80).

Diante do que foi apresentado, a inclusão é uma questão de cidadania, está posta e garantida por Lei, conforme apresentado nos marcos históricos e nas políticas públicas, porém as dificuldades são reais e precisam sair da esfera da “impotência ao impossível”, conforme assinala Forbes (2005, p. 161) e, assim, partir do possível ao realizável, fundamentado no estabelecimento de laços na relação professor e educando autista.

Isto posto, para além da inclusão do aluno, cabe refletir, também, sobre a inclusão do professor, afinal o ato de incluir, na concepção de Bastos e Kupfer (2010, p. 117) “não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social”. A partir dos enunciados das professoras, percebemos que aquela que não se sentiu tão acolhida, durante as atividades de ensino remoto, apontou certos impasses na realização do atendimento ao educando autista, enquanto as outras professoras que se sentem incluídas no contexto escolar sustentaram essa posição do professor.

Sendo assim, torna-se imprescindível, conforme Bastos (2005, p. 146, grifo da autora): “[...] pensar a partir desse ponto que é necessário **incluir** os professores no trabalho institucional”; desse modo, essa inclusão pode ser possibilitada por meio de



um espaço de interlocução para que sejam acolhidos, escutados e que tenham a oportunidade de discutir o ato educativo, bem como a realidade escolar e de confrontar a própria fala.

Com isso, a partir das narrativas, percebe-se que o sentimento de pertencimento das professoras pode interferir no processo de inclusão e no estabelecimento do laço social com o educando autista. Por fim, cabe indicar, assim como Voltolini (2014, p. 139), que “A possibilidade dessa inclusão já está inscrita no laço social, não precisa ser inventada, apenas constatada e possivelmente fomentada”.

Mesmo diante de um cenário de pandemia por Covid-19 e com negligências por parte do Estado, pôde-se perceber o quanto as participantes da pesquisa superaram dificuldades com as tecnologias digitais para melhor atender seus educandos autistas no novo formato de ensino: remoto, que as convocou às mudanças. Cabe destacar que, em sua narrativa, a professora Rosinha mencionou que esses recursos contribuem significativamente para o protagonismo do aluno autista. Com isso, evidencia-se a necessidade de refletir sobre a prática estabelecida, bem como repensar o lugar em que o professor tem se posicionado; não basta ter boas intenções, é preciso confrontar o seu próprio discurso.

A partir desse cenário pandêmico, as rupturas tornaram-se imperiosas com o novo formato de ensino, pois os professores tiveram que ressignificar e/ou reinventar os modos de ensinar e os alunos os modos de aprender. Nota-se que enfrentaram a insegurança e o mal-estar diante do novo, mas também realizaram o resgate de sua capacidade de enfrentar e criar. É oportuno recorrer à leitura de Mannoni (1988, p. 308) quando afirma que “É somente a partir de um lugar de ruptura [...] que a teoria é suscetível de ser reinquirida e – por que não? – renovada”. Perderam a possibilidade do encontro corpo a corpo e o contato olho no olho, passando a ter a tela fria e sólida (celular, *tablet*, computador, televisão) separando-os; porém, ao mesmo tempo, ela os uniu virtualmente.

Neste sentido, é importante retomar Mannoni (1988, p. 183) ao pontuar que “O sistema escolar, assim como o trabalho profissional, perdem seu sentido quando passam a ser um fim em si, divorciados de toda possibilidade de superação”. Mesmo diante das (im)possibilidades a partir de um olhar atento para esse sujeito-autista assim, também, como Hoyer (2018, p. 353), assinalamos: “Então, reconhecido em



sua singularidade, o 'sujeito' criança autista pode vir a ter alguma chance de se a ver com suas possibilidades e seus limites”.

Subscrevendo Silva (2019, p. 24), temos que “Sonhar uma utopia para si e para o outro cria no imaginário um horizonte, um futuro possível, um lugar para onde caminhar e, por isso, pode dar a uma criança um lugar para vir a ser”. Afinal, educar está para além de transmissão de conhecimentos, de técnicas ou métodos. O ato educativo visa o sujeito e a inscrição das marcas de humanidade.



## PARA FINALIZAR...

*“O presente é o tempo em que os desejos se representam como realizados”.*

(FREUD, [1900]1996, p. 129-130)

**A**o longo deste estudo, buscou-se **analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação** e suas vicissitudes na inclusão escolar, refletindo sobre a subjetividade docente e suas reverberações, considerando as marcas simbólicas e a singularidade do inconsciente. Ao percorrermos essa trajetória de estudo e análise de conteúdo, foi possível referendar o quanto os professores precisam ser mais valorizados e reconhecidos a partir das políticas públicas. Inclusão precisa ser para todos, inclusive para o professor.

Diversos foram os momentos em que sorrateiramente os docentes passaram por mudanças e se viram despreparados e sem o apoio do Estado para a execução das normativas propostas em Lei. Afinal, apesar do discurso de governantes que a educação é prioridade em nosso país, infelizmente, aqueles que se encontram no interior da instituição escolar não podem ratificar tal discurso.

Evidenciou-se, por exemplo, o desamparo, principalmente em relação ao investimento do Estado. Contudo, mesmo diante dos impasses, tanto das autoridades políticas quanto de algumas famílias (em decorrência da negação pela não aceitação da condição do filho), e por entender que, para ser incluído, é preciso ser ativo nesse processo, as participantes desta pesquisa têm buscado “apostar” no sujeito e no estabelecimento de vínculos por serem constitutivos das aprendizagens, das interações e do reconhecimento do outro. Cabe destacar a importância do investimento da família no processo educativo, na inclusão e no estabelecimento de vínculos da pessoa autista.

**Ao analisar a trajetória histórica e os marcos legais que versam sobre os direitos da pessoa autista e as políticas públicas de inclusão escolar**, reiteramos que, apesar dos avanços apresentados nos textos desses documentos, ainda avaliamos que longo é o caminho a ser percorrido para a superação dos obstáculos enfrentados quanto ao atendimento dos direitos, tanto do educando



autista quanto do professor. Em outras palavras, a lei por si só não basta, deve ser cumprida e cada pessoa considerada mediante sua singularidade e incluída a partir de suas peculiaridades, favorecendo a abertura ao Outro e a constituição do laço social em seu processo educativo escolar.

Quanto às políticas públicas, registramos que, mesmo em tempos de pandemia e (des)governo no país, em 2020, promulgou-se um decreto que se configurou como um retrocesso, que remete à exclusão da pessoa com deficiência; ressaltamos que nesse mesmo ano esse decreto foi julgado e suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Também, pôde-se notar o quanto os ditos nas normativas legais precisam de fato ocorrer para que, assim, aconteça a inclusão de todos e para todos, ou seja, no movimento de colocar “dentro” aqueles que estão “fora”. Importante observar que, mesmo a educação sendo um direito para todos, não é possível torná-la igual para todos. Neste sentido, podemos nos indagar se essa condição de “deficiente”, posta pela Lei com vistas à garantia de direitos, não tem fomentado e contribuído com o discurso de “incapacidade” da pessoa autista.

Para **identificar diferentes concepções acerca da pessoa autista**, discorreremos sobre o assunto na visão e na perspectiva daqueles que pesquisam e acompanham pessoas autistas e, também, a partir de histórias de vida daqueles que sentem na “pele” o que é conviver com o autismo, buscando, assim, “escutá-los” por meio dos escritos em suas obras.

A partir das obras autobiográficas analisadas de Tammet, Robison, Grandin e Camargo, observamos características que se aproximam e se distanciam. No entanto, reconhecemos que não é possível a padronização de comportamentos autísticos uma vez que cada um se constitui de maneira muito singular. Destaca-se, assim, a importância de não se rotular, além de não tratar o autismo como uma doença.

De outro modo, torna-se imprescindível o investimento e a “aposta” no sujeito, mesmo que pareça não demandar nada ao outro, que se cale diante dos demais, bem como apoiá-los quanto ao enfrentamento dos problemas que advém das relações entre sujeitos, das dificuldades em se estabelecer vínculos, ou seja, contribuir com o que fará o diferencial para a vida dessas pessoas. Afinal, suas narrativas podem dizer muito sobre os autistas, bem como melhor compreendê-los e ajudá-los mediante seu modo singular de estar no mundo. Vale destacar o quão significativo será escutá-los por meio dos escritos, da fala, dos desenhos, das



garatujas, dos gestos e expressões corporais, enfim, do posicionamento subjetivo frente ao outro, pois, afinal, são sujeitos inscritos no campo da linguagem.

Em relação aos diversos profissionais que acompanham as pessoas autistas e, de acordo com os manuais nosográficos, o entendimento se diverge uma vez que podem reconhecer como uma doença ou disfuncionalidade. Há, também, aqueles que consideram a posição da pessoa autista diante do outro, sua maneira de se endereçar ao semelhante, reconhecendo-o ou não.

É importante destacar que, mesmo na tentativa de categorizá-los, cada sujeito é único e singular, ainda que esteja no espectro do autismo. Existem aqueles que se encontram em “extremo fechamento autístico”, assim nomeados por Kanner, e aqueles que se apresentam com “maior abertura ao outro”, assim designados por Asperger, também, conhecidos como autistas de alto funcionamento, a exemplo de Temple Grandin.

No contexto escolar, já tivemos a oportunidade de acompanhar crianças que se deslocaram dentro do espectro, fazendo o percurso para maior abertura ao outro a partir do estabelecimento de laços e das interações sociais desencadeadas nesse ambiente. Quanto mais o educando estiver “enlaçado” com o professor e com seus pares, mais desejará estar na escola, bem como permanecer e envolver-se nas atividades propostas.

No propósito de **reconhecer que o conceito de subjetividade na abordagem psicanalítica pode contribuir para compreensão do processo educativo na inclusão escolar e na constituição do laço social na relação professor e educando autista**, apostamos na possibilidade de torção, ou seja, uma mudança de olhar com vistas a considerar a singularidade de cada sujeito no processo educativo e no cenário da inclusão. Reiteramos que esta proposta de estudo não teve, em nenhum momento, a intenção de elaborar “receitas” e/ou apresentar métodos ao professor relativos aos modos de estabelecimento de laços com o educando autista. Ademais, no ato educativo, torna-se imprescindível o reconhecimento da diferença ou, como apresentado por Maleval (2017), o “modo de funcionamento”, a “maneira de ser” da pessoa autista. O que se propõe é a implicação do professor e dos demais atores da escola e o lugar que assumem frente ao aluno com vistas à constituição do educando-sujeito, o enlaçamento e a efetivação da educação/inclusão por meio do ato educativo, o que envolve nessa relação o adulto (professor) e a criança (aluno).



Mesmo diante do postulado: “adaptação do aluno à escola” ou “adaptação da escola ao aluno”, sublinhamos que, na concepção psicanalítica, o discurso se difere do discurso hegemônico, pois, nesse processo inclusivo, considera-se o desejo do sujeito e não o seu diagnóstico, bem como não busca a homogeneidade e nem mesmo procura colocá-lo no lugar de *O-Aluno* (aluno ideal), conforme assinalado por Lajonquière (2010) ao se referir à ilusão (psico)pedagógica. É importante que o professor não seja tomado pelo diagnóstico do aluno e o veja como incapaz de aprender a ler, escrever, fazer operações, enfim apre(e)nder os conhecimentos propostos pela educação escolar e, a partir disso, não se implicar no processo educativo, levando ao apagamento do sujeito.

Ressalta-se que, conforme narrativas das participantes da pesquisa, a constituição de laços na relação professor e educando autista torna-se singular a partir do enlaçamento com a família também, o que se tornou mais significativo em tempos de ensino remoto, pois o vínculo familiar ocorreu de forma mais intensa do que em períodos de ensino presencial. Cabe destacar a relevância do investimento familiar e que o enlaçamento favorece a educação, no contexto escolar, além de sua importância no processo ensino-aprendizagem em sala de aula física e/ou virtual.

Em outras palavras, percebeu-se o investimento das professoras para que seus alunos fossem incluídos e entrassem no laço social; no entanto, como relataram, não conseguiram estabelecer vínculos com todos os educandos autistas com os quais trabalharam. Ressaltaram que cada criança é única e que o não estabelecimento de laço com a família interfere, também, nos vínculos com a criança.

Assim sendo, a questão da transferência na relação professor-aluno é relevante, uma vez que está implicada tanto no ato de aprender quanto na constituição do laço social. Conclui-se que a transferência permeia todas as relações humanas, às quais são mediadas pela linguagem e há uma demanda de amor e desejo de saber.

Pode-se inferir que alguns comportamentos agressivos podem ocorrer em decorrência de anseios e/ou necessidades que não foram traduzidos em palavras, ou seja, por meio da linguagem, bem como a posição de um sujeito diante do Outro. Assim, torna-se imprescindível que o sujeito mude de posição e que seja resgatado o seu lugar para que se posicione e entre no laço social. Dessa forma, todo ser humano necessita de um lugar e precisa ser incluído.



Pode-se reiterar que, mesmo com as dificuldades que são percebidas no estabelecimento do laço social, por meio do enlaçamento, um sujeito pode se relacionar com outro e sair do “fechamento autístico”, ou seja, do “encapsulamento” que o distanciou do discurso social. Dessa maneira, submete-se ao outro na cena social e se constitui subjetivamente.

Tanto o engajamento das professoras com vistas ao estabelecimento de laços com seus educandos, quanto a aposta nestes para que saíssem do lugar de “incapazes” e pudessem ter um lugar de sujeito na escola e na sociedade corroboram com a inclusão e a busca aproximá-los do discurso social. Na escola, o aluno precisa ser colocado no lugar de aluno, pois, mesmo diante de suas (im)possibilidades, não podem estar no cenário escolar apenas para se socializar.

Em seus escritos, as participantes destacaram a importância do protagonismo do educando autista, bem como a necessidade de acolhimento e de afeto na relação professor-aluno, os quais são constitutivos para o enlaçamento educativo. Desse modo, destacamos que o estabelecimento de laços depende tanto do endereçamento do professor quanto da abertura do aluno, pois, nessa relação, nenhum vai comandar, mas ambos precisam desejar e se posicionar para que o laço se constitua. Salientamos que, tanto o professor quanto o aluno estão se constituindo subjetivamente, estão no processo de vir a ser, que é inconclusivo, ou seja, nesse encontro professor-aluno os laços podem se estabelecer ou não.

Por meio da escrita da memória educativa e dos relatos orais das participantes desta pesquisa, foi possível perceber algo da constituição da identidade do ser-aluno e do ser-professor, bem como as experiências vivenciadas nessa trajetória; foi possível desvelar um pouco desse lugar docente e como as participantes se posicionam frente às demandas do educando autista, lidando, assim, tanto com o prazer quanto com o desprazer. As marcas das experiências, vivenciadas pelas professoras, reverberam em suas escolhas, pois o infantil permanece ativo inconscientemente e é constitutivo na subjetividade docente.

A partir dos enunciados das professoras e da escuta sensível, percebeu-se a busca por uma educação permeada de amor, com olhar mais atento e singular, bem como pela formação docente com vistas a um atendimento significativo ao educando autista. Diante dos novos modos de ensinar e aprender, as professoras tiveram que se reinventar e se apropriar do uso de tecnologias digitais. E, mesmo diante do mal-estar e da ansiedade gerados, se “despiram” do medo e das incertezas e se



implicaram com vistas a atender as demandas do educando autista em tempos de pandemia.

Afinal, no cotidiano escolar, o professor depara-se constantemente com o imprevisível, não consegue controlar tudo, algo sempre lhe escapa; por isso, Freud já dizia que educar é uma das três profissões impossíveis, juntamente com governar e analisar, porque sempre algo foge do controle, ou seja, escapa. Ao subscrevermos sobre a impossibilidade da educação, não a caracterizamos como algo irrealizável, mas, sim, como algo que não podemos controlar e para o qual não existem “receitas prontas”, pois lidamos com sujeitos únicos e não haverá método que seja capaz de abarcar as peculiaridades e garantir a efetividade da aprendizagem. Isso ocorre porque há que se levar em conta o desejo posto pelo aluno e sua implicação no processo educativo. Consideramos, também, que, ao se envolver, o professor levará o sujeito em conta, dessa maneira outras possibilidades poderão ser criadas.

A partir da relevância do estabelecimento de laço, reitera-se que essa vinculação interfere nas relações sociais, no processo educativo e na subjetividade tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, configurando-se, assim, como problema. É importante que o professor permaneça posicionado em seu lugar de sujeito suposto saber; porém, na ordem do saber não todo, atuando como mediador entre o conhecimento e o aluno, implicando-se com vistas à entrada no laço social com seu educando autista, levando em conta suas particularidades e o desejo de saber de ambos.

Ao finalizar, a única certeza que nos sustenta é a de nossa incompletude e da impossibilidade de tudo saber. Afinal, somos seres de um saber não sabido a partir dos mecanismos psíquicos inconscientes, enfim, conhecimento e saberes são “da ordem do impossível”, logo, não se pode abarcá-los em sua totalidade, verdade que se insinua e atravessa as coordenadas simbólicas deste trabalho.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. Do conceito de transmissão à formação de educadores. *In*: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP, 6., 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, 2006. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100038&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100038&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 21 fev. 2020.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica. *In*: ALMEIDA, I. M. M. Z. P. **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-19.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; BAREICHA, P. S. A. Da escrita à inscrição: o lugar do infantil na constituição subjetiva do professor. *In*: CONGRES INTERNATIONAL PSYCHANALYSE ET EDUCATION, 2015, Paris. **Anais** [...]. Paris, 2015.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; BITTENCOURT, C. P. N. The writing of educational memories as a significant research device. *In*: ATINER'S CONFERENCE PAPER SERIES. Athens, 2018. **Anais** [...]. Athens, 2018. No: EDU2018-2496.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; RODRIGUES, M. A. M. **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências), Universidade Aberta do Distrito Federal, Brasília, 1998.
- ALVES, R. **Memórias de Rubem Alves**. 2009. Disponível em:  
<https://tiatiz.wordpress.com/2009/11/06/sobre-as-memorias-rubem-alves/>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- ANACLETO, J. M. B. **Conhecimento e desejo de saber: de Piaget a Lacan**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- ARENDET, H. A crise na Educação. *In*: ARENDET, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 1). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-338, jun. 2015a. (Texto original de 1943).
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 2). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 519-539, set. 2015b. (Texto original de 1943).
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 3). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 704-727, dez. 2015c. (Texto original de 1943).



ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM – 5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, M. B. Inclusão escolar: inclusão de professores? *In*: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 133-147.

BASTOS, M. B. Sobre a Escuta de Professores na Formação Docente. *In*: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 116-125, 2010.

BERNARDINO, L. M. F.; LAVRADOR, M. B.; BECHARA, L. C. Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica – EE? *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (org.). **Práticas inclusivas II**: desafios para o aprendizado do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2020. p. 17-35.

BITTENCOURT, C. P. N.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; PATO, C. M. L.; SQUARISI, K. M. V. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-24, 2021.

BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BORGES, A. S. M.; RAIOL, J. J. M.; CAMARGO, L. L.; BACCIOTTI, P. d'A. O. A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 122-131, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 5 out. 2020.



BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198**, de 13 de junho de 2001. Aprova o texto da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX período ordinário de sessões da assembleia geral da organização dos estados americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 15 jun. 2001.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

CAMARGO, C. **Autista com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro!** Rio de Janeiro: Verve, 2012.

CATÃO, I. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CHIANTARETTO, J. F. O testemunho interno: escritura de si, trauma e psicopatologia dos limites. *In*: AMPARO, D. M.; LAZZARINI, E. R.; SILVA, I. M.; POLEJACK, L. (org.). **Psicologia Clínica e Cultura Contemporânea**. Brasília: Technopolitik, 2017. v. 3.

CIRINO, O. Genealogia da psiquiatria da infância. *In*: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 19-40.

COSTA, A. M. M. Considerações sobre transmissão e posição clínica no discurso. *In*: ROSA, M. D.; COSTA, A. M. M.; PRUDENTE, S. **As escritas do ódio**. Psicanálise e política. São Paulo: Editora Escuta, 2018.

COSTA, S. G. **Subjetividade e Complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTO, E. A. T. **As Clínicas Públicas de Freud: Psicanálise e Justiça Social**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

DIA MUNDIAL DO AUTISMO. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/diamundial/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

DINIZ, M. Subjetividade e diferença: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão na formação docente. *In*: FERREIRA, A. C.; DICKMAN, A. G.; DINIZ, M.



(org.). **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. p. 35-51.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 246**. Brasília, DF, 26 dez. 2011. Disponível em:  
[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70196/Lei\\_Complementar\\_840\\_23\\_12\\_2011.htm](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70196/Lei_Complementar_840_23_12_2011.htm)  
l. Acesso em: 25 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.193, de 31 de julho de 2018. Altera a Lei nº 4.027, de 16 de outubro de 2007, que dispõe sobre a prioridade de atendimento às gestantes, às lactantes, às pessoas acompanhadas de criança no colo, aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, às pessoas com deficiência [...] **Diário Oficial do Distrito Federal nº 145**. Brasília, DF, 1 ago. 2018. Disponível em:  
[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7fd30c00a0d9407d8225e95a895c6c7b/Lei\\_6193.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7fd30c00a0d9407d8225e95a895c6c7b/Lei_6193.html). Acesso em: 23 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 25**. Brasília, DF, 11 mar. 2020a. Disponível em:  
[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto\\_40509\\_11\\_03\\_2020.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html). Acesso em: 16 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 158, de 10 de julho de 2020**. Aprova os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020. Brasília, 2020b. Disponível em:  
[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4711927a23b24e1fa89e7fe821d8db34/Portaria\\_158\\_10\\_07\\_2020.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4711927a23b24e1fa89e7fe821d8db34/Portaria_158_10_07_2020.html). Acesso em: 14 jul. 2021.

DORIA, N. G. D. M.; MARINHO, T. S.; PEREIRA FILHO, U. S. O autismo no enfoque psicanalítico. *Psicologia.com.pt*. **O portal dos psicólogos**, 2006. Disponível em:  
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0311.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018

FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender: o entusiasmo da invenção. *In*: MRECH, L. M. (org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 159-176.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREUD, S. **Estudos sobre a histeria**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 2. (Trabalho original publicado em 1893-1895).



FREUD, S. Lembranças encobridoras. *In*: FREUD, S. **Primeiras Publicações Psicanalíticas**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 174-189, v. 3. (Trabalho original publicado em 1899).

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4-5. (Trabalho original publicado em 1900-1901).

FREUD, S. **Um caso de histeria**. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7. (Trabalho original publicado em 1901-1905).

FREUD, S. A dinâmica da transferência. *In*: FREUD, S. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 59-65, v. 12. (Trabalho original publicado em 1912).

FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13. (Trabalho original publicado em 1913-1914).

FREUD, S. Além do princípio do prazer. *In*: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 1-41, v. 18. (Trabalho original publicado em 1920).

FREUD, S. Uma nota sobre o Bloco Mágico. *In*: FREUD, S. **O ego e o ID e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 134-138, v. 19. (Trabalho original publicado em 1925a).

FREUD, S. Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn. *In*: FREUD, S. **O ego e o ID e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 160-162, v. 19. (Trabalho original publicado em 1925b).

FREUD, S. Um estudo autobiográfico. *In*: FREUD, S. **Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 1-43, v. 20. (Trabalho original publicado em 1925c).

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização. *In*: FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal-estar na Civilização e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 37-91, v. 21. (Trabalho original publicado em 1930).



FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22. (Trabalho original publicado em 1932-1936).

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 134-163, v. 23. (Trabalho original publicado em 1937).

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - Unicef. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Unicef, Brasil: 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GRANDIN, T. **Uma Menina Estranha**. Colaboração: Margaret M. Scariano. Tradução: Sergio Flaksman. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOYER, C. O que faz o laço social? *In*: HOFFMANN, C.; CAVALHEIRO, J. C. (org.). **Marcas da singularidade e da diferença: o que as crianças e os adolescentes nos revelam**. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 349-356.

JORGE, M. A. C. Angústia e castração. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 29, n. 54. p. 37-42, set. 2007.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2012. p.111-170. (Texto original publicado em 1943).

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: O Mestre do Impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, M. C. M. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. *In*: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 169-184.

LACAN, J. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 (Texto original publicado em 1964).



LAGO, M. J. R. **Inclusão e o outro com autismo**: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. A Maestria da Palavra e a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, L. Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. In: PEREIRA, M. R. (org.). **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 32-38.

LEANDRO, M.; COUTO, D. P.; LANNA, M. A. L. Da realidade psíquica ao laço social: a função de mediação do conceito de fantasia. **Cadernos de Psicanálise - CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 27-48, jan./jun. 2013.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, dez. 2017.

LISPECTOR, C. **As palavras nada têm a ver com as sensações**: palavras são pedras duras e as sensações delicadíssimas, fugazes, extremas. SANTOS, R. C. dos (Curadoria). Rocco Digital, 2013.

MALEVAL, J-C. **O autista e a sua voz**. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

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

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. **Estilos da Clínica**, São Paulo: v. 7, n. 13, p. 12-17, 2002.

MONTEIRO, E. A. **Entre professor e aluno**: um estudo psicanalítico sobre transferência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.



MRECH, L. M. Mas, afinal o que é educar? *In*: MRECH, L. M. (org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 13-31.

MRECH, L. M. O último ensino de Lacan e o autismo: algumas contribuições. *In*: VOLTOLINI, R. (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 67-83.

OCARIZ, M. C.; RUDGE, A. M.; SCIULLI, M. C. G.; PEREIRA, M. L. I. E. M.; NAVARRO, N. C. O trauma, a palavra e a memória na Clínica do Testemunho. **Revista Percurso**, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 149-171, jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, p. 62-69, 2014.

PESARO, M. E. História da psicanálise de crianças: contribuições para a constituição de novos sujeitos. *In*: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 41-54.

PIMENTA, P. R. **Autismo**: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PIMENTA, P. R. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

POLI, M. C. Perversão da cultura, neurose do laço social. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 39-54, jan./jul. 2004.



RAHME, M. M. F. **Laço social e Educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o *outro* no contexto escolar. 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAHME, M. M. F. **Laço social e Educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o *outro* no contexto escolar. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

ROBISON, J. E. **Olhe nos meus olhos**: minha vida com a síndrome de Asperger. Tradução: Júlio de Andrade Filho. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

ROSA, M. D. Clínica psicanalítica. *In*: DEBIEUX, M. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. (Primeira Edição 1944).

SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 171-175, 2001.

SALGADO, A. M. Passos e impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: da incerteza de saber, a figura do professor e olhar do sujeito. Interfaces e especificidades da educação brasileira. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 20/21, n. 1/2, p. 67-87, jan./dez. 2011/2012.

SILVA, A. C. B. **Por uma utopia para as crianças africanas**: a incidência do desejo do *Outro* na posição do sujeito na escola. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo/Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, São Paulo/Paris, 2019.

SÍMBOLOS DO AUTISMO. Disponível em:  
<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SOARES, V. **Neurônios periféricos são ligados ao autismo**. Correio Braziliense. Brasília. 04 out. 2019, p. 14. Disponível em:  
[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2019/10/04/interna\\_ciencia\\_saude,794601/estudo-aponta-que-neuronios-perifericos-sao-ligados-ao-autismo.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2019/10/04/interna_ciencia_saude,794601/estudo-aponta-que-neuronios-perifericos-sao-ligados-ao-autismo.shtml). Acesso em: 12 jan. 2020.

SOLER, C. **O que faz o laço?** São Paulo: Escuta, 2016.

SOUZA, M. C. C. C. Os professores escutaram a Psicanálise: mas quais foram os efeitos? *In*: MRECH, L. M. (org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 129-141.

SQUARISI, K. **O infantil na constituição da subjetividade**: o memorial educativo de professores em escrita e ação. Curitiba: CRV, 2017.

TAMMET, D. **Nascido em um dia azul**: por dentro da mente de um autista extraordinário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.



VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. **Ponto de Vista**, v. 9, p. 25-36, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. O. (org.). **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 37-48.

VOLTOLINI, R. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. *In*: VOLTOLINI, R. (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 127-140.

VOLTOLINI, R. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. *In*: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 187-208.

VOLTOLINI, R. Introdução. *In*: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018a. p. 9-18.

VOLTOLINI, R. A *démarche* psicanalítica na educação: consequências para o campo da formação docente. *In*: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018b. p. 19-32.

VOLTOLINI, R. Educação inclusiva. *In*: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018c. p. 33-43.

VOLTOLINI, R. A Engenhosidade Docente: O Saber do Professor e seu Ato. *In*: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018d. p. 63-71.

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

WORD HEALTH ORGANIZATION. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento CID-10**. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

WORD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases ICD-11**. Eleventh Revision. Reference Guide. [201?]. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 6 mar. 2020.



## APÊNDICES



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	Universidade de Brasília - UnB Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Faculdade de Educação (FE)
---	--

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Pesquisadora responsável:** Maria José Gontijo Borges – PPGE/FE/UnB

**Orientadora:** Profa. Dra. Inês Maria Marques Z. Pires de Almeida – PPGE/FE/UnB

**Título da pesquisa:** Laço social na relação professor e educando autista: uma leitura possível na interface Psicanálise-Educação

**Objetivo da pesquisa:** Analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação.

**Garantia de acesso:** Em qualquer fase da pesquisa você pode ter acesso à pesquisadora responsável via e-mail: [mj.gontijo71@gmail.com](mailto:mj.gontijo71@gmail.com) ou via telefone: (Dado pessoal omitido por questão de segurança).

Você está sendo convidada a participar da pesquisa e para melhor elucidação reiteramos que a participação é voluntária, sem remuneração e mediante a assinatura deste termo. Ressaltamos que, por ordem do desejo, mesmo após a assinatura deste documento a participação pode ser interrompida a qualquer momento, bastando apenas comunicar para que os seus dados sejam desconsiderados.

Esclarecemos que os dados obtidos nas entrevistas e nas memórias educativas serão utilizados, exclusivamente, para fins de estudo. Ressaltamos que a identidade da escola campo e dos sujeitos participantes será preservada em qualquer situação de divulgação dos resultados da pesquisa.

Sua participação consistirá em: elaborar a memória educativa e responder a entrevista.

Comprometemo-nos a disponibilizar todas as informações, bem como prestar quaisquer esclarecimentos sobre a referida pesquisa antes, durante e após a construção de dados.



Esta pesquisa será realizada no período de agosto a dezembro do corrente ano. Logo abaixo, assinale seu consentimento ou não. Em caso afirmativo, você cederá os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como nas publicações advindas deste trabalho. Pontuamos que sua recusa não trará qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Informamos que nesta pesquisa os riscos e benefícios não estão envolvidos diretamente. Assim como não há custos, pois a participação é gratuita e espontânea tanto da instituição, quanto dos participantes de pesquisa.

Reafirmamos que as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, conforme orientações postuladas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que versa sobre pesquisas que envolvem seres humanos.

- ( ) Concordo em participar deste pesquisa.  
( ) Não concordo em participar desta pesquisa.

Nome completo: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Maria José Gontijo Borges (Pesquisadora responsável)



## APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR PARA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

	Universidade de Brasília - UnB Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Faculdade de Educação (FE)
---	--

### Roteiro para nortear a construção da Memória Educativa

Elaborado pela autora a partir de Squarisi (2017, p. 129-130).

**Pesquisadora responsável:** Maria José Gontijo Borges – PPGE/FE/UnB

**Orientadora:** Profa. Dra. Inês Maria Marques Z. Pires de Almeida – PPGE/FE/UnB

**Título da pesquisa:** Laço social na relação professor e educando autista: uma leitura possível na interface Psicanálise-Educação

**Objetivo da pesquisa:** Analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação.

Prezada professora,

Orientamos para a elaboração da sua memória educativa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando em sua história momentos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam positivos ou não.

Para essa “escavação”, faça uma viagem ao passado longínquo e, também, recente e construa de forma crítica e organizada os sentimentos e as representações que deixaram marcas (positivas e/ou negativas) em seu percurso, os quais, possivelmente, podem repercutir em sua prática docente.

Percurso narrativo:

- Primeiramente, percorra suas sensações visuais, táteis, olfativas, auditivas, afetivas e tantas outras que possam ter constituído suas experiências infantis. Importante registrar tudo, mesmo que inicialmente considere irrelevante.
- Retome seu processo de escolarização, assinalando:
  - O(A) docente de que mais gostou e que menos gostou;



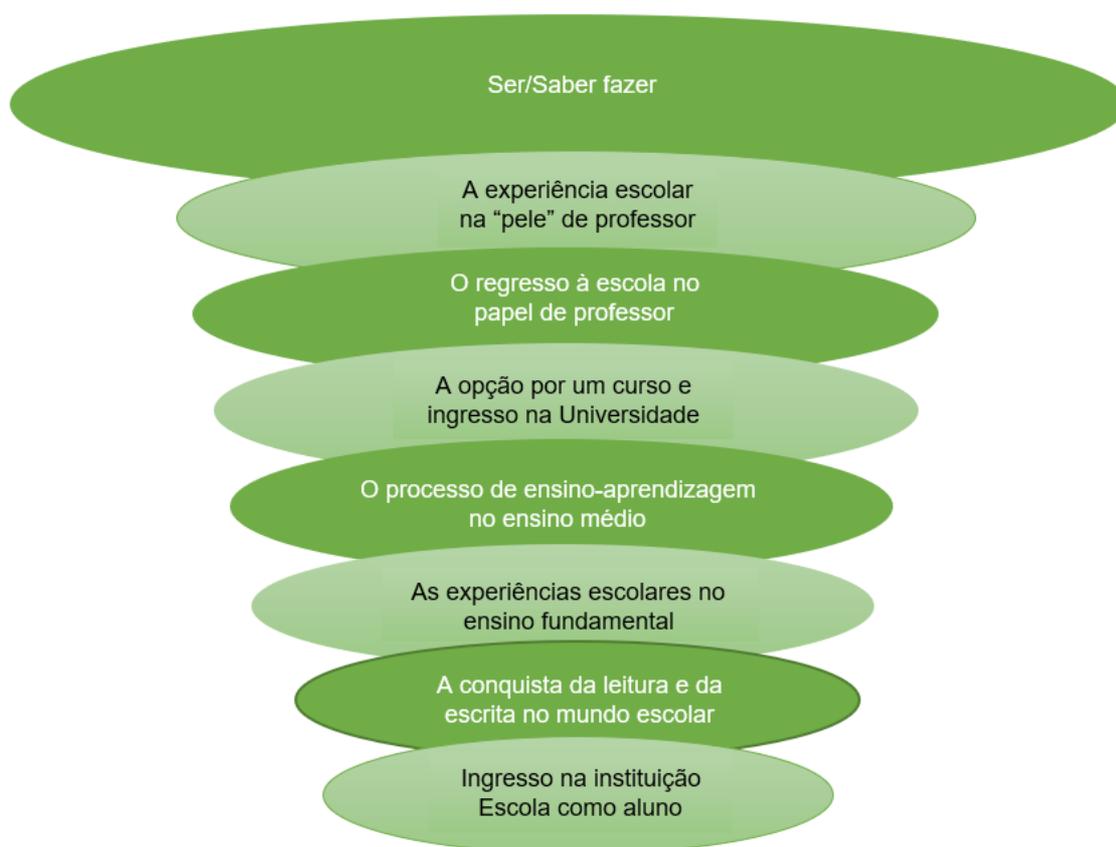
- As disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve dificuldades;
- As disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve dificuldades nas questões de ensino e de aprendizagem;
- Os conteúdos que foram aprendidos com prazer e os que foram mediante sofrimento;
- As atividades realizadas com prazer e sucesso e as que foram indesejáveis e sem sucesso;
- As abordagens metodológicas utilizadas pelos(as) professores(as) para apreensão de conteúdos que marcaram positiva ou negativamente;
- As relações estabelecidas entre professor-educando (interações, atitudes, maneiras de lidar dos docentes no cotidiano);
- Os procedimentos avaliativos (modalidades, instrumentos, constância);
- Ambiente escolar (estrutura física, lugares, suportes técnicos e pedagógicos, questões interpessoais);
- Interação escola/família/comunidade;
- Como sentia-se na “pele” de estudante.
- Faça sua análise considerando questões muito singulares, atentando-se:
  - Como me vejo perante essa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar?
  - Quais dificuldades permeiam o que me ensinaram e como me ensinaram e estão correlacionadas com o meu modo de ser e de agir no cotidiano da sala de aula?
  - Que razões foram determinantes com relação à minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação?
  - Como tenho ressignificado, em meu cotidiano, tanto os papéis de professor, quanto de estudante considerando as minhas experiências escolares anteriores?

Ao escrever, não se preocupe com os limites de espaço, deixe a “pena” deslizar e a “escavação” ocorrer. Sendo da ordem do seu desejo, inclua fotos, imagens, desenhos e registros escolares desse percurso acadêmico que venham te ajudar a reviver com mais autenticidade esse período.

Desejamos uma ótima viagem pelos caminhos mnemônicos da sua constituição ao longo de sua história de vida.



Para melhor elucidar e orientar essa proposta de escrita da memória educativa, disponibilizamos um esquema (Espiral da memória), o qual foi idealizado e, assim, nomeado por Almeida e Rodrigues (1998) para que nesse processo de elaboração o professor construa seus escritos a partir de eixos norteadores, situando-o nessa trajetória de estudante a docente, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem e as vivências que são incorporadas em cada etapa, de forma crescente e complexa.



Fonte: elaborada pela autora a partir de Almeida e Rodrigues (1998, p. 16).



## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

	Universidade de Brasília - UnB Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Faculdade de Educação (FE)
---	--

Roteiro da entrevista semiestruturada para as participantes da pesquisa

**Pesquisadora responsável:** Maria José Gontijo Borges – PPGE/FE/UnB

**Orientadora:** Profa. Dra. Inês Maria Marques Z. Pires de Almeida – PPGE/FE/UnB

**Título da pesquisa:** Laço social na relação professor e educando autista: uma leitura possível na interface Psicanálise-Educação

**Objetivo da pesquisa:** Analisar a constituição de laços na relação professor e educando autista, em tempos de ensino remoto, a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação.

### 1. Dados de identificação

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Sexo: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

1.5 Anos de atuação com estudante autista: \_\_\_\_\_

1.6 Formação acadêmica

1.6.1 Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

1.6.2 Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### 2. Questões da pesquisa



- 2.1 Em suas experiências o que tem sido realizado, no cotidiano escolar, para incluir e favorecer o enlaçamento educativo?
- 2.2 Para você, quais têm sido os impasses para a inclusão da criança autista e o estabelecimento de laços e quanto aos facilitadores?
- 2.3 Em tempos de pandemia os professores tiveram que ressignificar e/ou reinventar os modos de ensinar. Para você lidar com o educando autista como foi essa reconfiguração?
- 2.4 De uma trajetória vivenciada no ensino presencial estamos enfrentando um inegável desafio na educação, professores e alunos do ensino presencial passaram à experiência da modalidade a distância. Como você descreve as diferenças no estabelecimento de laços com seu estudante autista em tempos de ensino remoto? Quais vantagens e desvantagens foram percebidas?
- 2.5 Pensando em utopia enquanto algo que possa ser realizado, ao deparar-se com seu educando autista, tem alguma utopia em relação a ele? O que “deseja” realmente para esse educando, o que sonha para esse sujeito na escola?
- 2.6 Em se tratando de uma profissional de escola inclusiva, tem-se percebido como incluída, acolhida no cotidiano escolar? O que ocorre para sua inclusão e/ou exclusão?
- 2.7 Após alguns anos atuando na docência para educandos autistas, você já se sente preparada? Em caso afirmativo, por quê? Em caso negativo, o que falta em sua formação para se sentir preparada?

Agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.



## ANEXOS



## ANEXO A – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014, p. 52).



## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE

Memorando N° 033/2020 – EAPE

Brasília, 06 de julho de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho**  
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de MARIA JOSÉ GONTIJO BORGES, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UNB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS n°466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**ANDRÉ LÚCIO BENTO**  
Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE