

Autismo, educação e seus enlaces com a psicanálise: manejos com um aluno na educação infantil

*Autism, education and its connections with psychoanalysis:
interventions concerning a primary school student*

Francieli Loureiro Ramos

Fabiano Furlan

Gabriela Kunz Silveira

Resumo: Este relato de experiência objetiva discutir o autismo sob a perspectiva psicanalítica e seus enlaces com o campo da educação. Tal experiência foi conduzida a partir do trabalho da profissional de apoio escolar (autora do relato), com intervenções realizadas junto a uma criança diagnosticada com autismo. A criança começou seu percurso na instituição no início de 2021, mas começou o trabalho com a profissional de apoio escolar somente em maio. Observa-se, a partir do envolvimento do sujeito em constituição com as práticas educativas, um movimento de construção da autonomia. Assim, o trabalho colaborativo com a equipe multidisciplinar, vai tecendo um campo de relações e aprendizagens que descortinam possibilidades até então não manifestas pela criança. A partir da experiência prática e do aparato teórico, conclui-se que, a criança vem mostrando constantes progressos no que concerne às movimentações no âmbito psicológico e pedagógico. Esse fato se dá através das construções de profissionais, implicados com o papel e a função que se propõe a ocupar, com engajamento e aposta na educação.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Psicanálise.

Abstract: The experience report has as its aim to discuss the autism under the psychoanalytic perspective and its connections with the education field. Such experience was conducted through the work of the school support professional (the report's author), with interventions concerning a child diagnosed with autism. The child commenced its course in the institution at the beginning of 2021, but the work with the support professional started only in May. It is observed, on the basis of the involvement of the subject in constitution with the educational practices, a movement of autonomy construction. Therefore, the collaborative work between the multidisciplinary team,

constructs a range of relations and learning that unravel possibilities that hadn't been manifested by the child up to that moment. Based on the practical experience and the theoretical background, it is concluded that the child reveals constant progress in relationship to the development in the psychological and pedagogical areas. This fact occurs through the constructions of professionals entrusted with the role and the function that they are willing to occupy, with engagement and trust in the education.

Keywords: Autism; Education; Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

A experiência estruturada neste relato traz notícias sobre as práticas desenvolvidas em uma escola, a partir das intervenções realizadas entre profissional de apoio escolar (autora do relato) e um menino, que dentre muitas características possíveis, foi diagnosticado com autismo. Neste artigo optou-se por nomear a criança de forma fictícia como Mark. A escolha do nome fictício se ascendeu considerando que a criança tem uma relação com a pintura, que envolve muitas características de cores e formas que remetem às obras abstratas do pintor Mark Rothko²⁶.

A criança mencionada neste relato é um menino que tem atualmente cinco anos, estuda em uma escola privada de Joinville-SC, na turma do Infantil 4, durante o turno vespertino. Em sala de aula, compõe-se a presença de quatorze colegas que têm idade entre quatro e cinco anos, professora regente, professora auxiliar e profissional de apoio escolar. Na rotina escolar, além das atividades pedagógicas produzidas em sala, ainda são realizadas aulas “especializadas”, sendo elas: movimento, ritmos corporais, música, natação, artes e psicomotricidade. Cada aula com suas(es) respectivas(os) professoras(es). Assim, todas as pessoas que circulam com Mark dentro do ambiente escolar, principalmente na sala de aula, possuem funções importantes para que se construa uma rede de apoio que assegure o desenvolvimento desse sujeito em constituição.

26 Mark Rothko (1903-1970) foi um pintor, que desenvolveu e traçou contornos de arte, através do expressionismo abstrato e surrealista. Por meio de suas telas, Rothko experimentava as cores, que surgiam em tons monocráticos, e por vezes, também despertava partes coloridas.

Conforme esboçado, neste relato serão destacadas as experiências com a profissional de apoio escolar, haja vista as propostas manejadas a partir do trabalho com Mark, que resultam em construções enquanto aluno, sujeito em constituição, e principalmente, como criança.

Adentrando nas provocações que a psicanálise aborda no campo da pedagogia, Voltolini (2018a) registra que a proposta se volta para a direção oposta de adaptar, decifrar, justificar ou idealizar a educação. Então enfatiza: “o papel da psicanálise na educação é fundamentalmente o de recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso” (p.29).

A fundamentação citada por Voltolini (2018a), fornece componentes para situar o lugar que a psicanálise ocupa nos seus enlaces com a educação. A psicanálise não se propõe a ditar formatos ideais de um fazer educativo, com a oferta de planos institucionais para a pedagogia. A intenção não é definir um saber prévio, no qual muitas vezes os(as) demais profissionais da educação supõem e convocam uma atuação do(a) psicanalista, sobretudo nas escolas. Por isso, uma das principais investidas é discutir os (não) saberes supostos.

Estreitando o diálogo entre a posição de suposto saber e as pluralidades dos(as) alunos(as), pode-se acrescentar que uma criança onde se escapa o padrão estabelecido como normalidade, coloca no circuito qualquer lugar de saber garantido. Jerusalinsky (1993) registra como uma particularidade do autismo, o efeito de exclusão no campo significante, com recusa ao olhar do outro. Nessa perspectiva, no caso dos sujeitos com autismo, há o estabelecimento de uma falha ainda mais abrupta na condição de saber, uma vez que a noção imaginária de endereçamento ao outro normalmente não ocorre, e a transferência não se dá enquanto uma suposição de saber. Então, quem decide ocupar funções no campo da educação, inevitavelmente vai ter que se haver com a frustração, pois os resultados são sempre a posteriori e normalmente escapam dos ideais estabelecidos.

As amarrações feitas entre psicanálise e educação, são questões elementares que fornecem suporte para as discussões levantadas neste artigo. Com elaborações

preliminares de teóricos como Sigmund Freud, Jacques Lacan e Jean-Claude Maleval, seguem-se referências de argumentações produzidas por psicanalistas no Brasil, permitindo escopos que se assemelham com a realidade retratada.

Uma escrita que se propõe a descrever sobre a experiência de ações desenvolvidas na escola com uma criança diagnosticada com autismo, não pode se isentar de algumas ponderações sobre as contingências da educação inclusiva aplicadas no Brasil. Isto posto, além dos diálogos entre psicanálise e autismo, também foram dedicados alguns argumentos e problematizações, que oportunizam reflexões acerca de apostas referidas pela psicanálise sobre as práticas inclusivas.

O interesse por discutir as temáticas apresentadas neste trabalho, aproximando o debate com a experiência manejada pela autora do artigo, surge como possibilidade para desdobrar um *savoir y faire*²⁷, que também acontece além dos cercados de uma escola, pois se trata de uma prática firmada em apostas no sujeito, onde os estudos e diálogos teóricos precisam estar presentes. Longe de ser um exemplo a ser seguido, as questões retratadas ao longo do artigo buscam justamente o contrário: fazer furo! Somente quando há rompimentos em algo completo e todo que as invenções emergem e ganham lugar.

O objetivo, portanto, é discutir o autismo sob a perspectiva psicanalítica e seus enlaces com o campo da educação. Para atingir o objetivo, foram compostas aproximações entre elaborações teóricas e movimentos feitos com uma criança em particular, a partir da relação com a profissional de apoio escolar, perante direções de suas potencialidades e lugar ocupado enquanto sujeito em constituição.

O AUTISMO E SEUS ENLACES COM A PSICANÁLISE

O diagnóstico em psicanálise é importante para fornecer elementos que permitam subsidiar estratégias de intervenção. Em 1896, Freud envia uma carta

²⁷ *Saber-fazer ali*. Noção apontada por Jacques Lacan, propondo uma nuance primordial que posiciona um lugar do fazer, como algo que escapa. Resumidamente, se trata de um saber fazer que não está garantido, submetido a falta.

a Fliess, comentando que os sintomas podem se reorganizar dado a abertura do aparelho psíquico que se (re)inscreve ao longo do tempo. Nesta sequência, mesmo que o principal sintoma se mantenha no sujeito, pode-se dar outro sentido a essas questões durante o tratamento. Nas próprias palavras de Freud:

[...]estou trabalhando com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico tenha-se formado por um processo de estratificação: o material presente sob a forma de traços mnêmicos fica sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo, de acordo com as novas circunstâncias — a uma retranscrição. Assim, o que há de essencialmente novo em minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de só uma vez, e sim ao longo de diversas vezes, e que é registrada em vários tipos de indicações (p. 208).

A partir disso, Jerusalinsky (1993), situa a estrutura psíquica não decidida na infância. Isto é, mesmo que já se tenha uma estrutura simbólica, não quer dizer que a estrutura esteja determinada. Precisa-se de tempo para que as produções singulares comecem a se produzir no sujeito. Esse tempo não demarca a diferença entre criança e adulto, pois se trata de um tempo lógico com acontecimentos onde o sujeito é convocado a trazer respostas subjetivas.

Em psicanálise, o diagnóstico não é destino, bem como não serve para categorizar a criança em uma psicopatologia, por isso procura-se intervenção quando há uma percepção de que “algo não vai bem na constituição da criança”, até mesmo para constatar precocemente o sofrimento. E é especificamente sobre o sofrimento que a psicanálise busca intervir (JERUSALINSKY, 2011, p. 81).

Notadamente sobre o autismo não há uma causa isolada. Há de se reconhecer que todos os sujeitos nascem com um código genético, contudo os marcadores são manifestos a depender dos fatores epigenéticos, que “vão desde o ar que respiramos, a água que bebemos, até um fator que em nada é desprezível para a constituição do bebê humano: a relação com os outros” JERUSALINSKY, 2015, s.n.).

É fundamental ressaltar que o autismo, conforme apontado por Jerusalinsky (2015), é uma falha na função primordial de reconhecimento, quer

dizer, por uma questão genética, orgânica e/ou traumática, o bebê não reconhece o discurso do Outro. Assim, cabe acompanhar a criança e trazer algo que é de sua singularidade. Deve-se encontrar uma janela pulsional, na qual a criança permita a entrada nesse território, produzindo um ato de reconhecimento. Ainda sobre o diagnóstico em psicanálise e as apostas na criança, é relevante acrescentar:

Ao falar de diagnóstico na infância vale a diferença entre SER e ESTAR que tanto o espanhol quanto o português permitem denotar. O diagnóstico permite pôr em movimento importantes operações na direção da cura e, justamente por isso, ao longo do tratamento, uma criança que *estava* em estado artístico pode deixar de está-lo, mudando de sintoma fundamental, ou pode, em certas ocasiões, ainda que não de modo regular, apresentar produções de outra ordem que não a de uma demanda de exclusão do Outro (JERUSALINSKY, 2011, p. 81).

Apesar das contingências determinadas, é preciso apostar na constituição do sujeito. Mesmo que determinantes orgânicos e genéticos tenham peso, as questões não estão antecipadamente formadas. Quando não se investe na criança porque o diagnóstico patológico impera, o sujeito do desejo fica impossibilitado de constituir-se enquanto tal (JERUSALINSKY, 2011).

Ao(a) psicanalista cabe o manejo a partir de um furo de saber, dando espaço ao inconsciente, que autoriza a função de analista na clínica com pessoas diagnosticadas com autismo, seja em uma instituição, consultório particular ou ambulatório público (LÓPEZ, 2010). Como o caso discutido neste artigo se trata do acompanhamento de uma criança dentro de uma instituição escolar, é relevante adentrar sobre as articulações que permeiam a inclusão.

POSSIBILIDADES NÃO-TODA INCLUSIVA

Qual o lugar da diferença dentro do cotidiano escolar? Quando a diferença afeta os padrões estabelecidos do que é ser “Aluno”, surgem as inquietações, as

dúvidas, o estranhamento. Aquilo que até então tinha um modo estabelecido de condução, passa a ter uma ruptura.

Buscou-se então, o conceito de *Infamiliar (Unheimliche)* descrito por Freud (1919/2019) para falar da relação entre a diferença e o cotidiano escolar, ou seja, algo que outrora foi familiar, igual, próximo, passa a ser estranho, provocando estranhamento aos sujeitos. Um outro diferente passa a circular na sala de aula de forma repentina, invadindo toda a estrutura homogênea que até então estava posta.

Possibilitar um contorno para aproximar o que se vê como diferença, é um desafio para as práticas escolares. Isso pode ocorrer por vários motivos: formações que não se debruçam sobre as deficiências, planos de ensino que visam apenas a produtividade dos(as) aluno(as), padronização de normalidade... Questões essas advindas do modo capitalista de produzir a vida, que buscam continuamente destacar e privilegiar os que podem gerar produtividade. Nesse cenário, se vê o que Voltolini (2018b) pontua sobre a *educação para todos*, melhor dizendo:

Enquanto discurso que visa um *para todos*, termo definidor do *slogan* da educação inclusiva, é naquele para quem essa fórmula do *para todos* não faz nenhum sentido que tal discurso encontrará seu ponto limite (p.38).

É justamente onde se opera uma lógica completa, que o sujeito com autismo faz furo. Precisamente por isso que o ensino pedagógico não pode ficar às voltas de uma descarga de conteúdo, como um portador do saber *para todos*. Afinal, se não for assim, o sujeito sequer irá se direcionar minimamente para o/a professor/a. Na melhor das hipóteses, haverá uma convocação do lugar de saber, mediante as demandas de adequações das tarefas planejadas *para todos*. Na pior das hipóteses, exclui-se o(a) aluno(a) da rotina escolar, deixando-o(a) perambular pelos espaços, desde que não “atrapalhe” o andamento das aulas.

Nesse aspecto, é essencial demarcar a prática escolar da educação inclusiva, refletindo além de uma discussão primeira sobre suas concepções. Deve-se

tencionar se o incluir é apenas matricular e colocar uma criança dentro da sala de aula, carregando o discurso da *Educação para todos* ou se é uma busca por algo que projeta um olhar do comum sobre as particularidades de cada sujeito (VOLTOLINI e FONSECA, 2020).

A palavra *inclusão* por si só, já revela o seu lugar. “Etimologicamente, incluir significa fechar a chave por dentro” (VOLTOLINI, 2018b, p. 35). Nesta perspectiva, incluir pode carregar um ideal institucional, que segue um padrão e hábito, com procedimentos aos quais um aluno(a) precisa se submeter. Isso pode acontecer, mesmo quando se objetiva fazer rigorosamente o oposto. “[...] a inclusão é um significante usado para o incluído e não para todos. Portanto, marca esse aluno como aquele que será objeto de procedimentos especiais...” (VOLTOLINI, 2018b, p. 37).

Outro aspecto que merece destaque é o manejo das adequações curriculares. Para que se construa as aprendizagens de todos(as) alunos(as) em uma sala de aula, é necessário pensar em formas de adequações das práticas e estratégias pedagógicas, ainda que o conteúdo/conhecimento permaneça sendo o mesmo. Entretanto, os conteúdos são formalizados, muitas vezes, em apostilas, como é o caso da escola de Mark. Sabe-se que os sistemas apostilados de ensino são frequentemente utilizados nas instituições privadas, sendo aulas, avaliações e atividades pedagógicas antecipadamente preparadas para as(os) professoras(es) (CUNHA, 2011).

O uso de apostilas pedagógicas pode agregar, desde que interaja com outros recursos didáticos. Porém, identifica-se que no contexto do Brasil, determinantes como as problemáticas da formação docente e a falta de instrumentos têm eliminado da prática uma condução que use a apostila apenas como mais uma ferramenta, e não como uma autoridade, sendo na maioria das vezes a única possibilidade de construir atividades pedagógicas (AMORIM e OLIVEIRA, 2008).

As ferramentas didáticas precisam ser amplas para pensar as práticas pedagógicas, já que apenas um recurso não dá conta de abranger as construções de adequações nas práticas pedagógicas que proporcionem experiências de aprendizagens. As atividades pedagógicas devem ter a autonomia docente e a

convocação de sentidos para os(as) alunos(as), despertando algo a ser produzido, trazendo algo do grupo, mas também de quem está realizando.

A noção proposta por Voltolini (2005) de uma inclusão não-toda, busca restabelecer as circunstâncias de um processo de escolarização com uma ligação do *para todos* com o um-a-um de cada aluno(a), cada professor/a e cada escola. Por conseguinte, é necessário considerar precisamente essa linha fronteira entre o dentro e o fora que reparte quem pertence e quem não pertence à escola.

BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A FUNÇÃO DENOMINADA “PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR”

Introduzindo e demarcando do que se trata a função definida como profissional de apoio escolar e seu papel na construção do cotidiano escolar, há uma definição primeira no que diz respeito a legislação, na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, onde são levantados marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial. Esse documento categoriza que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 01).

Ainda que tenha sido a primeira vez que se tenha denominado “profissional de apoio”, em outros documentos essa mesma função já tinha recebido nomenclaturas diferentes, como: profissionais da educação, apoio pedagógico especializado e apoio especializado.

Já em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.764 (Berenice Piana), que funda a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No artigo desta lei, se define que quando há necessidade, a pessoa com

diagnóstico de autismo presente no ensino regular, tem direito a um/a acompanhante especializado. Este documento não estipula quem é essa(e) acompanhante, nem mesmo decreta quais requisitos de formação são necessários.

No caso específico da escola apresentada nesse artigo, as(os) profissionais de apoio escolar são estudantes de psicologia, supervisionadas(os) pela psicóloga escolar e contratadas(os) pela instituição de ensino. Cada profissional faz intervenções com alguma criança que expresse demanda de condução com manejos em necessidades básicas, interações sociais, dificuldades motoras, intelectuais e/ou de aprendizagem. Todas as atividades pedagógicas, adequações curriculares e demais decisões institucionais são articuladas pela professora regente de sala e coordenador/a de cada segmento.

A inserção das(os) profissionais de apoio nessa instituição faz uma aproximação da psicologia no contexto educacional e possibilita discussões multidisciplinares para tencionar o cotidiano escolar e as modalidades de inclusão. Porém, muitas vezes pode classificar a(o) profissional de apoio escolar como a única pessoa que “sabe” conduzir determinado aluno(a), isentando os demais profissionais da escola de suas funções com esse(a) estudante.

É significativo considerar que a profissional de apoio escolar apontada neste artigo é uma estudante do 4º ano do curso de psicologia, que faz seus manejos e intervenções a partir da perspectiva psicanalítica. Além da supervisão com a psicóloga escolar da instituição, optou-se também pela busca de supervisão individual com uma psicanalista que trabalha as questões da infância sob o ponto de vista dos preceitos discutidos pela profissional de apoio escolar. Logo, se trata de uma profissional que não está presente somente com a função de um “apoio escolar”, mas sim, com uma posição que aposta nas potencialidades de desenvolvimento de uma criança. Arranjando meios para que gradativamente insira novos sujeitos em cena, onde esse aluno esteja sujeito a circular no espaço escolar com outros recursos de *apoio escolar*, sem que esse apoio necessariamente resulte de uma *profissional*.

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO E SEU COTIDIANO ESCOLAR

As características do lugar ocupado por Mark dentro da escola vão indicar traços do seu cotidiano escolar. A destacar, essa criança possui uma família engajada com recursos no seu desenvolvimento, que dentre outras questões, consegue financiar uma equipe multidisciplinar e uma escola privada com ferramentas que nem sempre são postas para crianças diagnosticadas com autismo. Uma pesquisa realizada por Costa e Fernandes (2018) com dados de casos no estado do Rio Grande do Sul, revela que apesar das leis e direitos estruturados para o desenvolvimento dos sujeitos com autismo, ainda são enfrentados problemas que vão desde a formalização do diagnóstico até o cumprimento dos direitos fundamentais.

Sabe-se que atualmente o menino conta com uma equipe multidisciplinar que auxilia nos resultados assertivos para o seu desenvolvimento. A respeito disso, a equipe escolar fez reuniões periódicas com os pais, fonoaudióloga e psicóloga. Assim, é possível fazer alinhamentos constantes do que cada profissional está trabalhando com Mark, se efetivando, resultados a partir do objetivo comum que é o desenvolvimento da criança.

A inserção de Mark na escola foi gradativa. A criança passou a ter contribuição da profissional de apoio escolar em maio de 2021, ficando três meses com a assistência das professoras regente e auxiliar. As práticas das professoras não se direcionavam apenas às demandas do menino, pois também precisavam atender os outros(as) quatorze alunos(as) da turma. Logo, quando precisavam apaziguar choros incontroláveis, desencadeados por algum movimento frustrado, recorriam ao colo, e em algumas situações, retiravam Mark da sala.

Ter um aluno com autismo é um desafio para o campo docente, que muitas vezes, não está esperando e não se sente preparado para essa condição. Esse processo acontece com frequência por quê:

A criança autista indiscutivelmente interroga. Não há dúvidas que, no mundo atual, de “performances” e

“resultados”, que promete o “sucesso” e a “felicidade”, a criança portadora de autismo vem apontar o furo dessa promessa (FERNANDES, 2011, p.54).

Sem distinguir um padrão do é certo ou errado, os recursos dispostos pelas professoras é o que havia de possibilidade no momento. Embora tenha apresentado dificuldades, esse contato inicial entre as professoras e o menino, foi importante para instalar Mark na sala de aula e no ambiente escolar. Outra questão fundamental desse período, foi instaurar Mark como pertencente ao lugar que ocupa, e não apenas como o aluno que é mediado por uma profissional de apoio escolar.

Mark repete algumas palavras e fala de modo espontâneo raras vezes, com poucos vocábulos de seu repertório. A criança é um sujeito que embora regularmente não dirija a palavra ao outro, endereça seus desejos e vontades de outros modos, convocando assim uma dualidade argumentada por Maleval (2017), ou seja, a fala torna-se uma fonte desafiadora, ao mesmo tempo que instiga para ver além do dito e manifesto de forma enunciada. Afinal, a linguagem marca além da fala.

No que se refere ao campo da enunciação, é primordial delimitar uma aproximação de Mark, ao que Lacan (1954/2009a) disse sobre o caso Dick:

O sistema pelo qual o sujeito vem se situar na linguagem é interrompido, ao nível da palavra. Não são a mesma coisa, a linguagem e a palavra – essa criança é, até certo nível, mestre da linguagem, mas ela não fala. É um sujeito que está aí e que, literalmente, não responde (p. 116).

Assim referenciando, Mark não é um sujeito fora da linguagem, somente o sistema da linguagem está suspenso no nível da fala. Isso não quer dizer que o menino permanecerá sempre nesta condição. Justamente por isto que a aposta segue constante, simbolizando os sons, gestos, toques e manifestações esboçadas por Mark. Nessa sequência, resgata-se a ênfase de LACAN (1954/2009b): “Uma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela” (p.311).

No momento atual, a criança chega a enunciar ocasionalmente algumas de suas vontades básicas, como ir ao banheiro e beber água. Mark fala “xixi”, “cocô”, “água”, quando sente vontade de executar um desses pedidos. Dessa forma, a relação com o seu próprio corpo, assim como desejos e vontades já estão sendo levados em consideração, a ponto de uma facilitação na enunciação.

Com a inserção da profissional de apoio escolar, a primeira questão que despertou relevância, no sentido de iniciar uma intervenção, diz respeito à procura por acolhimento no colo, a qual era manifesta continuamente. Normalmente, o pedido se direcionava para as professoras, contudo, ocorreram tentativas semelhantes encaminhadas para a profissional de apoio escolar, especialmente nos contatos iniciais. Verificando essas manifestações, a profissional de apoio escolar pôde notar que essa demanda tinha duas funções para Mark: ser acolhido após receber um “não” e fugir de uma situação em que não queria executar.

Após identificar as causas do movimento, no que se refere às expressões de pedidos por colo, a profissional de apoio escolar passou a não corresponder às solicitações. Algumas vezes as respostas resultaram em formas de agitações, com choros, gritos, inclusive, investidas de impulsionar o corpo no chão. Apesar disso, a maioria das ações atenderam às conduções da profissional de apoio escolar, evidenciando indícios de que o trabalho estava gerando efeitos.

Em algumas oportunidades, percebe-se uma aproximação que é necessária para a continuidade das intervenções, como por exemplo nos momentos em que Mark está sentado ao lado da profissional de apoio escolar, mexe no seu braço, sentindo a textura da roupa e pronunciando de maneira espontânea a palavra “tia”. Com a manifestação de reconhecimento do outro, indica-se que a relação está se instituindo e em constante trabalho.

Nas situações em que a criança buscava o colo para nitidamente escapar de um cenário definido, como por exemplo durante as atividades das aulas de música, a profissional de apoio escolar ficava de mãos dadas com a criança, ao invés de acatar ao pedido por colo. Desta maneira, a atividade passa a ter uma condução orientada, integrando-o com os demais alunos da turma, sem extirpar totalmente a ação. Diante do imprevisível de quando a profissional de apoio escolar pega na mão e não no colo, contorna-se a repetição para um campo simbólico, possibilitando

articulações. É essencial que o acompanhamento possa partir desses automatismos impostos pela criança, identificando e inserindo palavras e gestos simbólicos para proporcionar um novo sentido ao movimento (JERUSALINSKY, 2011).

Outra circunstância importante a ser mencionada, que foi sendo desenvolvida durante algumas semanas, é o uso constante da máscara. Desde que a criança ingressou no colégio, não havia utilizado máscara (medida de biossegurança contra o COVID-19). Quando alguém tentava colocar, Mark recusava e jogava o acessório no chão. Entretanto, aos poucos a profissional de apoio escolar introduziu a máscara na rotina do menino, aumentando gradativamente o tempo de uso. Atualmente, a criança usa o acessório de modo contínuo. Um outro passo significativo de aceite à demanda ofertada.

De acordo com os apontamentos que a profissional de apoio escolar foi estabelecendo, se reparou uma repetição, por ter uma expressão de forma acentuada: segurar vários brinquedos pequenos nas mãos. A questão em segurar os objetos aponta para o que se chama de “Objetos autísticos”, que são “utilizados como se fizessem parte do corpo para dar sensações que acalmam e desviam a atenção [...]” (MALEVAL, 2017, p. 156).

Com os objetos que a criança busca e segura fortemente, em especial durante os momentos no parque, a profissional de apoio escolar passou a dar sentidos às peças, ou seja, quando Mark segura um garfinho por exemplo, pega-se uma boneca e inventa-se um faz-de-conta alimentando o bebê. Esses manejos são fundamentais para que se construa uma rede significante. Oportunamente sobre esse quesito, Jerusalinsky (2011) focaliza:

Diante da surpresa, do inesperado do acontecimento, do que rompe a suposta continuidade do real. O *Opa!* pode tornar-se tanto mais decisivo do que a avalanche de palavras: *Opa!*, *caiu... peguei!*, *cadê... achou, e... já! Epa lelê!*, *Oooô!*, esses breves significantes, [...] possibilitam à criança passar a sustentar-se, a atrelar-se a uma articulação simbólica diante desses pontos em que emerge a aleatoriedade do real (p.84).

Outro ponto a ser destacado é uma intermediação instaurada pela profissional de apoio escolar, que se refere a colocar algum colega para brincar em dupla no final das aulas. Numa dessas, enquanto Mark brincava com uma colega, começou a falar - “xixi, xixi”. A menina imediatamente percebeu o que a criança estava falando e disse: - “Prof.^a, o Mark quer ir ao banheiro!” É muito significativo essa enunciação da colega, porque mostra uma disposição de escuta e acolhimento, além do envolvimento com esse colega que está sendo (des)coberto. Por conseguinte, é fundamental estreitar os laços com os(as) colegas, para que as relações possam ter uma função na constituição de Mark enquanto um sujeito.

Quanto aos estreitamentos dos laços de Mark com os colegas, é importante frisar o que Vorcaro & Rahme (2011) instituem sobre a relevância de eleger outros com a função de instrumento mediador, como algo significativo para o desenvolvimento da criança com autismo. Atentando para as colaborações e laços com os colegas, as autoras ainda sublinham: “Na simplicidade em que mostram uma busca de parceria que acata, interpreta e mesmo desenvolvem estratégias para atenuar crises, as manifestações [...] são alcançadas no registro do partilhável.” (p. 49). Poder circular no ambiente escolar com uma rede de apoio constituída, indica uma maior autonomia, onde a criança não depende somente de uma única pessoa para lhe orientar quando for necessário.

Por parte dos colegas também se percebe mobilizações na direção de produzir laços. Ainda são necessárias muitas investidas da profissional de apoio escolar para aproximar a criança de seus colegas, ainda assim, já se observa muitos direcionamentos voluntários de maneira bilateral entre os colegas e Mark.

Sobre as atividades pedagógicas, Mark expõe uma construção significativa. As produções estão sendo feitas com mais autonomia, sobretudo com as adequações, traçando um plano pedagógico que evidencia as habilidades que a criança dispõe. As execuções de Mark no momento das atividades também estão sendo assertivas, com base nas respostas demonstradas pelo menino. Observa-se concentração e poucas negativas ao realizar as tarefas escolares. Além disso, o que também vem contribuindo na identificação da rotina diária, são fotos impressas da criança fazendo as atividades. Dessa maneira, Mark tem um contato visual do que

está por vir, tornando a rotina um pouco mais próxima do que é possível de ser compreendida.

Para auxiliar no esboço do formato das letras e números, foram implantaram estratégias como os pontilhismos nas folhas para Mark fazer o contorno e pecinhas em MDF com o traço específico, para que o menino possa tocar, se familiarizando com o formato do alfabeto e dos numerais. Com essas ferramentas, a criança já demonstra mais independência para formar palavras, pois não há mais a necessidade de alguém conduzindo-o permanentemente nesses momentos.

Mark já considera as demarcações de linhas e figuras nas atividades que envolvem pintura. Além do mais, percebe-se resultados de uma melhoria que vem tendo evolução gradativa no que se refere ao desenvolvimento motor, habilidade com objetos e disposição pessoal.

Mark tem grande entusiasmo para pinturas, de maneira principal com tintas. Durante os momentos que requisitam pintar, a concentração de Mark aparece de modo realçado, com um olhar fixo para a obra. O menino estima juntar as cores, proporcionando que no decorrer da pintura, surjam diversas combinações que mudam a cada nova tonalidade inserida.

Nas aulas que envolvem movimento corporal, Mark também se mostra disposto, curiosando suas possibilidades. Com a aula de natação, por exemplo, a criança experimenta diferentes maneiras de delimitar seu corpo. Encosta levemente cada parte do corpo na água; continuamente borbulha a água da piscina, até o instante que começa a tossir; tenta ir ao lado mais fundo até o professor buscá-lo... Assim Mark vai investigando os limites que vão se impondo.

Atualmente, o menino raramente se desorganiza ou demonstra instabilidades no decorrer das atividades planejadas. Mas quando isso acontece, a profissional de apoio escolar faz mediações que envolvam não deixar de concluir as tarefas, ainda que sejam terminadas em outro momento. Percebe-se que conversar com a criança tem auxiliado fortemente nos manejos da rotina.

O diálogo indicado pela profissional de apoio escolar envolve abaixar-se na altura de Mark, olhar fixamente para ele e enunciar o pedido em um tom firme. Essa aposta já indicou bons resultados, avaliando que normalmente após esse

momento, Mark acata a solicitação, e muitas vezes, olha diretamente para a profissional de apoio escolar enquanto ela está falando. Essa mediação é importante e deve fornecer meios para as demais demandas apresentadas.

Apesar de se evidenciar vários movimentos assertivos, é necessário dizer que nem sempre Mark corresponde às investidas da profissional de apoio escolar ou professoras. Não obstante, quando se coloca o movimento inicial minimamente em um campo simbólico, já é uma maneira de trabalhar a questão, transferindo um sentido com e para a criança. Muitas vezes, o menino não tem um controle sobre suas atitudes, posto que a maioria dos movimentos ocorrem por vias inconscientes. Tão logo, a aposta investida nesse sujeito deve ser contínua. Um trecho do livro “O que me faz pular”, escrito por Naoki Higashida (2014), um menino diagnosticado com autismo, descreve essa questão de maneira bem direta:

Eu sou constantemente repreendido por fazer as mesmas coisas de sempre. Pode parecer que fazemos por maldade ou por pirraça, mas, juro, não é o caso. Quando somos advertidos, nos sentimos mal por mais uma vez termos feito algo que já nos haviam avisado que era errado. Só que, quando aparece a oportunidade, já nos esquecemos do que aconteceu na última vez e somos levados a fazer tudo de novo. É como se algo fora de nós nos forçasse a isso.

Você deve estar pensando: ‘Ele nunca vai aprender?’ Sabemos que estamos deixando vocês tristes e chateados, mas sinto dizer que é como se não tivéssemos escolha, e é isso. Mas, por favor, façam o que fizerem, não desistam de nós. Precisamos de sua ajuda (p.18).

O desejo de aposta no sujeito necessita de constância, ainda que as investidas não sejam sempre correspondidas. Precisa-se colocar sentindo nos movimentos e oferecer a palavra. É notável frisar que nenhum sujeito existe instintivamente, porque a constituição acontece na relação com Outro (LÓPEZ, 2010). A criança com autismo entende a demanda como algo insuportável, por isso quando se acata minimamente apelos do Outro, aparece o lugar de sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou trazer indícios de intervenções e recursos onde a inclusão não é solicitada somente a partir de um diagnóstico, mas sim, um lugar onde o um é pertencente às relações com o (não) todo comum. O enfrentamento para encontrar o lugar de uma criança com o (não) todo é um desafio permanente, direcionado para o desejo de desenvolver uma educação que se apoia na escuta ecoada na fala, na relação, nos gestos, nos movimentos, nos toques, nos sons, nas brincadeiras, partindo do princípio de que o comum, que ninguém escapa, é a falta estrutural. A psicanálise vem apostar justamente na subjetivação dos cotidianos escolares, constituindo um espaço para esse resto que insiste e nunca cessa.

A partir da experiência prática juntamente com o aparato teórico, conclui-se que ao longo do ano, Mark vem mostrando constantes progressos no que concerne às movimentações dentro da escola, tanto no âmbito psicológico, quanto pedagógico. Esse fato se dá através das intervenções realizadas pela equipe que acompanha a criança. É imprescindível que haja uma equipe implicada com o papel e a função que se propõe a ocupar, com engajamento e aposta na educação.

A comunicação entre os profissionais é constante, para que se façam alinhamentos no que está sendo trabalhado com a criança. A equipe escolar, sobretudo a partir das práticas da profissional de apoio escolar, seguem com frequentes intenções e apostas que buscam o desenvolvimento amplo de Mark.

As propostas pedagógicas buscam fornecer meios para que a criança possa desenvolver suas habilidades, pois enquanto sujeito em constituição, Mark não chega na escola despido de seus aprendizados. Todavia, a escola também apresenta novas formas de conhecer os elementos do percurso, fazendo com que possa manifestar as inscrições de experiências, se constituindo com as reedições de ser e estar.

Por fim, os manejos com a criança manifestam o seu modo individual de estar dentro de uma sala de aula, com suas professoras, em uma escola privada, dividindo seu espaço com outros(as) quatorze colegas e auxílio de uma profissional de apoio escolar. Todos esses elementos constroem um modo único de ocupar esse espaço, portando suas características de sujeito, que fornecem a integração do um

com o (não) todo. Então, o que se pode fazer é conhecer a pluralidade dos(as) alunos(as). Plural esse, contrário ao universal, dado que a aposta é voltada para as experiências dos sujeitos ali inseridos. Não basta somente transferir informação, é necessário produzir aberturas para as convocações. Precisa-se de um engajamento outro, um *savoir y faire* que provoque sentidos do (não) todo, construídos no um a um.

REFERÊNCIAS

AMORIM, I. F.; OLIVEIRA, P. R. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação: UNESP. Araraquara: set. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90314/amorim_if_me_ara_fcl.df?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 de outubro de 2021.

BRASIL, SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Brasília, 2010.

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.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. **Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material**. Revista do Direito Público, v. 13, n. 2, p.195-229, ago. 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Dir-Pub_v.13_n.2.07.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2021.

CUNHA, L. A. **Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares**. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.585-608, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBV8tMs8Lq67dL9VPKfhFbf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

FERNANDES, C. M. **O analista e o autista** (2011). In: LICHT, R. L. (ORG.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 53-66.

FREUD, S. **Carta 6 de dezembro de 1896** (1887-1904). In: MASSON, J. M (editor). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess*. Rio de Janeiro: Imago, 1986. pp. 208-216.

FREUD, S. **O infamiliar** (1919) In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

JERUSALINSKY, A. **Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem** (1993). In: *Psicose - Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 9. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

JERUSALINSKY, J. **Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados artísticos** (2011). In: LICHT, R. L. (ORG.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 77-89.

JERUSALINSKY, J. **Para onde vamos com o autismo?** São Paulo: Estadão, Criança em Desenvolvimento, março de 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/para-onde-vamos-com-o-autismo/%3famp>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

LACAN, J. **A tópica do imaginário** (1954a). In: *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. pp.101-121.

LACAN, J. **A função criativa da palavra** (1954b). In: *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. pp.307-319.

LÓPEZ, A. L. L. **A escuta psicanalítica de uma criança autista**. Estudos de Psicanálise, n. 34. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000200002. Acesso em 17 de outubro de 2021.

MALEVAL, J-C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

VORCARO, A. & RAHME, M. M.F. **Interrogações sobre o estatuto do outro e do Outro nos autismos**. In: LICHT, R. L. (Org.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 29-52.

VOLTOLINI, R. **A inclusão é não toda** (2005). In: COLLI, F. A. G & KUPFER, M. C. (Orgs.). *Travessias - Inclusão Escolar: A Experiência do Grupo Ponte - Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 149-155.

VOLTOLINI, R. **A Démarche Psicanalítica na Educação: Consequências para o Campo da Formação Docente** (2018a). In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni. pp. 19-32.

VOLTOLINI, R. **Educação Inclusiva** (2018b). In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni. pp. 34-43.

VOLTOLINI, R. e FONSECA, P. F. **Inclusão escolar e os paradoxos contemporâneos: uma visada psicanalítica**. Revista Estilos Da Clínica, 25(3), 2020. pp. 576-580. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p576-580>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

Francieli Loureiro Ramos

Graduanda do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE) e pesquisadora no Laboratório de Psicanálise da mesma instituição de ensino, com bolsa financiada pelo governo do Estado de Santa Catarina. Atua como Profissional de Apoio Escolar, no contexto da educação infantil. Comparece em grupos de estudos e extensões extracurriculares. Temas de interesse: diálogos entre psicanálise, educação, autismo, formação de professores, gênero e sexualidades. E-mail: francieliramos@icloud.com

Fabiano Furlan

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE (2020). Graduado em Psicologia pela UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville (2013) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Professor do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala. Coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia Clínica: Teoria Psicanalítica da FGG. E-mail: fabiano.furlan@fgg.edu.br

Gabriela Kunz Silveira

Psicóloga, psicanalista. Mestre em psicologia social e institucional (UFRGS). Professora de psicologia na ACE/FGG e UNIVILLE. Pesquisadora de percursos formativos docentes (UNIVILLE). E-mail: gabriela.silveira@fgg.edu.br

Recebido em 20 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.