

Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo

Lima, Izabella Lorryne Santana de; Legnani, Viviane Neves

Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo

Linhas Críticas, vol. 26, e27244, 2020

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257010>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27244>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo

Una visión psicoanalítica acerca de la inclusión de un estudiante con autismo

A psychoanalytic look at the inclusion of a student with autism

Izabella Lorrayne Santana de Lima

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil

izabellalsl@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5265-643X>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27244>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567257010>

id=193567257010

Viviane Neves Legnani

Universidade de Brasília, Brasil

vivi.legnani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6362-1443>

Recepción: 21 Septiembre 2019

Aprobación: 24 Junio 2020

Publicación: 28 Julio 2020

RESUMO:

O artigo busca fazer uma leitura do processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) à luz da teoria psicanalítica. Lançar-se-á mão de um estudo de caso que conta com a participação de três professoras e de um aluno com diagnóstico de TEA. O estudo de caso foi construído por meio de observação participante e entrevistas com as professoras e a mãe do aluno. Pode-se perceber que as professoras realizam o processo inclusivo de forma ética, respeitando o aluno como sujeito, e compreendem que não há a possibilidade de inclusão de forma massificada, não cabendo, portanto, generalizações com base em diagnósticos apresentados pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Psicanálise, Inclusão, Educação.

RESUMEN:

El artículo busca analizar el proceso de inclusión escolar de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) bajo la luz de la teoría psicoanalítica. Se llevará a cabo un estudio de caso con la participación de tres maestras y el estudiante diagnosticado con TEA. El estudio de caso fue construido a través de la observación participativa y entrevistas con las maestras y la madre del estudiante. Se puede ver que las maestras realizan el proceso inclusivo de una manera ética, respetando al estudiante como sujeto y entienden que no hay posibilidad de inclusión en forma masiva, no ajustando generalizaciones sobre el trabajo basado en diagnósticos presentados.

PALABRAS CLAVE: Autismo, Psicoanálisis, Inclusión, Educación.

ABSTRACT:

The article seeks to read the process of school inclusion of a child diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the light of psychoanalytic theory. A case study will be conducted with the participation of three teachers and the student diagnosed with ASD. The case study was built through participant observation and interviews with the teachers and the student's mother. It can be seen that the teachers perform the inclusive process in an ethical manner, respecting the student as a subject and understand that there is no possibility of inclusion in a mass form, not fitting generalizations about the work based on diagnoses presented.

KEYWORDS: Autism, Psychoanalysis, Inclusion, Education.

INTRODUÇÃO

As construções de um aparato legal e teórico sobre a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais não são caminhos curtos e lineares (Mendes, 2011) e, muito menos, estão assegurados neste

momento histórico marcado por discursos de ódio, práticas de intolerância e de um planejamento decidido de distância do outro. Independentemente dos avanços alcançados, o desafio da inclusão permanece para educadores, educandos e sociedade em geral.

Do ponto de vista do diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado, no campo médico, por dificuldades relacionadas à socialização e comunicação, incluindo padrões de comportamentos estereotipados. Leo Kanner foi o primeiro a descrever esse quadro, em 1943 (Mendes, 2011). Desde o estudo feito por Kanner, e diante do número cada vez maior de crianças diagnosticadas com autismo, diversas pesquisas têm sido realizadas na tentativa de encontrar a etiologia desse modo singular de existência. Atualmente, a maioria dos esforços é na direção de descobrir uma causa genética e/ou orgânica em detrimento de uma suposta origem psíquica para essa problemática. Esses esforços advêm da influência do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, na sigla em inglês), que apregoa serem as neurociências aptas a dar respostas para os diversos tipos de Transtornos Mentais.

No entanto, Laurent (2014) apresenta diversas pesquisas que pretenderam comprovar a origem biológica do autismo, e todas são inconclusivas em seus resultados até o presente momento. De igual forma, dentro da lógica “um problema mental/uma solução (medicamentosa)”, utilizada pelo DSM, ainda não há um fármaco para tratar/amenizar os sinais do autismo, ou seja, ainda não puderam inventar a “pílula do autismo”. Porém, o fato de não haver um medicamento específico não inviabiliza a prescrição de outros fármacos de forma generalizada. Também se “receitam” terapias de cunho cognitivo-comportamental, as quais trabalham com o mesmo objetivo: fazer desaparecer o comportamento “anormal”. Assim, foi selada uma aliança entre psiquiatria, indústria farmacêutica e terapias cognitivo-comportamentais (Movimento Psicanálise Autismo e Saúde Pública [MPASP], 2013) que alimenta uma “máquina” terapêutica extremamente lucrativa.

A concepção do autismo como uma “doença” e a prescrição de métodos para adaptar essas crianças impacta a educação. O número de alunos com diagnóstico de TEA em classes regulares tem aumentado com o passar do tempo e, após a lei do autismo ter sido sancionada, esse número tende a crescer. Seguindo outras leis e normas que regem a educação brasileira, esses alunos devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, passariam a fazer parte do cotidiano da maioria das escolas públicas.

Os professores, em face desses alunos, afirmam não estar preparados para a realidade da inclusão. No âmbito público, para responder a essa demanda, há a oferta de uma formação continuada no Distrito Federal, um curso que tem como proposta apresentar um breve histórico sobre o autismo, oferecer um panorama de suas características principais, tratar dos aspectos legais relacionados à questão e ensinar aos professores a aplicação de métodos educacionais com a intenção de possibilitar a inclusão dos alunos com TEA. A maioria desses métodos apresenta fundamentação cognitivo-comportamental.

Como exemplos desses cursos, podemos citar o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) e ABA (Análise Aplicada do Comportamento), ambos buscam adaptar os alunos e fazer com que se comportem de forma a permitir melhor convivência em sociedade (Calazans e Martins, 2007). Contudo, é importante sublinhar: Bialer (2015), ao trazer relatos de biografias escritas por pessoas com autismo, demonstra que elas não querem simplesmente amoldarem-se à sociedade, mas serem ouvidas e aceitas como são, ou seja, almejam ter seus lugares de sujeitos com as suas diferenças respeitadas.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

Há atualmente uma busca desenfreada por otimizar a performance física e mental dos seres humanos. Segundo Wendling e Coelho (2016), muita energia é investida em uma tentativa de fazer desaparecer o mal-estar, a falta, o sofrimento, a incerteza e a imprevisibilidade da vida. A psicanálise vai contra esse ideal

totalizante e “nos permite afirmar que na vida e# de apostas que se trata. E que, assim como no futebol, o erro faz parte do jogo” (Bezerra Jr., Figueiredo, & Hornstein, 2009, p.4).

Nesse jogo de erros e acertos, a ética da psicanálise consiste em bem-dizer o desejo, em desejar e afirmar as escolhas mesmo diante de uma realidade sobre a qual temos pouco controle, que é a própria vida. “Não há promessas de solução. A psicanálise só pode ser composta pela ética do bem-dizer o desejo” (Wendling & Coelho, 2016, p. 144). O que a psicanálise nos coloca é que o desejo do ser humano nunca será realizado, posto que não há possibilidade de completude, mas é justamente isso que nos move no mundo. Assim, diferente do discurso predominante, “vendedor” da possibilidade de se alcançar a felicidade e o bem-estar de forma massificada, a psicanálise entende que não há como saber sobre o que é o “bem” para o outro. Segundo Millot (1987), tradicionalmente a pedagogia se coloca no lugar daquela que sabe e trabalha para atingir o “bem”.

A célebre afirmação feita por Freud em 1937 (Freud, 1996) sobre a impossibilidade de três profissões, educar, psicanalisar e governar, é, na maioria das vezes, mal interpretada por aqueles que dela tomam conhecimento. Freud afirma a impossibilidade do ato educativo pela não existência de uma averiguação precisa dos possíveis resultados do próprio ato. Ou seja, são profissões ditas impossíveis pelo simples fato de que não existe um manual a ser seguido. Lajonquière, em entrevista concedida em 1999, aponta que, talvez, essa afirmação venha servindo como uma espécie de desculpa para alguns professores. “Ora, educar é impossível, não sou eu quem o diz, mas Freud”, diriam esses profissionais ao convocarem incessantemente outros profissionais para subsidiarem o ato educativo.

Desse modo, a educação tem perdido espaço dentro das escolas ao buscar apoiar-se em teorias da psicologia com o intuito de respaldar sua prática, produzindo a “psicologização” da educação. Cada vez mais preocupados em não traumatizar a criança, em garantir que desenvolva seu potencial supostamente intrínseco, pais e professores têm buscado métodos da educação ideal, mas não há como antever os resultados desses trabalhos, é necessário que se faça uma aposta (Lajonquière, 1999). Porém, sabemos que, dentro de uma sociedade guiada por uma lógica controladora e focada na incessante busca por rápidos resultados, são poucos aqueles que se atrevem a apostar em um campo de imprevisibilidades.

Há uma distinção entre a pedagogia e a educação. A primeira diz respeito a todos os métodos, diretrizes, teorias e fundamentos aprendidos na universidade, ou seja, todo conhecimento que o professor leva para sala de aula, supondo-se preparado para ensinar. A segunda diz de uma prática pautada no saber de que é impossível aprender ou ensinar tudo, porque sempre falta algo. O saber da pedagogia seria o saber total, o saber da educação, segundo a psicanálise, seria o saber da condição humana e de sua impossibilidade de se saber tudo (Lajonquière, 1999).

A pedagogia almeja estar preparada para qualquer eventualidade. Sabemos que o professor planeja sistematicamente suas aulas e tal prática é ensinada e aprendida em qualquer aula de didática nos cursos de licenciatura. O problema comparece quando alguns alunos não atingem os objetivos propostos. É então que os professores buscam os referidos manuais.

Diante de um possível diagnóstico médico para as suspeitas dos professores, inicia-se uma nova peregrinação em busca de infindáveis manuais que ensinem a trabalhar com alunos diagnosticados. Não se pretende aqui menosprezar ou invalidar a busca desses profissionais por conhecimento, tal intenção é inclusive louvável, a questão é que acreditamos que as respostas não são standardizadas.

Assim, para educação de crianças autistas, entre uma prática docente pautada em manuais cognitivo-comportamentais e outra completamente desnordeada, propõe-se uma terceira possibilidade de saída para o ato educativo visando a inclusão. Tal saída seria exatamente a educação, mais especificamente uma educação pautada na ética.

Talvez a maior contribuição da psicanálise à educação seja permitir ao professor se reconhecer em um saber incompleto. Também deve reconhecer sua impossibilidade de transmitir todo conhecimento ao aluno, sempre restará/faltará algo. É nesse algo que reside a subjetividade. Pode-se dizer que uma educação alicerçada no discurso hegemônico psico(pedagógico) vê o aluno como um objeto, enquanto uma educação pautada na

ética psicanalítica vê o aluno como sujeito (Lajonquière, 2010). No primeiro caso, o aluno está subjugado ao professor, o qual espera que esse corresponda satisfatoriamente aos seus investimentos, desempenhando seu papel conforme o planejado. No segundo caso, o professor cumpre o seu papel de mediar o conhecimento para o aluno e sustenta sua autoridade docente da melhor forma possível, mas sem o peso de um ideal massacrante e megalomaniaco.

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

Kupfer (2010), na tarefa de levar a efeito tal complexidade, fundou uma instituição chamada Lugar de Vida e criou, nesse espaço, a denominada educação terapêutica para crianças autistas e psicóticas. “Na prática, a educação terapêutica opera em torno de três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Nos três eixos, o objetivo é o surgimento do sujeito.” (Kupfer, 2010, p. 275).

Assim, o papel da educação terapêutica é possibilitar, às crianças com autismo, a criação do laço simbólico, a imersão na cultura, de modo que possam afirmar os próprios desejos e escolhas. Isso também é possível no âmbito da educação inclusiva, ao se fazer algo essencialmente fundante da educação, que é escutar o sujeito que aprende. No entanto, como ouvir quem não fala, no caso do autismo? Uma possibilidade, pode-se dizer, é a de que o professor aprenda a escutar o não dito e as outras formas de linguagem. Seu papel seria supor a existência de um sujeito onde parece haver um “vazio” e procurar entender o que esse aluno procura comunicar por trás de sua aparente recusa em fazê-lo. Em síntese, a inclusão pautada na ética psicanalítica está perpassada pelo respeito à singularidade da criança com o diagnóstico de autismo. É o que veremos no fragmento do caso que apresentaremos a seguir.

METODOLOGIA

O presente artigo se propôs a investigar, sob a ótica da teoria psicanalítica, um processo de inclusão bem-sucedido de um aluno com o diagnóstico de autismo. Como a psicanálise percebe os fenômenos da educação por meio de uma lente que investiga a singularidade dos participantes desse processo, a pesquisa teve um enfoque qualitativo. Segundo Flick (2009, p. 23), “a pesquisa qualitativa possibilita uma maior reflexividade do pesquisador e, também, maior abertura a# complexidade e à diversidade dos objetos de pesquisa”.

Para Marcos (2010, p. 103), a pesquisa em psicanálise “deve se situar entre as exigências científicas e o compromisso com a singularidade do sujeito.” Enquanto a ciência busca a universalização e generalização de suas descobertas, a psicanálise busca a subjetividade presente na investigação (Guerra, 2010). Porém, apesar de procurar a compreensão própria do singular “de cada acontecimento não impede o estabelecimento de constantes gerais, quer dizer, das condições que se repetem com mais frequência. O individual não exclui o geral, nem a possibilidade de introduzir a abstração e as categorias de análise.” (Bleger, 2008, p. 20).

Assim, em busca de investigar a singularidade dos participantes da pesquisa, optamos por fazer um Estudo de Caso. Por meio do pressuposto de que um caso pode ilustrar uma realidade, fizemos um estudo sobre o processo de inclusão de Pablo, aluno do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola regular, cujo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista foi fechado recentemente. O Estudo de Caso tratará das relações estabelecidas entre o aluno e suas professoras: Ana, da sala de recursos, e Marina, da classe regular, assim como com sua mãe, Rose, que também é professora. Abordamos também as relações que mãe e professoras estabelecem entre si.

Segundo Castro (2010), o Estudo de Caso como procedimento metodológico surge inicialmente no âmbito da antropologia cultural e, exatamente por ser sustentado em fragmentos articulados em sua construção, não se propõe a apreender por completo aquela história, mas a investigar a posição subjetiva dos sujeitos que dela fazem parte. Ainda segundo o autor, o Estudo de Caso precisa ser embasado teoricamente, não se tratam de dados soltos ou uma simples narrativa. Tal enquadre metodológico não se propõe a construir verdades fechadas, mas, sim, a trazer novos elementos para enriquecer o debate no meio acadêmico acerca do tema pesquisado.

Nesse estudo utilizamos estratégias para a construção dos dados, como a Observação Participante de Pablo na escola, o trabalho desenvolvido por Ana na sala de recursos e os relatos obtidos sobre o trabalho realizado por Marina e pela mãe durante o acompanhamento escolar do filho. Esse processo foi realizado entre setembro de 2018 e março de 2019. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com Ana, Marina e Rose, em diferentes momentos, já no andamento final da construção dos dados. Nessa oportunidade, indagamos as participantes, entre outras questões, sobre suas formações acadêmicas advindas de cursos voltados para os processos inclusivos, suas concepções sobre inclusão, como também sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com TEA.

A pesquisa, realizada em uma escola pública, foi devidamente autorizada pelos órgãos responsáveis da Secretaria da Educação do DF e foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ficou garantido o sigilo das identidades dos participantes (utilizamos nomes fictícios) e da instituição em que a pesquisa foi realizada, com o intuito de preservar a imagem de todos os envolvidos.

CASO PABLO

Pablo tinha 6 anos e cursava o 1º ano do ensino fundamental. Utilizava a linguagem, embora em alguns momentos se negasse a interagir, principalmente com outras crianças. Mora com a mãe, o pai e dois irmãos em uma região administrativa do Distrito Federal. Segundo Rose, foi um bebê planejado e sua gestação ocorreu tranquilamente. A mãe descobriu a gestação do terceiro filho quando Pablo tinha onze meses e acreditava que o fato de ter tido dois bebês próximos não permitiu dar-lhe a devida atenção.

Quando tinha um ano e quatro meses, ficou internado, com um quadro de Varicela, o que o levou a ter três convulsões seguidas. Após sua melhora, o médico indicou que Rose levasse o filho para reavaliação no prazo de um ano. A mãe sempre suspeitou que havia algo diferente com Pablo: “não era como as outras crianças”, mas o diagnóstico de autismo foi descartado.

Anos mais tarde, no primeiro dia de aula da educação infantil, a professora perguntou se seu filho fazia algum tipo de acompanhamento. A suspeita era de surdez, pelo fato de Pablo não responder suas demandas, como as das outras crianças. Rose solicitou à escola um pedido de avaliação de Pablo, juntamente com o relatório da professora.

Após uma espécie de peregrinação por vários especialistas (psicólogos, psicopedagogos, médicos, etc.) e a realização de diversos exames em diferentes lugares com atendimentos especializados, um psiquiatra especialista em autismo alertou a mãe sobre um possível diagnóstico de TEA, mas Rose o questionou pelo fato de o filho não possuir as características comumente relacionadas ao quadro, como ausência de fala e o não olhar nos olhos. Esse médico afirmou estar ultrapassado esse perfil e que haveria um espectro amplo para o TEA, contemplando, então, diferentes nuances dessa condição. Receitou fármacos e o diagnóstico foi fechado ao término do primeiro semestre de 2018, ocasião em que Pablo acabara de completar seis anos e estava no segundo período da educação infantil. Com isso, o estudante passou a ter direito a determinados acompanhamentos dentro da SEEDF, entre os quais o atendimento em sala de recursos no turno contrário ao da classe regular. Nessa ocasião, Pablo passa a ser atendido por Ana.

Ana é professora da SEEDF há 23 anos. Está na sala de recursos desde 2008 e possui anos de experiência com alfabetização, mas deixou a classe regular em função de um problema em suas cordas vocais. Tem vários

cursos na área de educação especial, inclusive mestrado, e não acredita na existência de um único método para se trabalhar com essas crianças, pois “cada uma pensa de uma forma e não existe um método único que vá resolver”.

Sobre a importância da inclusão para as crianças com autismo, afirma que a convivência com o outro é imprescindível para formação desses alunos. Contudo, acredita que a escola não é apenas lugar de socialização, pois é também de aprendizado. Sobre os desafios da inclusão, afirma que o maior é fazer com que ocorra de fato o ato de incluir, pois, muitas vezes, o aluno está em sala, mas não compartilha essa vivência na condição de aprendiz. O desafio, segundo nos diz, é encontrar professores dispostos a encontrar um equilíbrio entre não subjugar a capacidade de aprendizagem desses alunos e, ao mesmo tempo, entender essa aprendizagem em ritmo diferente.

Realizava o planejamento de suas aulas dentro dos projetos que desenvolvia, mas não se sentia na obrigação de cumprir metas. Para ela, o trabalho deveria possibilitar a abertura para o surgimento do inesperado: “Isso é aula, quando surge algo que desperta o interesse da criança e leva o planejado para outro rumo, o trabalho ainda será feito, mas de outro jeito. Ele não vai responder como eu quero e vou ter que contornar isso”. Na inclusão, renunciar ao controle é essencial, pois, na maioria das vezes, as coisas não saem como planejado, mas o importante é seguir trabalhando, pois não há “dias perdidos”, a criança sempre leva algo do que foi feito.

No início do trabalho com Pablo, Ana não sabia como encontrar algo para se vincular à criança até que o próprio aluno encontrou um liquidificador de brinquedo em uma caixa. Por meio do interesse demonstrado pelo objeto, ela passou a trabalhar com receitas de suco “de verdade” com o liquidificador emprestado da cantina e de “faz de conta”, com o liquidificador de brinquedo. As merendeiras também participaram desse processo e interagiam com Pablo.

Quando o aluno estava na educação infantil, usava receitas para trabalhar cores, noções de quantidade, de tamanho, fazia comparações, trabalhava recorte e colagem etc. No início do processo formal de alfabetização desenvolveu um projeto chamado “O liquidificador encantado e o cozinheiro curioso”. O projeto consistia em construir juntos um livro com a história de um menino que, um dia, tropeçou em uma caixa com um liquidificador encantado. Rose, a mãe, nos relatou que as brincadeiras de “faz de conta” foram benéficas para Pablo, fato notado pelo psiquiatra da criança, ao elogiar o trabalho desenvolvido por Ana, pelo avanço da capacidade imaginativa de Pablo.

Marina, a professora da sala regular, cursou o magistério e se graduou em Matemática. Apesar de trabalhar há 23 anos na SEEDF, seu contato com alunos com TEA era recente, sendo Pablo o terceiro aluno com esse diagnóstico em sua trajetória. Nunca fez cursos sobre o Transtorno do Espectro Autista e afirmou ter desenvolvido uma forma de trabalhar com esses alunos na prática, em um processo de erros e acertos, e por ter tido a sorte de ter Ana nessa parceria.

Marina percebia progressos no processo de ensino e aprendizagem de Pablo desde o início do ano letivo e disse que seria alfabetizado facilmente. Entendia ser importante para Rose ver as atividades do filho, saber que ia à escola para estudar como as outras crianças e não apenas para socializar e pintar desenhos aleatórios, como muitas vezes acontece com alunos com necessidades educacionais especiais em turmas inclusivas. A mãe, destacava Marina, era parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de Pablo. Fazia com ele as atividades de casa, mas permitia também à criança realizar as atividades sem muita intervenção, para que ambas soubessem e comentassem a evolução da escolarização da criança.

A escola onde Marina e Ana atuam possui diversas turmas inclusivas e adota uma postura de enxergar o aluno como responsabilidade da instituição, não apenas do professor. A orientadora pedagógica atua também junto às crianças para resolver conflitos que possam surgir entre os alunos e costuma fazer dinâmicas de valorização do respeito ao outro e sobre a importância da empatia.

Esse caso possui alguns marcadores que sublinharemos por entendermos como relevantes: a escola como um todo está preparada para incluir e as professoras trabalham em parceria. O resultado desse efetivo trabalho é bem avaliado pela mãe da criança, a qual também se coloca como uma parceira do processo de inclusão

escolar. O respeito ao objeto autístico da criança (o liquidificador) é um outro marcador importante, pois demonstra sensibilidade para escutar a criança e, por meio dessa escuta, produzir o trabalho pedagógico.

Segundo Tustin (1984), uma forma encontrada pelos sujeitos com autismo para lidar com o outro, que é, para eles, difícil de suportar pela percepção de que são demasiadamente intrusivos, é elegendo objetos autísticos. Tais objetos seriam uma espécie de “parte da criança”, uma continuação de seu corpo, possibilitando que consigam, mesmo com dificuldades, fazer um vínculo com o outro. Os objetos autísticos, exatamente por serem rígidos, serviriam de escudo, algo a que a criança precisa se apegar para suportar a presença do outro. Tustin (1984) também afirma que, normalmente, são imóveis e previsíveis, diferente dos seres humanos, logo, menos ameaçadores.

Ana e Marina respeitavam essa defesa construída por Pablo e por meio dela construíam seus planejamentos pedagógicos. Ana criticava o que chamou de “educação inclusiva na lógica do ensino regular”, quando se espera das crianças apenas adaptação à escola e ao seu *modus operandi*. Para ela, essa postura acaba por deixar escapar o papel subjetivante da instituição escolar, ainda mais importante quando se trata de crianças com dificuldade de estabelecimento do laço social, como é o caso de Pablo, que “brinca junto, mas não brinca com outras crianças”.

Para Guarido (2007, p. 157), “estar na escola resgata um lugar social não conferido até pouco tempo atrás às crianças em grave sofrimento psíquico.” Além disso é um local onde regras operam de forma mais contundente. Para Kupfer et al. (2017), é necessário que haja flexibilidade e limites, pois, as normas servem para que a criança saiba o que esperam dela. Não esperar nada ou esperar tudo pode ser desestruturante. No trabalho de Ana, fica clara essa postura quando afirma “eu sei quando preciso mudar o planejamento e propor outra atividade e quando preciso ser firme e manter a regra porque Pablo só está querendo brincar em vez de fazer a atividade, como toda criança”. Marina também coloca limites a Pablo em sala de aula, ao estabelecer os momentos de atividade com o liquidificador e por não deixar que a monitora fizesse as tarefas em seu lugar.

A capacidade de flexibilizar as regras para os alunos com autismo demonstra uma prática educativa voltada para o sujeito, característica marcante da educação pautada na ética da psicanálise. Segundo Lajonquière (2010), essa forma de conceber a educação passa pela via da palavra. É necessário escutar, pois, as pistas de como trabalhar ali compõem. O ato de escutar a criança com problemas psíquicos além de ser uma aposta no sujeito é a possibilidade de que esse aluno seja acolhido, ensinado, sem a pretensão de normalizá-lo.

Nessa perspectiva, é exatamente no ponto em que os métodos, por proporem a normatização, falham, que a psicanálise se propõe a contribuir. Mrech (2003, p. 111) afirma: “para que possamos saber como a criança pensa, o que sente, o que deseja etc., é preciso que nós nos orientemos pela sua realidade psíquica e não pela chamada realidade concreta ou por nossa realidade psíquica”.

As estratégias utilizadas por Ana e Marina no processo de inclusão de Pablo não podem ser transferidas para o trabalho com outra criança, mas ajudam a exemplificar de que forma essa educação se desenha, ou seja, para escutar o sujeito é necessário desocupar o lugar de um suposto *saber todo* sobre o outro, pois, quem sabe não pergunta e nem quer lidar com o saber do outro. Assim, embora não se proponha a ser um método psicanalítico aplicado à educação, a psicanálise contribui com algumas reflexões próprias da teoria que, levadas para o campo educacional, podem possibilitar um fazer docente capaz de renunciar às táticas de controle.

Segundo Pereira (2014), culturalmente o discurso materno diz de um saber sobre o que é melhor para o outro, de um saber como melhor cuidar do outro. No ambiente escolar, esse discurso é transferido para a prática pedagógica, principalmente na educação inclusiva. Na escola, segundo o autor, apesar de ser uma instituição onde há uma maioria predominante de mulheres, não opera sempre o feminino (Pereira, 2014). Os professores esperam que seus alunos correspondam às suas expectativas com respostas padronizadas de bom comportamento e aprendizagem. Posição contrária ao feminino, o qual, de acordo com a psicanálise, por não ser nomeável, possibilita o surgimento do inesperado e da criação.

Se alguns sujeitos da escola ainda confirmam certa falocracia masculina através do saber científico técnico-racionalista e da docilização materna, podemos perceber embrionariamente outros professores fazendo isso balançar, ao tomar a condição

feminina (para além da maternagem) como algo que suscita o enigma, o imprevisível, a contingência [...]. Apenas quando admitirmos o imprevisível, o não inscrito, o não todo, poderemos admitir igualmente o desamparo fundamental para nós mesmos e para o outro; e daí, quem sabe, fazer alguma diferença. (Pereira, 2014, p. 197)

O processo de inclusão de Pablo vem sendo realizado por três mulheres, três professoras, uma delas a própria mãe da criança. Todas escolheram subjetivamente germinar o novo e se tornaram capazes de suportar seus erros e de sentirem júbilo em face dos acertos no processo de inclusão da criança. Tal postura, por exemplo, fez com que Rose questionasse o médico que a orientou a levar o filho para uma psicoterapia pautada no método ABA: “não quero que fique condicionado”.

Para Kupfer (1989, p. 98), o que a psicanálise deseja ao dialogar com a educação é “sugerir aos pedagogos que não se preocupem tanto com métodos, que muitas vezes constituem tentativas de inculcar, a todo custo, um conhecimento supervalorizado pelos professores.” Para a autora, o professor deve “oferecer diversos objetos do mundo a serviço de um aluno que ... escolherá nesta oferta aqueles que lhe dizem respeito” (Kupfer, 1989, p. 125). As possibilidades são infinitas, não existem certezas, é necessário que o professor faça uma aposta e sustente o que dali surgir. Há, portanto, que se encontrar o equilíbrio entre a necessidade de utilização de estratégias rígidas de comando e o *laissez-faire* sem objetivo.

Por fim, é necessário ressaltar o papel da instituição como um lugar que possibilita a inclusão sem que o professor se sinta desamparado. Ali todos são responsáveis pela inclusão, da porteira que recebe o aluno, à diretora. Como coloca Kupfer *et al.* (2017), a inclusão passa pela compreensão de que o aluno é da escola, não da professora. Os gestores da escola possuem papel fundamental para que se construa um consenso sobre a importância de enxergar a escola como o lugar social da criança, como também necessita ter um papel acolhedor para que professores não se sintam isolados, angustiados diante da realidade da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *Retratos do Autismo no Brasil* (Mello et al., 2013) mostra que a maioria das escolas utiliza métodos cognitivo-comportamentais, como TEACCH e ABA, na tentativa de possibilitar a inclusão desses sujeitos, mas, segundo Bialer (2015), a demanda por serem ouvidos no ambiente escolar é uma constante, assim como a reclamação pelo fato de os professores e psicoterapeutas acreditarem saber sobre esses sujeitos mais do que eles mesmos. Diante disso, o que a psicanálise propõe ao dialogar com a educação inclusiva é o respeito à sua história. As divergências clínicas dessas abordagens, em nossa concepção, precisam ser conhecidas pelos educadores para que possam se posicionar.

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

Voltando ao campo da Educação Terapêutica: a forma como a inclusão é realizada tem papel decisivo no processo de subjetivação do aluno com diagnóstico de TEA e isso não é sem consequências, pois, quanto maior liberdade tiver para percorrer seu processo de escolarização, maior pode ser seu interesse pelos objetos de conhecimento. Interesse e atenção paulatinamente podem fazer declinar os sinais do autismo. A socialização por essa via também é significativa, já que não é mecânica e, aos poucos, a criança passa a se vincular, a seu modo, com os outros que compõem o universo escolar. É importante ressaltar: na Educação Terapêutica, o professor não se desloca do lugar de educador, não se colocando como um clínico ou como um especialista, mas atua voltando sua ação educativa com sensibilidade e abertura para que a criança lhe sinalize

como e quando avançar na mediação do conhecimento, ou seja, ela parte dos próprios interesses e alcance cognitivo do aluno para que estes possam ser ampliados.

Como atualmente a Secretaria da Educação normalmente oferece somente cursos pautados em métodos cognitivo-comportamentais para subsidiar a prática docente com alunos autistas, propusemo-nos a investigar um processo efetivo de inclusão, inteiramente apartado de tal concepção. Os avanços apresentados por Pablo ao longo do processo de inclusão, como prescindir do liquidificador “de verdade”, dançar com os colegas no recreio e interagir com Ana na brincadeira de faz de conta, entre outros, demonstram que o processo realizado é uma possibilidade, não uma utopia. Em síntese, existem outras formas de se trabalhar com esses alunos e os professores necessitam saber que podem fazer escolhas diante desse desafio, como também precisam saber da importância de que toda a instituição participe desse processo, ou seja, não é tarefa de um/uma, mas da coletividade escolar.

REFERÊNCIAS

- Bezerra Jr., B., Figueiredo, L. C., & Hornstein, L. (2009). Psicanálise: uma leitura da condição humana. *Percursos*, XXII. http://revistapercursos.uol.com.br/index.php?apq=artigo_view&cida=41&ori=edicao&id_edicao=42
- Bialer, M. (2015). A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Escola Educação*, 19(3), 485-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>
- Bleger, J. (2008). A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. In J. Bleger. *Temas de psicologia: entrevista e grupos* (pp. 9-41). Martins Fontes.
- Calazans, R., & Martins, C. R. (2007). Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. *Estilos da Clínica*, 7(22), 142-157. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v12n22/v12n22a09.pdf>
- Castro, J. E. de. (2010). O método psicanalítico e o Estudo de Caso. In F. Kyrillos Neto; J. O. Moreira (Orgs.). *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade* (1a ed.), pp. 24-35. EdUEMG.
- Ferreira, S. S. (2015) Feitos do discurso contemporâneo no autismo. In A., Jerusalinsky (Org.). *Dossiê do Autismo* (pp. 144-167). Instituto Langage.
- Flick, U. (2009). Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la (pp. 20-38). In U. Flick. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freud, S. (1996). Análise terminável e interminável [1937]. In *Obras Completas de Sigmund Freud* (v. 23). Imago.
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>
- Guerra, A. M. C. (2010). Psicanálise e produção científica. In F. Kyrillos Neto; J. O. Moreira (Orgs.). *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade* (1a ed.), pp. 130-145. EdUEMG.
- Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. Scipione.
- Kupfer, M. C. M. et al. (2017). Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. In M. C. M. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini, R. (Orgs.). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: Acolhendo o Aluno-Sujeito*. (1a ed.). Escuta.
- Lajonquière, L. de. (1999). *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação*. Vozes.
- Lajonquière, L. de. (2006). A Psicanálise e o Debate sobre o Desaparecimento da Infância. *Revista Educação e Realidade*, 31(1), 89-105. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22973/13258>
- Lajonquière, L. de. (2010). *Figuras do Infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Vozes.
- Laurent, É. (2014). *A batalha do autismo: da clínica à política*. (Claudia Berliner, Trad.) (1a ed.). Zahar.
- Marcos, C. (2010) A pesquisa em psicanálise e a Linha de Pesquisa Processos Psicossociais do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia da PUC Minas. In F. Kyrillos Neto; J. O. Moreira (Orgs.). *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade* (1a ed.), pp. 99-111. EdUEMG.
- Mello, A. M. S. R. de. et al. (2013). *Retratos do autismo no Brasil* (1a ed.). AMA.

- Mendes, E. (2011). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo* (A. Roitman, Trad.). Zahar.
- Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública [MPASP]. (2013). Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças. *MPASP*. <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas>
- Mrech, L. M (2003). *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. (1a ed.). Pioneira Thomson Learning.
- Pereira, M. R. (2014). O que quer uma professora? *Educação e Realidade*, 39 (1), 181-199. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nbWHsxcrfgbRnjtjYwXVXBB/?lang=pt>
- Tustin, F. (1981). *Estados autísticos em crianças*. (J. M. Xisto. Trad.). Imago.
- Wendling, M. M., & Coelho, D. M. (2016). Do “não ceder de seu desejo” ao “bem-dizer o desejo”: considerações acerca da ética em Lacan. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 139-145. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1045>

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/27244> (pdf)