

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Daniela Durigon Almeida

**GRUPO DE PAIS: UM DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DA
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Santa Maria, RS
2022

Daniela Durigon Almeida

**GRUPO DE PAIS: UM DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DA ESCOLARIZAÇÃO
DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS
2022

Almeida, Daniela Durigon

Grupo de pais: um dispositivo potencializador da
escolarização de alunos com autismo / Daniela Durigon
Almeida.- 2022.

98 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Autismo 2. Escolarização 3. Grupo de pais I. Romano
de Souza Bridi, Fabiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DANIELA DURIGON ALMEIDA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Daniela Durigon Almeida

**GRUPO DE PAIS: UM DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DA
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 08 de fevereiro de 2022:

Fabiane Bridi

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dr^a (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Marcia D. Alves

Marcia Doralina Alves, Dr^a (UFSM)

Monica Pagel Eidelwein

Monica Pagel Eidelwein (UNICAMP)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por guiar meus passos nesta árdua caminhada.

Aos meus pais, Salete e José, pela vida, pela educação que me concederam e por me ensinarem a importância do respeito pelo outro.

À minha tão querida e amada avó Eva, que hoje está em outro plano, mas que sempre esteve comigo durante minha caminhada.

À minha irmã, que sempre esteve ao meu lado me incentivando nos momentos que precisei.

Ao meu companheiro e amigo, Marcelo, pelo incansável apoio e incentivo, mesmo nos momentos difíceis.

Às colegas e amigas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão pelas aprendizagens, incentivos e por todo carinho durante esse percurso.

À professora Fabiane Romano de Souza Bridi, por acolher minhas ideias e compartilhar comigo seus conhecimentos ajudando-me a trilhar caminhos possíveis para a conclusão desta pesquisa.

Às professoras Marcia e Monica pela leitura atenta dessa pesquisa e pelas contribuições para a construção final do texto.

RESUMO

GRUPO DE PAIS: UM DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO.

AUTORA: Daniela Durigon Almeida
ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar as principais demandas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização dos filhos com autismo. Essa temática se justifica por ser uma demanda institucional do contexto profissional em que a pesquisadora atuava, onde necessitava-se conhecer as demandas dos pais de crianças que possuem autismo e, a partir disso, constituir um espaço de acolhimento para essas famílias. Esse conjunto de estratégias partem da premissa que as ações dos pais frente a seus filhos têm influência direta tanto na escolarização quanto na constituição das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou-se de um questionário e de pareceres terapêuticos e pedagógicos para a produção dos dados. Os participantes da pesquisa foram cinco pais de crianças com autismo atendidas em dois centros de atendimentos. Autores como Kupfer et al. (2017), Laznik (2013), Jerusalinsky (2012) oferecem sustentação teórica a essa pesquisa. Os dados foram analisados à luz dos quatro eixos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos juntamente com uma categoria que buscou analisar as demandas contidas nas respostas dos pais. Como produto final foram elaboradas orientações para a implementação de grupos de pais buscando potencializar a escolarização de crianças com autismo. Ao finalizar essa pesquisa concluiu-se que os pais apresentavam demandas em relação a temáticas como desenvolvimento, direitos, inclusão e escolarização.

Palavras-chaves: Autismo. Escolarização. Grupo de pais.

ABSTRACT

PARENTS' GROUP: A POTENTIATING RESOURCE FOR THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH AUTISM.

AUTHOR: Daniela Durigon Almeida

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

The main goal of this research project is to identify parents' top demands regarding development and schooling of their children with autism. The theme is justified for being an institutional request from the researcher's previous professional context, where it was necessary to get to know the demands from parents of children with structural barriers on their psychic formation, and, from this, create a host space for these families. This set of strategies is based on the premise that parents' actions before their children directly influence both kids' schooling and formation. It is a qualitative research, that used a questionnaire, and therapeutic and pedagogical reports for data production. The participants of this research were five parents of children with autism that are attended in two service centers. Authors such as Kupfer et al. (2017), Laznik (2013), Jerusalinsky (2012) provide theoretical basis for this research. Data was analyzed according to the four foundations of Psychoanalytical Evaluation at the age of 3, together with a category that aimed to examine the demands in the parents' answers. As a result, guidelines for the implementing of parents' groups were made, seeking to potentialize the schooling of children with autism. At the end of this research, it was concluded that parents present demands associated with themes such as development, rights, inclusion, and schooling.

Keywords: Autism. Family. Parents' group.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	14
2.1 Lócus e sujeitos de pesquisa	15
2.2 Procedimento de produção de dados	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 A constituição do sujeito e as relações familiares	20
3.1.1 Alienação: o primeiro tempo da constituição psíquica	21
3.1.2 O segundo tempo da constituição: a separação	23
3.1.3 Estádio do Espelho	24
3.2 A constituição psíquica e seus desdobramentos no âmbito escolar	25
3.3 O autismo pelo viés da psicanálise	26
3.4 Articulações entre educação especial e psicanálise: a escola como lugar simbólico para a criança com autismo	31
3.5 Gestão dos espaços de atendimentos	40
4. ANÁLISE DE DADOS	43
4.1 O brincar e a fantasia	43
4.2 O corpo e sua imagem	52
4.3 A fala e a posição na linguagem	58
4.4 As manifestações diante das normas e a posição frente à lei	64
4.5 Grupo de pais: a construção de um espaço de conversação	67
4.5.1 Orientações para a implementação de Grupos de pais para pais e mães de crianças com autismo	75
5. NOTAS PARA FINALIZAR	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	92

1. INTRODUÇÃO

Minha caminhada acadêmica no ensino superior teve início no ano de 2013. Ao iniciar o curso de Licenciatura em Educação Especial, muitos eram os anseios, buscava mudar o mundo através de minha atuação como professora. No ano de 2015, comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil pertencente à rede particular de ensino, desempenhei a função de monitora de um aluno com autismo.

Em 2016, fui designada para acompanhar outro aluno, com o mesmo diagnóstico, na mesma instituição, porém em outra turma. As duas crianças tinham modos de estar no mundo completamente diferentes. Enquanto o primeiro, apesar de apresentar dificuldades de interação, conseguia estabelecer uma linguagem para comunicar-se, o segundo ainda não possuía domínio da linguagem verbal, usando prioritariamente o corpo para demonstrar suas necessidades. Esse aluno não conseguia permanecer em sala com os demais colegas, tinha uma grande necessidade de circular pela escola, o que por vezes, não era bem compreendido naquele contexto. Suas angústias ficavam evidentes quando batia em seus colegas sem motivo aparente ou ao se automutilar, mordendo-se ou batendo sua cabeça contra a parede. A avó era a responsável pelo menino, levava-o e buscava-o na escola todos os dias. Era ela quem ouvia os relatos dos professores de que o menino era agressivo, não fazia nenhuma das atividades propostas, etc. Porém, aquela senhora não se deixava abater. Ela tinha a convicção de que o neto se beneficiaria da perspectiva da educação inclusiva e que a escola poderia descobrir a forma de acolhê-lo e compreendê-lo.

Diante do desafio de contribuir para a inclusão desse aluno, muitos foram os questionamentos que me fiz frente a essas e outras situações que presenciei. Que práticas poderíamos desenvolver enquanto escola para proporcionar àquele aluno a construção de um significado e um sentido sobre estar e vivenciar o contexto escolar? E que trabalho poderia ser feito em articulação com a família em prol do processo de escolarização e de inclusão daquela criança que se apresentava de forma tão singular?

Em 2017, passei a fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise – NEPEEP, o qual objetiva, por meio de articulações entre educação especial e psicanálise, discutir sobre as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual e com entraves estruturais

na constituição psíquica¹. As discussões tecidas no grupo modificaram meu entendimento sobre a criança com autismo², proporcionaram-me um olhar sensível para a constituição desses sujeitos. Esse outro modo de enxergar o autismo possibilitou-me ressignificar minha prática na escola, bem como, modificou-me enquanto profissional.

Buscando aprimorar minha formação e atuação profissional, ingressei em 2018, no curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. No ano seguinte, em 2019, após concluir meu percurso na especialização fui aprovada no Mestrado Profissional pertencente ao mesmo programa de Pós-graduação e passo a integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI, que me possibilitou repensar os processos de aprendizagem, inclusão e escolarização. Ressalta-se que é no âmbito do NUEPEI que esta pesquisa se constituiu, reunindo diversas concepções e tendo por finalidade produzir outras formas de pensar sobre o universo do autismo.

Em minha atuação como professora de educação especial, busco proporcionar aos meus alunos e suas famílias uma escuta que tem como objetivo compreender seus questionamentos, suas aflições e tendo como ancoragem teórica a psicanálise. Foi com essa intenção que em 2018, juntamente com uma colega, inauguramos o Centro de Atendimento em Educação Especial Crisálida - CAEEC, onde atuei como educadora especial. O CAEEC dispunha de atendimentos na área de Educação Especial, Fonoaudiologia e Psicologia. Nossa equipe era composta por profissionais que compartilhavam do mesmo pensamento e compreensão acerca do autismo e suas especificidades.

A atuação da equipe do CAEEC buscava considerar a subjetividade de cada aluno, respeitando seus tempos e espaços para que pudesse dar-lhe o suporte para retomar sua estruturação psíquica. O processo de diagnóstico, que por vezes é longo, traz à tona muitos questionamentos, inseguranças e uma gama de sentimentos que permeiam toda a família. Desta forma, essa atuação caracterizou-se como outra frente

¹ A denominação criança com “entraves na constituição psíquica” foi proposta por Kupfer *et al* (2017, p. 10) em substituição à nomenclatura Transtorno do Espectro Autista e “[...] designa as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo”.

² Ao longo dessa pesquisa usar-se-á o termo Autismo em detrimento do termo Transtorno do Espectro Autista por entendermos que este último abarca outras patologias.

de trabalho que se concentrava em ouvir e acolher as famílias de nossos alunos, oportunizando aos pais das crianças um espaço de fala e de acolhimento.

Para isso, sempre que éramos procurados pelas famílias, buscávamos fazer um primeiro encontro de acolhimento para que os pais pudessem falar sobre o motivo pelo qual estavam procurando pelos atendimentos, seus questionamentos, suas angústias e as perspectivas futuras para seus/suas filhos/as. Nesse espaço, as narrativas sempre foram muito potentes para nortear as intervenções com as crianças, principalmente quando se tratava de crianças menores.

Muitas falas foram no sentido de buscar esclarecimentos em relação a atitudes que pudessem potencializar o desenvolvimento dos filhos, o que denota alguma incerteza de como proceder nesse aspecto. Nesse sentido, era comum ouvir: “Como posso ajudar meu filho?”, “O que posso fazer em casa para ajudar ele evoluir nos atendimentos?”, “O que devo fazer em tal situação?”

Outras falas surgiam no sentido de desconhecimento da deficiência ou transtorno da criança, ou seja, os pais muitas vezes não tinham entendimento ou não lhes era explicado sobre o diagnóstico do filho. Os sentimentos frente ao diagnóstico são diversos: “*Vou ajudar meu filho no que for possível!*”, “*Quando as pessoas falam que minha filha é linda eu penso: de que adianta ser linda se é desse jeito!?*” ou “*Eu preciso saber o que meu filho tem para poder ajudá-lo.*” Cabe salientar que o que está em questão aqui, não é o julgamento das atitudes ou falas das famílias, mas sim fazer uma análise desses discursos para compreender a influência deles nos processos de constituição e escolarização das crianças.

Essas narrativas mostram a pluralidade de sentimentos que a descoberta da deficiência ou transtorno desperta no seio familiar. Esses relatos também estão muito ligados às questões das aprendizagens escolares e do processo de inclusão: “*Quero que meu filho seja incluído na escola*”, “*Quero que minha filha seja aceita do jeito que ela é.*”. Tendo em vista esses e outros relatos, constituiu-se um projeto importante dentro do ambiente de atendimento, a constituição de um grupo voltado para a escuta e o acolhimento das famílias. Essa ação se fazia necessária, pois a família serve como suporte importante para a constituição do sujeito, o que se reflete também no processo de escolarização.

Entretanto, em março de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia causada pelo Sars-CoV-2. O distanciamento social, que consiste no isolamento voluntário de pessoas do convívio com o coletivo, no momento, era o método mais eficaz para frear

a propagação do vírus. Diversas medidas de contenção do vírus foram adotadas e, em Santa Maria, o Decreto Municipal nº 55 estabeleceu a suspensão de aulas, fechamento do comércio e outras tantas ações preventivas para tentar evitar o contágio da população pelo Sars- CoV-2.

A demanda institucional de estabelecimento de um espaço de fala para os pais das crianças ganhou força nos primeiros meses de distanciamento social, pois muitas terapias de nossos alunos tiveram que ser suspensas devido às medidas de segurança para evitar a propagação do vírus. Com isso, as crianças ficaram com o convívio restrito aos pais e familiares mais próximos, o que provocou uma sobrecarga dessas pessoas. As crianças atendidas no CAEEC mostraram diversos modos de enfrentamento dos acontecimentos, para algumas o convívio com os pais possibilitou o fortalecimento do laço familiar, para outras a mudança de rotina provocou uma grande instabilidade emocional. Os reflexos no desenvolvimento de nossos alunos foram diversos.

Do mesmo modo, as aflições atingiram os pais que, em função da rotina familiar intensa e a preocupação com a pouca ou nenhuma assistência dos filhos, demandaram ainda mais uma escuta sensível e orientações acerca de como proceder frente aos desafios do novo contexto. Essa necessidade se refletia nos momentos em que contatamos para questioná-los sobre como estavam enfrentando o momento e para ter notícias das crianças.

Infelizmente no final do ano de 2020 o CAEEC teve que encerrar suas atividades devido à diminuição dos atendimentos, uma vez que ainda precisávamos manter o distanciamento social. As crianças que ainda frequentavam o espaço foram encaminhadas para outros dois locais de atendimento que funcionavam na mesma lógica do CAEEC. Foi no Centro de Atendimento em Educação Especial Crisálida que a ideia de instituir um grupo de pais surgiu, mas devido ao encerramento de suas atividades esta pesquisa efetuou-se nos dois locais para os quais as crianças foram encaminhadas, o Consultório Interdisciplinar de Atendimento em Fonoaudiologia, Educação Especial, Psicologia e Terapia Ocupacional e o Consultório de Psicologia. Nesses locais, juntamente comigo, atuam outras duas profissionais do CAEEC, a fonoaudióloga e a psicóloga. Da mesma forma que o local de aplicação da pesquisa precisou ser mudado, o objetivo desta também sofreu alterações. Devido a necessidade de distanciamento social, ao invés de instituir o grupo de pais, precisamos readequar o rumo da pesquisa.

Assim, ao considerar minha atuação como professora de educação especial nos espaços mencionados e a importância que o acolhimento de pais tem no trabalho com as crianças esta pesquisa tem como questionamento central: **quais as relações entre o discurso familiar e os processos de constituição e escolarização das crianças com autismo?**

Para responder tal questão, o objetivo geral desta pesquisa visa **identificar as principais demandas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização dos filhos.**

Para isso, apoio-me em objetivos específicos que tem por finalidade:

- Refletir acerca dos aspectos da constituição psíquica mencionados pelos pais.
- Verificar de que forma a escolarização é concebida no discurso familiar.
- Elaborar orientações para a implementação de grupos de pais com vistas a potencializar a escolarização das crianças com autismo.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica primeiramente por ser uma demanda institucional do CAEEC que há tempos pretendia instituir um espaço de acolhimento, conversação e escuta para os pais que por vezes chegam na instituição confusos e angustiados frente ao diagnóstico dos filhos. Segundo por possibilitar pensar acerca da constituição e da escolarização levando em consideração a instituição na qual se estabelecem as primeiras relações sociais, que é a família. Para além disso, acredito que a atuação dos pais perante seus filhos influencia diretamente em seus processos de escolarização e constituição

Para dissertar sobre essa temática, a pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, em que faço uma breve retomada do percurso acadêmico e profissional e apresento a problemática de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, bem como a justificativa do trabalho.

No segundo capítulo apresento os caminhos metodológicos do trabalho, caracterizando o local, os sujeitos, os instrumentos da pesquisa, bem como, a produção de dados. O terceiro capítulo trata acerca do referencial teórico e está organizado nos seguintes subcapítulos: 3.1 A constituição do sujeito e as relações familiares; 3.2 A constituição psíquica e seus desdobramentos no âmbito escolar; 3.3 O autismo pelo viés da psicanálise; 3.4 A escola como suporte simbólico para a criança com autismo; e por fim, 3.5 Gestão dos centros de atendimentos.

O quarto capítulo versa sobre a análise dos dados obtidos e está organizado da seguinte forma: 4.1 O brincar e a fantasia; 4.2 O corpo e sua imagem; 4.3 A fala e a posição na linguagem; 4.4 As manifestações diante das normas e a posição frente à lei; e finalizando este capítulo, 4.5 Grupo de pais: a construção de um espaço de conversação, onde é apresentado o produto desta pesquisa. Para concluir a elaboração dessa Investigação apresento as Notas para finalizar sistematizando as conclusões desta dissertação.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa está fundamentado nos preceitos da pesquisa qualitativa, que se detém sobre fatos que não podem ser quantificados e que tenham por finalidade estudar as relações humanas e suas significações. Esse tipo de pesquisa tende a responder questões muito particulares que envolvem um nível de realidade que não pode ser quantificado nem mensurado. Sob essa perspectiva, Minayo (1994, p. 21) descreve a pesquisa qualitativa, suas implicações e pontua que essa categoria de pesquisa:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, no âmbito da pesquisa qualitativa o pesquisador irá se preocupar com questões intrínsecas ao ser humano e suas vicissitudes. Nesta dissertação, a atenção está voltada para o acolhimento e escuta dos pais de crianças com autismo, buscando a partir da análise das demandas por eles sinalizadas no instrumento de produção de dados, elaborar orientações para a implementação de grupos de pais.

Essa temática se justifica por ser uma demanda institucional do CAEEC em conhecer as necessidades dos pais das crianças com autismo e, a partir disso, constituir um espaço de acolhimento a essas famílias. Esse conjunto de estratégias parte da premissa que as ações dos pais frente a seus filhos têm influência direta tanto na escolarização, quanto na constituição psíquica das crianças.

Considerando o exposto anteriormente, sobre a importância direta dos pais no processo de escolarização de seus filhos, a pesquisa tem a pretensão de responder o seguinte questionamento: **Quais as relações entre o discurso familiar e os processos de constituição e escolarização das crianças com autismo?**

Ao buscar responder essa problemática, elencou-se como objetivo central desta pesquisa **identificar as principais demandas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização dos filhos.**

Para isso, apoio-me em objetivos específicos que tem por finalidade:

- Refletir acerca dos aspectos da constituição mencionados pelos pais.
- Verificar de que forma a escolarização é concebida no discurso familiar.

- Elaborar orientações para a implementação de grupos de pais com vistas a potencializar a escolarização das crianças com autismo.

É importante mencionar que esta pesquisa se constrói dentro do programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e, para tanto, requer a construção de um produto que busque qualificar o ambiente de atuação do acadêmico. Nesse sentido, o produto deste trabalho será a elaboração de Orientações para a instituição de um grupo de conversação de pais. Tais orientações terão como suporte as análises dos dados obtidos através do questionário que foi utilizado como instrumento de pesquisa.

Esse espaço de fala, que será proporcionado posteriormente, possibilita aos pais uma reflexão sobre a influência de seus discursos e ações no processo de escolarização dos filhos, considerando aqui, a importância da família como a primeira instituição de convivência social das crianças. Igualmente, abre um espaço onde os pais tenham a oportunidade de versar sobre as experiências com seus filhos, suas inquietações e, na medida do possível, ressignificá-las.

2.1 Lócus e sujeitos de pesquisa

A demanda para a instituição de um grupo de pais surgiu no Centro de Atendimento em Educação Especial Crisálida- CAEEC, que estava localizado no Bairro Camobi, em Santa Maria-RS. Este espaço foi idealizado com o intuito de ofertar à comunidade atendimentos em educação especial, fonoaudiologia e psicologia para crianças e adolescentes com deficiência e entraves estruturais na constituição psíquica. Porém, devido aos percalços enfrentados no início do período pandêmico, entre março e agosto de 2020, o CAEEC necessitou encerrar suas atividades no final do ano. As crianças que frequentavam o espaço foram encaminhadas para outros dois locais de atendimento que funcionavam na mesma lógica do CAEEC e que passaram a atender um grupo de **oito** crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, além das crianças com outros diagnósticos.

O primeiro espaço, o Consultório Interdisciplinar de atendimento em Fonoaudiologia, Educação Especial, Psicologia e Terapia Ocupacional, conta, além da minha atuação como educadora especial, com outras duas profissionais que compunham a equipe do CAEEC, a fonoaudióloga e a psicóloga. Do mesmo modo,

no Consultório de Psicologia, onde desempenho a função de educadora especial, conto com a atuação da psicóloga que também fazia da equipe do CAEEC. Desta forma, esta pesquisa se dará com os pais dos alunos que frequentam esses dois espaços de atendimentos especializados.

À vista disso e buscando responder tanto o problema norteador de pesquisa, quanto o objetivo geral, construiu-se um questionário que foi respondido pelos pais dos alunos atendidos. A escolha por utilizar um questionário como instrumento de produção de dados se deu em função de ainda estarmos vivenciando os percalços da pandemia e pelo fato de que ainda precisávamos manter o distanciamento social. Estabeleceram-se como critérios de inclusão dois aspectos a serem observados para a participação dos pais nessa pesquisa:

1. A criança deveria ter o diagnóstico de autismo, pois as que estão em processo de investigação diagnóstica podem evoluir para diferentes quadros;
2. A criança deveria estar em acompanhamento com pelo menos uma das profissionais mencionadas acima;

Inicialmente, foi realizada uma conversa individual com as famílias das oito crianças para apresentar-lhes a pesquisa e seus objetivos. Após esse primeiro momento, **cinco** famílias aceitaram responder o questionário, a partir disso foram apresentados e lidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, colheram-se as assinaturas e entregou-se o questionário para ser respondido.

Destaca-se, então, que para os fins deste estudo, os sujeitos de pesquisa serão os pais das cinco crianças que estão em atendimento com alguma das profissionais que atuam nesses dois ambientes. Os sujeitos da pesquisa estão listados na tabela abaixo, seguidos do grau de parentesco, dos nomes das crianças e das áreas em que fazem acompanhamento.

Nome do responsável	Parentesco	Nome da criança atendida	Atendimentos realizados
Diana	Mãe	Douglas	Educação Especial
Carla	Mãe	Lorenzo	Educação Especial e Fonoaudiologia

Maurício	Pai	Mariana	Psicologia
Iracema	Mãe	Juliano	Educação Especial e Fonoaudiologia
Amélia	Mãe	Gustavo	Fonoaudiologia

Cabe salientar que os nomes dos participantes e seus respectivos filhos são fictícios buscando preservar suas identidades.

2.2 Procedimento de produção de dados

Para a operacionalização e produção de dados desta pesquisa inicialmente foi elaborado um questionário para ser respondido pelos pais das crianças atendidas nas duas instituições, em um segundo momento pareceres pedagógicos e terapêuticos das crianças que participaram dessa pesquisa. No que tange à conceituação do questionário como ferramenta de pesquisa, Gil (2008, p.121) o descreve da seguinte forma:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário, quando usado como ferramenta de produção de dados, busca reunir informações que estão intrinsecamente ligadas às respostas dos objetivos da pesquisa. Para isso, a construção do questionário deve atentar para aspectos técnicos, para que as respostas obtidas possam responder às questões pesquisadas (GIL, 2008). No que se refere à estrutura do questionário, este foi organizado em três seções: Sobre a criança, Sobre a família e Sobre a escola. A primeira seção contou com sete perguntas, e buscou conhecer o discurso dos pais acerca do(a) filho(a) (personalidade, desenvolvimento e terapias que frequenta). A segunda seção é composta por seis questões e pretende identificar os aspectos relacionados com a família (rotina, composição e relações familiares). Por fim, a terceira e última seção reúne oito questões que visam compreender as concepções dos pais em relação à escola (inclusão, adaptações e metodologias de ensino).

Desse modo, o questionário foi composto por 21 questões, sendo que todas elas se caracterizavam por serem perguntas abertas, ou seja, o participante pode dissertar livremente sobre suas próprias percepções acerca do que foi questionado.

Para a aplicação do questionário, primeiramente foi realizado um levantamento nas duas instituições, buscando pelas crianças atendidas que possuíam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Posteriormente, os pais das crianças foram contatados e convidados a participar desta pesquisa. Após o aceite de participação, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e colhidas as assinaturas dos integrantes da pesquisa. Em seguida, o questionário foi entregue para ser respondido pelos participantes. As entregas dos questionários para os pais, aconteceram nos momentos em que estes acompanhavam as crianças nos atendimentos. Eles puderam optar por respondê-lo naquele momento ou responder em outro momento e devolver no atendimento seguinte.

A segunda fonte de produção de dados foram os pareceres terapêuticos e pedagógicos das crianças. As informações contidas nesses pareceres foram analisadas com o objetivo de encontrar elementos que subsidiem e respondam a problemática deste estudo. Assim, optou-se por fazer a análise dos dados obtidos em dois momentos, um considerando as respostas do questionário e outros abordando os relatos dos pareceres.

Considerando esses instrumentos a análise da produção dos dados obtidos foi o elemento organizador da proposição final que foi elaborar as orientações para implementação de grupos de pais. A análise dos dados produzidos através do questionário se deu a partir da Avaliação Psicanalítica aos Três anos – AP3, com base nos quatro eixos que compõem tal avaliação que são: O brincar e a fantasia; O corpo e sua imagem; A fala e a posição na linguagem e As manifestações diante das normas e a posição frente à lei.

A AP3 foi elaborada juntamente com outro instrumento, os Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), para validar a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Tal pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa -GNP, coordenado pela professora Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, do IPUSP e foi realizada entre os anos de 2000 e 2008.

Na área da educação, algumas pesquisas já utilizaram a AP3 como instrumento avaliador em diferentes temáticas, a exemplo disso temos os trabalhos de Bernardino & Vaz (2015), Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) e Guareschi (2016). A escolha da

AP3 para subsidiar a análise dessa pesquisa justifica-se pelo fato do instrumento permitir um olhar acerca de aspectos que perpassam a constituição da criança, e, no caso de crianças com autismo, nos permite traçar estratégias para o trabalho educativo. Cabe destacar que essa pesquisa situa-se no campo da educação e em virtude disso a AP3 foi utilizada como uma lente de leitura e de análise dos dados produzidos e não como instrumento de avaliação e diagnóstico que é seu propósito inicial.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo dissertará sobre a perspectiva e os principais princípios teóricos que servem de alicerce para compreender os processos da constituição psíquica. Para tanto, esta escrita está organizada em cinco subcapítulos que serão dispostos da seguinte forma: 3.1 A constituição do sujeito e as relações familiares, no qual os conceitos abordados são embasados em autores como Bernardino (2006) e Laznik (2013); 3.2 A constituição psíquica e seus desdobramentos no âmbito escolar, conta com o alicerce teórico de autores como Blanchard e Decherf (2000) e Bastos (2012); 3.3 O autismo pelo viés da psicanálise, que traz as contribuições de Jerusalinsky (2012), Sibemberg (2016), Pozzato e Vorcaro (2014) entre outros autores; 3.4 Articulações entre educação especial e psicanálise: a escola como lugar simbólico para a criança com autismo, discorre acerca de políticas de inclusão e dispõe das contribuições de Kupfer et. al (2017) que, imersa no contexto do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, traz grandes subsídios para pensar práticas pedagógicas em escolas inclusivas; e por fim, 3.5 Gestão dos centros de atendimentos, em que disserto brevemente como esses espaços estão organizados.

3.1 A constituição do sujeito e as relações familiares

Ao longo deste subcapítulo serão apresentados aspectos da constituição psíquica permeados pelo olhar da psicanálise. Para tanto, se faz necessário retomar as principais etapas desse percurso para que possamos compreender o sujeito que, futuramente, se apresentará na escola.

A vida de um ser humano, principalmente nos primeiros anos, é repleta de aprendizagens e as primeiras experiências com o mundo estão estritamente permeadas pela ação dos pais ou de quem desempenha as funções materna e paterna. Considera-se que esses sujeitos ocupam a centralidade no processo de subjetivação e constituição dos filhos. No decorrer da constituição psíquica do bebê, a família tem papel fundamental, tanto na inserção da criança na linguagem, quanto na sustentação simbólica necessária no decorrer desse processo. A esse respeito, Bernardino (2006, p.27) tece algumas considerações acerca da dimensão estruturante que as relações familiares têm na constituição do sujeito:

No seio da estrutura familiar ele receberá a transmissão de uma língua, das tradições e costumes de sua comunidade, das leis que a regulam, além das particularidades específicas do desejo familiar, inconsciente, a seu respeito. Desta combinatória resultará um produto: sua subjetividade, seu desejo próprio.

Dessa forma, pode-se perceber que no processo de constituição psíquica, as relações familiares atuam como suporte fundamental e estruturante, proporcionando que sejam transmitidas à criança em constituição o acesso à cultura, leis e a linguagem. Mas para que essa transmissão aconteça, um longo caminho precisa ser percorrido, tanto pela criança quanto pelos pais que de modo geral emprestam seus significantes ao filho para que ele se constitua psiquicamente. Esse caminho é trilhado em conjunto, por ambas as partes.

É importante lembrar que a constituição psíquica de uma criança não acontece linearmente, por mais que este texto apresente as operações lógicas em separado, elas não seguem uma cronologia, acontecem em tempos lógicos e não cronológicos.

3.1.1 Alienação: o primeiro tempo da constituição psíquica

A constituição psíquica do sujeito, em psicanálise, dar-se-á em um tempo que é lógico, ou seja, difere-se do tempo cronológico que estamos habituados a medir o desenvolvimento das crianças. O tempo lógico da constituição do sujeito inicia-se a partir do encontro do bebê com a linguagem, em outros termos significa dizer que a criança se constitui a partir de sua inserção neste campo. Aqui, a linguagem não é entendida apenas como a fala e sim como a estrutura fundante do sujeito.

O encontro da criança com a linguagem se inicia ainda na gestação, na suposição realizada pelo discurso familiar, de uma criança com os olhos do pai, o cabelo da mãe, a personalidade da avó, etc. Essa antecipação relacionada à criança, já a insere previamente no campo da linguagem e ao longo dos primeiros meses de vida vai estruturando-a. Essa suposição de sujeito continua nos primeiros meses, quando a mãe interpreta seus gestos ou supõe um significado ao choro do filho, interpretando-o como fome, dor ou frio, por exemplo. A respeito desse banho de linguagem que o bebê recebe nos primeiros contatos com o mundo e até mesmo antes de seu nascimento, Bernardino (2006, p.25) corrobora afirmando que:

O mundo que um bebê encontra ao nascer é um mundo de linguagem: já falam dele antes mesmo de seu nascimento. Dão-lhe um nome e inscrevem-no em um registro civil: antes mesmo de conseguir reagir a este nome, ele já existe e é contado como cidadão. Falam com ele quando ainda está no ventre materno, saúdam-no com palavras quando ele é dado à luz. Muito precocemente, passa a reconhecer seu nome e, mais ainda, percebe que o reconhecem nele.

Por conseguinte, a antecipação de um sujeito, que acontece antes mesmo do nascimento, irá constituí-lo. Nessa tarefa a mãe ou quem faz a função materna, assume papel central, em outros termos, a mãe enquanto supõe um sujeito naquele bebê, o constitui. Ao mesmo tempo que nomeia seus gestos, interpreta seus choros e delimita seu corpinho, a mãe insere a criança no discurso e, conseqüentemente, na linguagem, ela empresta seus significantes para que o filho se aproprie deles e se constitua. Portanto, quem faz a função materna, ocupa a centralidade da relação, cabe a ela a inserção do bebê no campo da linguagem. Lacan³ propõe o termo Outro Primordial para definir o agente da função materna, ou seja, esse Outro está estritamente ligado à linguagem, aos significantes e ao simbólico (FARIA, 1998, p, 42).

É preciso que nesses momentos de trocas entre a criança e a mãe, que o agente da função materna depreenda de muito investimento naquele bebê. Não basta apenas exercer os cuidados básicos de higiene e alimentação, também se faz necessário um lugar de sustentação simbólica para esse recém-nascido a fim de que ele possa, através do discurso do Outro, relacionar suas vivências com o real de seu corpo e constituir-se enquanto sujeito.

A criança é tomada pelos significantes da mãe, isto é, ela ainda não tem condições de ter seus próprios significantes e precisa apoiar-se no Outro para poder dar sentido a suas experiências. Essa é a **primeira operação lógica** que Lacan postula como fundamental para a causação do sujeito, ou seja, estamos diante da **alienação** pois “é necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro da espécie para ter existência simbólica.” (BERNARDINO, 2006, p. 25)

Durante esse processo de subjetivação, uma enorme gama de inscrições são registradas no bebê, para posteriormente serem modificadas. Entretanto, para que

³ Lacan foi um psicanalista que realizou uma releitura da obra de Freud trazendo para a psicanálise a ideia que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Lacan (1979) no Seminário 11 propõe o termo Outro, situando que o “Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer (p.193).”

tais inscrições se efetivem, é necessário que elas ultrapassem o bloqueio orgânico, é preciso que tais inscrições ultrapassem o bloqueio protetor do Sistema Nervoso Central (SNC), que atua como uma proteção para que o bebê não seja invadido pelo turbilhão de estímulos a ele endereçado (BERNARDINO, 2017). É importante ressaltar que não são todos os estímulos que serão absorvidos pelo bebê, apenas aqueles que romperem a barreira do SNC.

Assim sendo, acredita-se que em decorrência desse compartilhamento de vivências entre mãe e bebê, o resultado será um corpo imerso no campo da linguagem e marcado pelo simbólico. Para que possa seguir o curso de sua constituição, é preciso então que, após a alienação, a criança entre no segundo tempo lógico que Lacan nomeia como separação. Esse segundo tempo lógico da constituição será abordado a seguir.

3.1.2 O segundo tempo da constituição: a separação

Após se assujeitar ao desejo materno, o bebê se depara com a **segunda operação lógica**, que é usualmente chamada de **separação**. O bebê se aliena ao desejo materno, mas também precisa se separar dele para que possa existir baseado em seu próprio simbolismo, ocorrendo assim o que chamamos de “desalienação”.

O instante em que o bebê consegue se sustentar sozinho, em termos simbólicos, chama-se de separação, em outras palavras, é nesta ocasião que o sujeito se “desaliena” do Outro materno para então ter palavra própria. Esse momento marcaria o segundo tempo lógico da constituição do bebê. É evidente que o bebê ainda irá carregar consigo os traços que o Outro lhe emprestou naquele primeiro tempo lógico que foi a alienação.

Essa operação é colocada em movimento quando o Outro apresenta ao pequeno humano sua falta. Esta falta coloca o bebê em posição desejante, uma vez que é a partir dela que o bebê irá colocar-se como sujeito do desejo, saindo da posição de objeto do desejo de sua mãe. À vista disso, na medida em que a criança vai se constituindo, seu corpo também será marcado por uma falta instituída pela linguagem, pois a partir dessa experiência transformadora, o bebê não poderá mais encontrar o real do corpo.

Ao se destacarem do restante dos estímulos, essas vivências significativas transformaram o bebê, introduzindo-o em um outro campo, desejante. Ele então quer repetir essa experiência, que, por ter sido transformadora, nunca mais será recuperável, porque ele próprio se modificou, esse objeto primordial real se perdeu. (BERNARDINO, 2017, p. 94)

Aqui, estamos diante do conceito de *objeto a*, postulado por Lacan e que diz respeito ao objeto causa do desejo. Isto é, quando o bebê vive as experiências com o Outro, elas o transformam de tal maneira que ele não poderá vivê-las da mesma forma novamente, pois na medida em que elas o transformaram, ele não experimentará esse sentimento único outra vez. Por isso, esse é o objeto causa do desejo, uma vez que ele se tornou a causa do desejo do bebê, também será o impulsionador de sua demanda, assim “(...) Lacan denomina esse processo de constituição subjetiva, pois um sujeito falante e desejante vai resultar daí. Em termos amplos trata-se de um processo de educação.” (BERNARDINO, 2017, p.95)

Estabelece-se a partir de então o circuito pulsional, que está dividido em três tempos, o primeiro que é ativo, o segundo que é reflexivo e o terceiro que assume caráter passivo (LAZNIK, 2013). Nessa senda, no primeiro momento, o bebê toma um objeto para si. Posteriormente, ele volta ao seu próprio corpo como fonte de prazer, para, enfim, chegar a um terceiro tempo, no qual irá ofertar-se para despertar o prazer em um outro.

Podemos compreender, resumidamente, esse circuito como um caminho que a criança percorre em direção ao estabelecimento de uma demanda, que por sua vez irá traçar um percurso ao acesso à linguagem e ao simbólico. Ele também atua como suporte para a entrada da criança no estágio do espelho, momento em que se reconhecerá separado de sua mãe.

3.1.3 Estádio do Espelho

Como resultado dessas operações lógicas da constituição, que são a alienação e a separação, a criança passa a reconhecer-se desvinculada de sua mãe. Aquela sustentação simbólica que a mãe realizou, a inserção na linguagem e as significações dadas às ações do bebê a partir de sua identificação com o Outro Primordial, irão possibilitá-lo apropriar-se desse corpo marcado pelo Outro. (FARIA, 1998). A criança começa a se identificar como sujeito único, começa a reconhecer seu corpo e também sua imagem corporal, adentrando assim, numa etapa conhecida como Estádio do

Espelho⁴, que consiste no momento em que a criança se reconhece e identifica o outro como espelho.

O bebê deixa para trás aquela imagem despedaçada do corpo para constituir sua imagem corporal unificada, estima-se que essa operação acontece entre os seis e os dezoito meses de idade. A imagem corporal é “a síntese viva de nossas experiências emocionais: inter-humanas, repetitivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Ela pode ser considerada a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante (...)”. (DOLTO, p. 14, 1992). Desta forma, há uma identificação do eu por parte da criança, isto se dá pois a linguagem se inscreveu no corpo que agora já unificado irá ter sustentação para as demais identificações que possam ocorrer.

3.2 A constituição psíquica e seus desdobramentos no âmbito escolar

Ao considerarmos a linguagem como estrutura fundante do sujeito, compreendemos que é através dela que o bebê irá se apropriar dos referentes simbólicos e imaginários que são de extrema importância para seu desenvolvimento. É a partir da passagem da criança pelos eventos acima descritos, que nada mais são do que uma escrita inconsciente, que a criança poderá se dizer, falar de si.

Podemos identificar a posteriori, no âmbito pedagógico, as consequências desse processo de constituição. Tais evidências podem ser observadas, por exemplo, através do desenho que inicialmente se reduz a pequenas circunferências para depois adquirir a forma de um corpo unificado, retratando, assim, a imagem corporal que a criança tem de si mesma. Blanchard e Decherf (2000, p.164) afirmam que “muito depressa, às suas formas traçadas, a criança associa palavras, isto é, conta histórias, de tal forma que o desenho se constitui como um intermediário entre o gesto e o pensamento”, o desenho assume, então, a função de borda, que dará lugar a enunciação desse corpo para que assim possa expressar-se.

Considerando o desenho de algumas crianças, Carvalho (2005, p. 127) afirma que “o fato de algumas crianças continuarem a traçar figuras aquém de suas faixas etárias, não significa uma limitação técnica. Elas representam sobre o papel um corpo,

⁴ Lacan fala, pela primeira vez, da “fase do espelho”, em 1936, no artigo “A família”. (Chemana, 2002, p.58)

uma imagem do corpo que no princípio, lhes é estranho”. Quando há entraves na apropriação deste corpo, também há impedimentos de fazer sua ilustração, em outras palavras podemos inferir que há dificuldades em desenhar no papel algo que não se conhece. Consequentemente, é possível compreender que poderá haver entraves na constituição psíquica desse sujeito quando o desenho de seu corpo se apresenta de forma não unificada ou faltante.

Do mesmo modo que as marcas da constituição psíquica podem ser observadas através do desenho infantil, elas também estão presentes na escrita alfabética que igualmente revela as inscrições que foram realizadas na criança. No que tange à escrita alfabética, pode-se inferir que seu início diz respeito à representação das marcas que foram registradas no corpo do sujeito no início de sua estruturação. Bastos (2012, p.147) lembra muito bem que “considerar o início da escrita como processo de subjetivação marca o recalçamento da língua materna, uma vez que a apropriação da escrita também contribui para a construção do corpo e suas bordas”.

Compreende-se que a aquisição da escrita se inicia antes da inserção da criança no ambiente escolar, da mesma forma que o desenho, a escrita vai dizer muito acerca das marcas feitas no bebê. A aquisição da escrita percorre inúmeras fases e estas, por sua vez, servirão de alicerce para que a criança possa expressar no papel as impressões empreendidas no seu corpo.

Essas marcas no papel transpõem, de modo geral, as marcas que foram feitas no corpo da criança. Compreende-se, então, a importância da constituição do sujeito na aprendizagem, considerando que sem a primeira, a segunda encontrará entraves significativos.

Ao fazer esse percurso sobre os tempos da constituição psíquica, pode-se considerar que nem sempre eles se estabelecem de maneira uniforme, algumas crianças encontram dificuldades nesse processo e esses embaraços dizem muito acerca de seu funcionamento. No próximo item abordar-se-á os entraves encontrados por crianças com autismo no percurso da constituição psíquica, bem como, a repercussão deles no desenvolvimento desse sujeito.

3.3 O autismo pelo viés da psicanálise

O autismo, configura-se atualmente como uma das patologias que mais acomete a infância. De acordo com Kupfer (2015), o número de crianças diagnosticadas com autismo era de quatro crianças em cada dezesseis mil nascidos no ano de 1990, passando, em 2012, para uma a cada oitenta e oito crianças. No ano de 2015, a incidência de crianças diagnosticadas com autismo era de uma em cada sessenta e oito crianças. Hoje em dia estima-se que a cada cinquenta e quatro crianças, uma possui autismo.

Considerando o aumento exponencial de diagnósticos de autismo, é possível tecer algumas considerações. A mudança nas categorias diagnósticas postas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM, que é organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), ao longo de suas edições, pode ser um dos fatores propulsores para o aumento de crianças diagnosticadas, uma vez que, atualmente, esse transtorno engloba outros quatro transtornos.

Em 1980, no DSM III, o autismo fazia parte dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento sob a nomenclatura de Autismo Infantil. No decorrer das edições, outras nomenclaturas foram atribuídas ao autismo, teve-se, então, nomenclaturas como Distúrbio Autista, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD's) e, por fim, Transtorno do Espectro Autista. Esse último, presente no DSM 5, engloba a Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

Na contramão dos manuais que consideram apenas aspectos cognitivos e comportamentais sem considerar a subjetividade do sujeito, a perspectiva aqui abordada acredita que “a função cognitiva de uma criança não é independente de sua estrutura subjetiva” (SIBEMBERG, 2016, p.41). Assim, entende-se que as questões atreladas ao autismo não podem estar exclusivamente associadas ao aparelho cognitivo ou ao desenvolvimento biológico do corpo e, sim, dizem respeito a uma estruturação que é permeada, sobretudo, pela linguagem.

A datar da divulgação do artigo “*Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*”, escrito e publicado por Kanner em 1943, o autismo passa a ser considerado como um distúrbio e não mais como um traço associado à esquizofrenia. A publicação apresentava ao mundo um estudo de observação que contemplou onze crianças que apresentavam comportamentos diversos dos que haviam sido relatados até então. Dessa observação, Kanner elencou duas características mais comuns entre as

crianças, relatando como predominante a **solidão** e a **imutabilidade**. Para além das particularidades referentes às crianças, o autor também referiu-se a dois fatores causais do autismo. Primeiramente os fatores biológicos, que seriam inatos ao desenvolvimento, posteriormente os fatores ambientais que estavam centrados nos pais, que foram retratados como distantes de seus filhos, frios e altamente intelectualizados. Desta última característica, surge “um mal estar” e conseqüentemente a “declaração de guerra à psicanálise” (FERREIRA, 2014).

O equívoco, que atrelou a psicanálise à culpabilização dos pais pelo autismo dos filhos, ganha força após os estudos do psicanalista Bruno Bettelheim em meados dos anos 50. Essa concepção colocou os pais na centralidade do discurso anti-psicanalítico e, com o embasamento dos estudos alicerçados na teoria cognitivo comportamental, a psicanálise perde o espaço no tratamento das crianças com autismo (FERREIRA, 2014).

A concepção da psicanálise, em detrimento aos pais e sua relação com os filhos, diz respeito à falha da **função materna**, que não necessariamente é desempenhada pela mãe, embora seja o mais usual. Não se trata aqui de culpabilizar as mães, mas de responsabilizá-las, isto significa que “responsabilizar uma mãe é fazê-la perguntar-se a respeito da parte que lhe cabe na criação dos filhos. (...) significa engajá-la nesse movimento de resgate do que não pôde acontecer quando o filho era ainda um bebê” (KUPFER, 2001, p. 51).

Em decorrência desse entrave no exercício da função materna, a criança encontra diversos entraves em sua constituição psíquica, sendo que o maior deles, e que vai determinar a estruturação, é a sua exclusão do campo da linguagem (SIBEMBERG, 2016). Na mesma esteira de pensamento, Jerusalinsky (2012, p. 60) afirma que “o autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagem e na prevalência de automatismos”. Assim, aquelas trocas descritas anteriormente, terão dificuldades em se estabelecer na relação entre o bebê e sua mãe, o que ocasionará para o bebê um risco de desenvolver uma grave patologia da infância, seja por falta de investimento de quem exerce a função materna, seja por dificuldades do próprio bebê em absorver os investimentos a ele lançados.

A partir daqueles tempos lógicos da constituição já apresentados - alienação e separação - pode-se pensar o autismo considerando o percurso da criança no processo de constituição. Pozzato e Vorcaro (2014, p.143), nos ajudam a

compreender o que ocorre com a criança com autismo frente a primeira operação lógica da constituição psíquica que é a alienação:

A criança autista entra na alienação significativa para, em seguida, recusar-se a ela, não chegando nem ao assujeitamento à linguagem nem à distinção das faltas (do ser e do Outro), que se sobreporiam, estabelecendo a interseção entre o campo do ser e o campo do Outro, em que se opera a separação.

Assim, infere-se que em se tratando de crianças com autismo, a alienação não ocorreu como o esperado, o que conseqüentemente trará implicações na operação de separação, que neste caso não acontece, uma vez que a criança autista não se aliena ao desejo do Outro, não podendo se separar de algo que não aconteceu. Dessa forma, Catão (2014, p. 243), ao exemplificar melhor essa questão, corrobora dizendo que “as operações de inscrição do simbólico no real orgânico - alienação e separação -, não se completam, comprometendo a constituição do registro do imaginário e a efetivação do funcionamento psíquico como previsto”.

Desse impasse, na primeira operação lógica da constituição psíquica, muitos serão os efeitos. A segunda operação lógica que é a separação encontrará dificuldades para se efetivar, da mesma forma que o reconhecimento de si, que pressupõe o estágio do espelho.

É em decorrência desses entraves que surgirão a posteriori algumas características comuns às crianças com autismo, como por exemplo **dificuldades no domínio da linguagem**, os **comportamentos estereotipados** e a **inabilidade de interagir socialmente**. Kupfer (2015) afirma que esses três aspectos estão na centralidade dos diagnósticos de autismo na atualidade, sendo que eles estão interligados.

Considerando-se a linguagem como estrutura fundante do sujeito, pode-se interpretar que ela ocupa caráter fundamental quando consideramos as demais especificidades apontadas. A linguagem tem a intenção de organizar o universo da criança, é a partir dela que as significações são produzidas, sem linguagem não há inserção nos campos simbólico e imaginário. No caso do autismo, a entrada da criança no universo da linguagem encontra sérias dificuldades, ocorrendo, então, o empobrecimento dos campos mencionados.

A linguagem também irá fazer borda no corpo da criança, na medida que a mãe empresta seus significantes para a criança, constituindo sua imagem corporal, ou seja,

a linguagem vai transformar um corpo estritamente orgânico em um corpo erógeno (SIBEMBERG, 2006). Como no autismo não acontece plenamente o assujeitamento do sujeito na linguagem, há um grande entrave em significar suas vivências, o que terá como consequência uma dificuldade na compreensão desse corpo que não foi delimitado.

Quando a criança não consegue ingressar no campo simbólico, fica à mercê dos reflexos primários experimentados no real do corpo que foram vivenciados no início de sua existência. Quando tais reflexos não são simbolizados a linguagem dá lugar às **estereotípias** que, por sua vez, revelam a tentativa da criança de se reordenar frente a demanda vinda do Outro. Em termos de constituição, entende-se que, no autismo, o circuito pulsional não se completa como afirma Laznik (2013). Tendo em vista os três tempos do circuito pulsional, o primeiro que é ativo, o segundo que é reflexivo e o terceiro que assume caráter passivo, considera-se que no autismo há um entrave na instauração do segundo tempo desse processo, uma vez que ao invés de ser tomado como um tempo auto erótico pode ser tido pelo bebê como auto calmante.

Para evidenciar a instauração do circuito pulsional é necessário que se possa observar a efetivação do terceiro tempo, que se constitui do momento em que a criança se faz objeto de desejo do outro, em outros termos, seria o instante que marca o assujeitamento do bebê. As estereotípias dizem respeito a alguma inscrição que não foi devidamente simbolizada. Sobre a presença das estereotípias Jerusalinsky (2011, p. 78) acrescenta que:

Se as crianças em estado autístico repetem certas estereotípias, é bem verdade que nem sempre para todas são as mesmas. Isso deixa em relevo como alguma inscrição ocorreu e ela é repetida, porém, em lugar de que tal inscrição possa articular-se a uma lógica significativa, em lugar de que possa dar lugar a uma série simbólica a partir de um traço primordial, tal inscrição recai como a repetição de um automatismo que mantém a criança refém de uma autoestimulação infinita no registro contínuo do real.

Desta forma, compreende-se que as estereotípias não podem ser atreladas a meros movimentos repetitivos que devem ser extintos, elas são muito mais que isso, estão atreladas ao sujeito que, por não conseguir se articular com o simbólico e imaginário, fica à deriva num corpo em que prevalece o real.

Para que o sujeito se constitua precisa de um Outro que lhe apresente o mundo, que o sustente simbolicamente e o guie rumo a apropriação da linguagem enquanto

estrutura. Assim sendo, “o humano se constitui como sujeito a partir do Outro nos laços sociais, introduzindo-se desse modo no mundo simbólico que lhe é estranho e sem sentido” (ANDREOZZI, 2014, p. 36). O sujeito se constitui na interação com o Outro. Nesse caso, as primeiras interações ocorrem com o agente da função materna, entretanto, quando se refere a crianças com autismo, essa interação não ocorre como deveria e isso pode ser observado desde os primeiros meses de vida. O bebê que está em risco psíquico não responde ou responde de forma parcial às provocações que o Outro lança, dificultando assim as interações futuras, justamente porque num primeiro momento a interação mãe e bebê falhou. Salienta-se que tal falha não está atribuída somente à mãe, mas ao bebê, pois o mesmo pode não ter conseguido absorver os investimentos a ele lançados, seja por questões de ordem orgânica seja por questões psíquicas.

Por fim, considerando-se a complexidade do autismo, faz-se necessário e extremamente pertinente, que os docentes possam se questionar acerca de suas práticas e as implicações que elas terão no desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, considera-se importante, a reflexão no papel da escola diante das demandas que provêm tanto do aluno quanto da família, assim, o próximo tópico abordará a escola e suas implicações frente a família e ao aluno com autismo.

3.4 Articulações entre educação especial e psicanálise: a escola como lugar simbólico para a criança com autismo

Neste tópico abordar-se-á a importância da escola, aqui entendida como o lugar social destinado às crianças. Para dissertar sobre tal tema, considerar-se-á a articulação possível entre os dois campos que embasam essa pesquisa: a educação especial e a psicanálise.

Inicialmente é importante fazer uma retomada acerca da legislação vigente que embasa o imperativo da inclusão, perspectiva aqui adotada e que embasa esse trabalho e o fazer pedagógico desta pesquisadora. Ao se falar de inclusão, faz-se necessário abordar os documentos legais que irão garantir a permanência e o acesso dessas crianças na escola, assim como os caminhos percorridos através das políticas públicas a favor da inclusão. Antes dos movimentos em prol da inclusão e que culminaram na efetivação de legislações sobre a escolarização desse público, crianças com autismo ou que possuíam algum tipo de deficiência intelectual eram

escolarizadas principalmente quase que majoritariamente em escolas ou classes especiais. Nesses espaços, tinha-se como pressuposto a educação especial atuando de forma substitutiva ao ensino regular, diferente do cenário atual.

Em meados de 1990, movimentos a favor da inclusão lutavam para assegurar às pessoas com deficiência direitos básicos como o acesso à educação e à saúde. Nesse cenário, duas conferências mundiais assumem relevância, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, que aconteceram na Tailândia em 1990 e na Espanha em 1994, respectivamente. Nos países signatários, tais documentos propuseram assegurar direitos fundamentais das pessoas com deficiência embasando a elaboração de políticas públicas nas mais diversas frentes de atuação.

No cenário brasileiro, especialmente tratando das políticas relacionadas à educação especial, tem-se, em 1994, a publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que estabeleceu alguns objetivos para garantir o atendimento educacional a alunos portadores de necessidades especiais⁵. Em 1996 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que, assim como a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), garante o acesso e permanência deste público na escola regular de ensino.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) define-se como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ainda de acordo com o mesmo documento, a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade de ensino que irá perpassar todos os níveis, etapas e modalidades. Sua oferta deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008).

A Lei N° 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em seu §2º diz que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, possibilitando assim o acesso desse público a garantias fundamentais. No que tange à escolarização de crianças com autismo, a Lei N° 12.796/ 2013 corrobora com outros marcos legais garantindo o direito do aluno

⁵ Termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)

com autismo, à educação e, em caso de comprovada necessidade, a um acompanhante especializado, sendo que para esse último a matrícula deve se dar em classe regular de ensino.

Feitas essas ponderações acerca dos marcos legais que garantem o acesso e permanência de alunos com autismo em escolas regulares e que tem como premissa básica a inclusão, faz-se importante discorrer sobre práticas inclusivas. Para isso, inicialmente, realiza-se uma aproximação entre os dois campos teóricos que embasam essa pesquisa, tencionando alguns pontos importantes para a continuação das articulações aqui propostas.

Antes de iniciar a discussão sobre esta proposição, é importante situar que essas reflexões são tensionadas por uma professora que não tem pretensão de fazer análise, nem dos pais participantes da pesquisa, nem dos alunos atendidos. Aqui, a psicanálise serve como apoio para pensar a constituição - seus possíveis entraves - e os efeitos dela na escolarização das crianças com autismo. Ao propor a articulação entre educação e psicanálise não se quer que o professor passe a fazer análise dos alunos e, sim, que a partir do embasamento desta teoria, as práticas educativas possam contribuir para a constituição do sujeito. Ao abordar a importância da articulação entre os professores e os terapeutas da criança, Sibemberg (2016, p. 46) corrobora afirmando que:

Não cabe ao professor psicanalisar, nem se espera de um psicanalista que ensine a ler e escrever. Pode-se esperar, contudo, que a tarefa educativa tenha uma função estruturante, que trabalhando junto com a psicanálise, impulse o processo de constituição subjetiva. Trata-se de um trabalho interdisciplinar.

Desta forma, compreende-se que a interdisciplinaridade entre os dois campos permite lançar um olhar sobre a constituição do sujeito, bem como, seus desdobramentos no âmbito escolar.

Ao abordar sobre crianças que apresentam entraves na constituição psíquica, como é o caso do autismo, a escola assume um caráter ainda mais significativo, à medida que representa um lugar simbólico que pode dar a sustentação necessária para que essas crianças possam retomar sua constituição. Para tanto, serão apresentadas algumas considerações acerca de como a perspectiva psicanalítica clareou alguns aspectos ligados à educação de crianças com entraves na constituição psíquica e mais especificamente no autismo. Da mesma forma, será abordada a

importância da escola e os pontos de articulação entre psicanálise e educação que convergem e que podem se apresentar como novas possibilidades para a educação da criança com autismo. Não menos importante, as políticas que sustentam o imperativo da inclusão e que permeiam essas discussões.

Considerando-se as articulações possíveis entre os dois campos teóricos, psicanálise e educação, é impossível não rememorar Maud Mannoni, que em 1969, na França, fundou a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne. Na intenção de ir na contramão do discurso da época que tinha como pressuposto a medicalização, Bonneuil atentava para a constituição dos sujeitos que frequentavam aquele lugar (LAJONQUIERE; SCAGLIOLA, 1998).

Embora Mannoni afirmasse que a instituição não era um lugar de tratamento, Lajonquière e Scagliola (1998) asseguram que tanto a questão educacional quanto a questão clínica existiam nas práticas de Bonneuil, não podendo, esses dois aspectos, serem concebidos em separado um do outro. Ao considerarmos a importância do trabalho desenvolvido na escola de Bonneuil-sur-Marne, é possível problematizar o que Kupfer (2010, p. 270) aponta como “educar é tratar e tratar é educar”. Para a autora, esses dois conceitos estão interligados, uma vez que ao se pensar na educação de crianças com autismo, estar na escola pode representar uma nova chance de assujeitamento e de retomada da constituição.

A escola de Bonneuil estava organizada de forma diferente do habitual. Lá, haviam ateliês que continham conotação terapêutica além de educacional, os alunos também podiam participar de atividades práticas de trabalho como, por exemplo, trabalhos em construção civil.

Sem dúvida, o legado de Bonneuil e o entendimento de educação adotado pela instituição inspirou diversos educadores em suas práticas. No Brasil, o Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica, inicialmente ligado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), adotou diversos conceitos de Bonneuil, propondo o atendimento psicanalítico e educacional integrados (KUPFER, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, a união entre a Educação Especial e a Psicanálise nos permite um olhar pautado no sujeito, entendendo que quando este passa a frequentar a escola, está inserido na dimensão de ser criança. Estar na escola irá possibilitar a ele enlaçar-se no desejo do outro, que pode ser tanto de seus pares quanto de seus professores. O lugar que a criança ocupa ao entrar na escola e o olhar que é lançado

a ela nesse momento são constituintes. Nessa senda, ao considerar sua história, suas manifestações e sua forma única de lidar com a aprendizagem.

É no âmbito do Lugar de Vida - LV e de suas grandes contribuições no que se refere a produções científicas e práticas educativas, que se pode tencionar sobre as contribuições e articulações possíveis entre psicanálise e educação especial. Para isso, é imprescindível apropriar-se do conceito de Educação Terapêutica utilizado pelo LV ao refletir acerca das práticas que podem ser utilizadas, visando à inclusão de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, grupo que além do autismo engloba também a psicose. Buscando sistematizar tais práticas e dar suporte para as escolas parceiras, o LV têm como base o conceito de Educação Terapêutica, que segundo Kupfer et al. (2017, p.11), pode ser compreendido da seguinte forma:

A educação terapêutica é hoje entendida como um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais que visa ao restabelecimento ou à construção da estruturação psíquica de crianças com entraves estruturais em seu desenvolvimento psíquico. Esses procedimentos, de caráter multidisciplinar, são dirigidos às crianças, a seus professores e a seus pais.

Fica evidente nesse conceito a articulação entre o educar e o tratar. As práticas baseadas na educação terapêutica nos permitem compreender o aluno não pelo viés de seus automatismos ou como um corpo puramente biológico, mas sim como um sujeito singular dando-lhe suporte para que possa voltar a se desenvolver ou resgatar o que supostamente foi perdido. É nesse aspecto, de considerar o aluno em suas singularidades que a Educação Terapêutica pode servir como aliada no processo de inclusão dessas crianças, pois tais práticas estão embasadas em três eixos de trabalho: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional. (KUPFER et al., 2017). Para fins desta pesquisa, abordar-se-á somente o primeiro eixo que é a inclusão, uma vez que se entende que ela permeia e dá sustentação ao tratamento institucional e educacional.

Embora o acesso e a permanência de alunos com autismo estejam assegurados legalmente, a inclusão escolar não é um processo fácil de ser efetivado, entretanto é possível tencionar discussões acerca de práticas possíveis para sua realização. Para isso, debruçou-se em uma perspectiva que considera as práticas inclusivas como suporte para a inclusão. O conceito de práticas inclusivas aponta que todas as crianças necessitam ser incluídas, porém sabe-se que determinadas crianças esbarram em obstáculos maiores nesse processo. Tendo como base o

conceito de práticas inclusivas e o entendimento de que para algumas crianças ir à escola tem efeitos terapêuticos, o Lugar de Vida elaborou a Metodologia do Estudo de Caso na Escola (ECE) que foi sistematizada considerando a atuação do LV junto às escolas parceiras. De acordo com Kupfer et al. (2017) a elaboração da Metodologia ECE busca ir contra o imperativo dos discursos médico e estatístico que se preocupam em considerar determinados comportamentos em detrimento da singularidade do sujeito.

A Metodologia ECE, primeiramente propõe onze princípios orientadores para as práticas inclusivas: a inclusão é para todos e para cada um; o sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança e não apenas da adaptação da criança à escola; a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas; a inclusão escolar é terapêutica: educar é tratar; o convívio com outras crianças pode ser terapêutico; o trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre professor e aluno; o aluno é da escola e não somente de um professor; a escola proporciona uma referência simbólica para todas as crianças; a escola é o lugar social da criança; o educador tem seu saber sobre o aluno; e a igualdade é o direito à diferença (KUPFER et al., 2017, p.18). Neste momento, não se faz necessário a abordagem individual de cada princípio, entretanto é relevante tecer algumas considerações gerais sobre eles.

Levando-se em consideração as diretrizes apontadas nos onze elementos descritos na Metodologia ECE, é possível observar que eles servem como balizadores para práticas inclusivas. Dentro dessa perspectiva, são três os atores fundamentais para que a inclusão tenha sucesso: a escola, o professor e a concepção de sujeito adotada pelos dois primeiros.

A instituição assume um papel decisivo na inclusão dos alunos, pois é a partir das concepções por ela adotadas que a inclusão se efetivará ou não. Considera-se que a inclusão teria de ser pensada para todos os alunos, pois todos de alguma forma precisam ser incluídos, todavia ela também deve ser considerada individualmente sugerindo que cada aluno deve ter um lugar singular no contexto educativo. No momento em que a escola faz adaptações para acolher alunos em situação de inclusão, é preciso compreender que em alguns momentos tais adaptações precisam ser ainda readaptadas e que suas regras muitas vezes não irão valer para algumas crianças. A escola, nesse ponto de vista, é tida como uma referência simbólica na medida em que a criança é falada pelos membros que a compõem e que se produz

um sentimento de pertencimento do sujeito à instituição. Podemos considerar então que este é o lugar social da criança.

Ao frequentar a escola, a criança estará diante de uma nova possibilidade constitucional, principalmente quando se refere a crianças com autismo ou psicose, a vista disso incluir seria “dar-lhe a chance de retomar essa estruturação que não se deu ou se deu de modo idiossincrático, então tratar é dar-lhe condições para que ela encontre um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem” (KUPFER et al, 2017, p. 22). Estar na escola igualmente colocará em ação a função do semelhante que foi fortemente prejudicada. Quando se considera o autismo dessa maneira, o convívio com outras crianças oportuniza a identificação tanto do Outro quanto de si mesmo. Do mesmo modo é estabelecido um circuito de demandas para a criança com autismo quando ela é convocada pelos coleguinhas que são tomados como espelho e modelos de identificação.

O **professor** por sua vez é essencial nesse processo de educação e inclusão, pois ele dará sustentação ao aluno para que este possa reencontrar o rumo de sua subjetivação, contudo é interessante pontuar que o professor não deve estar sozinho nessa caminhada, o aluno não pertence somente a ele, o aluno é da escola. Não é incomum ouvirmos de professores que não tiveram formação adequada para lecionar com crianças que apresentam graves impedimentos⁶, porém, Kupfer et al. (2017) discorre sobre o saber inconsciente, que por ter essa dimensão é desconhecido. Para a autora é “um saber não sabido”. Este saber está no campo do desejo, da relação com o outro, é ele que organiza nossa realidade, mas por não ser todo, se apresenta como uma incógnita que está atrelada ao desejo do Outro. Dito de outra forma, “esse é o saber que comanda as relações de um professor com seu aluno. Ele está presente quando um professor consegue ensinar mais um aluno que outro, quando descobre uma palavra capaz de acalmar um aluno com problemas” (KUPFER et al., 2017, p. 28). Apesar de carregarem consigo tal saber, os professores, em sua maioria, creem que necessitam de capacitações diferenciadas para ensinar alunos em situação de inclusão.

Com isso, evidencia-se a importância do estabelecimento de um laço entre o professor e o aluno. Na medida em que este último passa a ter reconhecimento dentro

⁶ Cabe destacar que o termo refere-se aos impedimentos psíquicos do autismo, uma vez que ele não estaria alocado nas três estruturas psíquicas propostas por Freud. O autismo, de acordo com Jerusalinsky(2012) seria uma quarta estrutura psíquica a ser considerada.

do contexto escolar, isto também o coloca em uma posição desejante. Sibemberg (2016, p. 36) disserta sobre o sujeito aprendiz afirmando que “o que se implica nos processos de aprendizagem não é alguém capaz de repetir o que um professor transmite, mas um sujeito curioso, ávido do conhecimento necessário para recobrir de significações o real da vida”. Assim, a educação começa a ser compreendida como algo que possa dar abertura para que a criança retome sua constituição. O trabalho pedagógico norteado por essa concepção de sujeito busca, então, não somente o ensino de conteúdos escolares, mas sim trata de uma educação primeira que Lajonquiere (2006) conceitua dizendo que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. Essa educação está ligada aquelas experiências que foram vividas pelas crianças na relação com o Outro Primordial, que no caso do autismo encontraram alguns entraves como apresentado anteriormente.

Visto esses fatores importantes, é essencial também discorrer brevemente sobre os eixos propostos para a efetivação da Metodologia do ECE que visam, além de servir como referência para professores e gestores, possibilitar um olhar atento à criança que se apresenta de forma tão singular na busca de estratégias que destinam-se a promover a inclusão. Deste modo, os eixos propostos para balizar o desenvolvimento da Metodologia do ECE são quatro: **O brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a fala e a posição na linguagem e as manifestações diante as normas e a posição frente à lei**. Não há a pretensão de aprofundamento nesses quatro eixos, porém julga-se relevante a leitura dos mesmos, uma vez que são importantes instrumentos para se pensar em práticas inclusivas.

Ao se observar o **brincar**, é possível considerar que ele se apresenta em diversas facetas, podendo ser usado pela criança como um modo de expressão da fantasia, como ferramenta para elaboração de angústias e conflitos e também como meio de constituição do sujeito (KUPFER et al., 2017). Por ser uma atividade extremamente ligada à infância, o brincar pode operar como orientador ou sinal de alerta quando consideramos crianças com entraves no desenvolvimento. Salienta-se que esse eixo pode ser apreciado em crianças maiores e/ou adolescentes, que por terem tido impedimentos em suas constituições psíquicas muito podem se valer dessa ferramenta para elaborar seus conflitos e em casos com maior comprometimento, estruturar seu psiquismo.

O brincar é por excelência a atividade da criança em toda e qualquer cultura. Conforme Jerusalinsky (2014, p. 268) “brincar tem um caráter necessário quanto a estrutura do sujeito na infância, por lhe permitir uma articulação entre real, simbólico e imaginário”. Através dele a criança pode se constituir como sujeito, expressar fantasias e elaborar conflitos e angústias. Na criança que teve entraves na constituição a estruturação do brincar não se estabelece de forma natural o que ocasiona um brincar ausente ou pouco simbolizado. O brincar se constitui em etapas que perpassam os jogos constituintes do sujeito, que estão relacionados às brincadeiras que ocorrem entre o agente da função materna e o bebê, o Ford Da que proporciona para a criança o estabelecimento da presença/ausência do Outro, o brincar simbólico que irá permitir que a criança elabore seus conflitos e, por fim, têm-se os jogos de regra.

Novamente no eixo **o corpo e sua imagem**, é possível observar a importância das relações entre o bebê e o agente da função materna. Aqui esses investimentos irão fazer borda no corpo do bebê, irão aos poucos construir a imagem corporal dessa criança, dando suporte para que ela passe pelas operações lógicas da constituição psíquica, possibilitando que futuramente ela se estruture. Como já foi exposto, quando há entraves na constituição psíquica, essas relações são afetadas. No que se refere a esse eixo, pode-se observar o surgimento de movimentos estereotipados, a não identificação com a imagem corporal e dificuldade no controle dos esfíncteres, por exemplo. A esse respeito Kupfer et al (2017, p.41) apontam que:

Esses sinais indicam formas de a criança sentir mais intensamente o seu corpo, em momentos em que “ela tem a vivência de um corpo despedaçado ou que está perdendo seus limites”. Referem-se à sensação da não unidade corporal ou à de sua fragmentação.

Assim como o brincar, o eixo o corpo e sua imagem pode nos dar subsídios para compreensão dos diferentes modos de estar no mundo que as crianças com autismo apresentam e a partir disso buscar práticas que visem a inclusão delas na escola.

O terceiro eixo refere-se **a fala e a posição na linguagem**. Cabe salientar que a linguagem aqui é compreendida novamente como estruturante do sujeito. De acordo com Kupfer et al. (2017, p.42) “a fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras

manifestações expressivas, mas não se restringe a elas. ” À vista disso a fala por si só não pode ser tomada como única representante da entrada ou não da criança no campo da linguagem. Esse assujeitamento à linguagem dá conta do enlace dessa criança na cultura e permite a ela produzir novas significações para que possa se dizer, falar de si. Na escola, a escrita pode ser uma aliada quando pensamos em crianças com autismo, no entanto essa escrita abrange além da escrita alfabética, o desenho. Encontra-se essa dimensão estruturante nas autobiografias de autistas que relatam terem adquirido o sentimento de reconhecimento do eu após colocar no papel suas experiências de vida (BIALER, 2015).

O modo com que uma criança enfrenta as regras e como se porta frente às demandas de organização social compõem o quarto e último eixo teórico que corresponde às **manifestações diante as normas e a posição frente à lei**. A cultura, a sociedade, a família e a escola, por exemplo, estabelecem algumas normas e preceitos a serem seguidos para que se mantenha a ordem desses ambientes. No entanto, é comum encontrarmos crianças que apresentam dificuldades acentuadas em seguir tais princípios.

A maneira como uma criança lida com as normas, expressa como ela se coloca na organização social. É normal que ela se preocupe em como agir frente às exigências escolares, familiares e sociais. A escola é o lugar onde se identifica facilmente como a criança está lidando com a lei, não se espera que ela cumpra à risca todas as exigências e regras, assim, não estaria exercendo sua subjetividade. Entretanto, o descumprimento excedente evidencia algo inadequado na sua inserção cultural. Pode-se observar em crianças com autismo uma certa dificuldade de seguir regras e exigências escolares. Por muitas vezes, ao serem confrontados com as normas instituídas na escola, essas crianças se desorganizam de tal forma, que fica insuportável para elas lidarem com a frustração.

Para que consiga ser efetivada a articulação entre os dois campos teóricos mencionados acima necessita também de sustentação em sua organização, sendo assim no subcapítulo a seguir abordar-se-á a gestão dos espaços de atendimentos com vistas a potencializar tal articulação.

3.5 Gestão dos espaços de atendimentos

A organização e o trabalho nos centros de atendimentos aqui mencionados, foram pautados principalmente no entendimento de que a criança é um sujeito em constituição e na aposta de que, para aquelas que possuem entraves nesse processo psíquico, a escola serve como lugar de sustentação simbólica. Para isso, apostamos na interdisciplinaridade como fator central no atendimento dos sujeitos com autismo.

A aposta na inclusão como ação potencializadora da constituição das crianças é um aspecto comum aos profissionais que atuam nesses espaços, buscando, por meio do trabalho, dar subsídios simbólicos para que os alunos possam retomar sua constituição, tendo como pressuposto o que Kupfer (2010) afirma quando diz que educar é tratar e tratar é educar.

Considerando o trabalho desenvolvido nesses espaços, é possível mencionar uma afinidade com um dos eixos que compõem a educação terapêutica que é o eixo da inclusão escolar (KUPFER, 2010). Este eixo pode ser pensado como um dos pontos de articulação entre educação especial e psicanálise, pois permite um olhar endereçado ao sujeito, que ao frequentar a escola, passa a ser inserido numa cadeia significativa e no discurso. Todo o trabalho desenvolvido dentro dos espaços aqui mencionados teve como objetivo final potencializar a inclusão dessas crianças em suas respectivas escolas. Nesse sentido, essa articulação vai além de uma releitura do ato educativo, trata-se de possibilitar experiências de ordem clínica-educacional. Assim, estar na escola assume efeitos terapêuticos para essas crianças (KUPFER et al., 2017).

Tendo em vista esses pressupostos, algumas ações dentro dos centros de atendimentos foram desenvolvidas buscando um melhor funcionamento dos espaços, a oferta de atendimentos de qualidade e articulação com a família e com a escola.

Um aspecto importante para o andamento do trabalho institucional nesses espaços é o estabelecimento de reuniões periódicas entre os profissionais que atuam nesses ambientes. Nesses encontros, dispõe-se de um momento para a discussão dos casos das crianças atendidas. Através das reuniões, procurou-se fazer com que a palavra circule entre os profissionais, isso possibilita a reflexão sobre as práticas, assim como permite pensar em outras possibilidades de intervenção para cada criança em atendimento.

Reuniões com os pais também são realizadas regularmente com o intuito de verificar como as crianças estão se desenvolvendo, bem como, possibilitar a eles um momento de escuta. Essa articulação possibilita a produção de ressignificações na

relação dos pais com seus filhos, permitindo que se estabeleçam laços e efeitos nos processos de subjetivação das crianças.

Para além disso, intenciona-se também uma articulação com o professor e a escola onde a criança está matriculada, pois compreende-se que o objetivo maior dos atendimentos no âmbito da clínica é potencializar a inclusão escolar e a aprendizagem desses sujeitos. Dessa forma, visitas frequentes às escolas e conversa com os professores das crianças também são ações realizadas de modo a fomentar o trabalho desenvolvido dentro dos centros de atendimento. Essas ações objetivaram potencializar o processo inclusivo das crianças, do mesmo modo que pretendiam que elas retomassem sua constituição.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentar-se-á os dados a serem analisados no corpus da pesquisa e que foram provenientes do questionário aplicado aos pais das crianças com autismo. Essas crianças, como já dito, eram atendidas no Consultório Interdisciplinar de atendimento em Fonoaudiologia, Educação Especial, Psicologia e Terapia Ocupacional e no Consultório de Psicologia. O questionário de produção de dados foi construído e dividido em três áreas a saber: “Sobre a criança”, “Sobre a família” e “Sobre a escola”. Desta forma, visa-se analisar principalmente o discurso parental acerca do autismo, dos processos de escolarização, da constituição das crianças, bem como, a articulação entre família e escola.

Considerando o delineamento teórico utilizado tanto na construção dessa pesquisa, quanto na prática da pesquisadora enquanto educadora especial usar-se-á os eixos teóricos da Avaliação Psicanalítica aos três anos - AP3. Os eixos em questão são: O brincar e a fantasia; O corpo e sua imagem; A fala e a posição na linguagem e As manifestações diante das normas e a posição frente à lei. Novamente salienta-se que tal instrumento foi utilizado como uma lente de leitura para subsidiar a análise e não como ferramenta de avaliação.

Para embasar a análise do primeiro eixo, usar-se-á autores como Freud (1920) e Jerusalinsky (2011). O segundo eixo será articulado com as postulações de Lacan (1998), Laznik (2013), Levin (2000) e Dolto (1992). Para discorrer sobre o terceiro eixo alicerçar-se-á em autores como Bialer (2015) e Sibemberg (2006). Por fim, o quarto eixo será fundamentado nas concepções de Jerusalinsky (2008) e Kupfer et al. (2017) e Bernardino, Lavrador e Bechara (2020).

4.1 O brincar e a fantasia

O primeiro eixo da AP3 e que será utilizado nesta pesquisa para analisar os dados obtidos através dos questionários é o eixo referente ao brincar e a fantasia.

O brincar irá perpassar toda a infância e chegará até a vida adulta do sujeito, esse ato é por excelência a atividade da qual as crianças se ocupam e através dele podem elaborar seus conflitos, angústias além de manifestar suas fantasias. Ao

mesmo tempo que o brincar se desenvolve, a criança também se constitui, por essa razão é comum se deparar com a expressão “brincar é coisa séria”.

Assumindo uma posição essencial na constituição da criança tal prática proporciona a ela um enlace entre os campos do Real, Simbólico e Imaginário. Por esse motivo é uma ferramenta que pode ser utilizada para detectar possíveis entraves na constituição, especialmente quando se trata de crianças pequenas.

Ao utilizar este eixo como balizador para pensar a constituição psíquica é preciso considerar que ao contrário do que se pensa, nem sempre o brincar se estabelece de forma natural e espontânea podendo, em alguns casos, como por exemplo no autismo, estar ausente ou se apresentar de forma precária, ou seja, pouco simbolizada. Antes da criança chegar ao brincar de faz-de-conta ela, ainda bebê, precisa realizar brincadeiras que darão suporte para que essa etapa do brincar se estabeleça a posteriori. Para compreender como o brincar pode contribuir na identificação de possíveis sinais de riscos para a constituição psíquica, é importante discorrer previamente acerca das etapas que o perpassam, sendo elas, os jogos constituintes do sujeito, ou também conhecidos como jogos de litoral ou jogos de borda, o Fort-da, o brincar simbólico e os jogos de regras.

Os jogos de bordas são apontados como as primeiras brincadeiras do bebê e acontecem na relação com sua mãe ou quem faz a função materna. Nesse tempo do brincar, a criança ainda não tem consciência sobre o seu corpo da mesma maneira que não reconhece o corpo do Outro. Por conseguinte, os jogos de bordas irão delinear e marcar a diferença entre o eu e o outro, ou seja, esses jogos iniciam a apropriação do próprio corpo pelo sujeito, delimitando suas bordas e construindo a noção de imagem corporal. De acordo com Alencar (2011, p. 48), é por meio dos jogos constituintes ou de borda que a criança constrói as funções psíquicas do “eu” e do “não eu”, o que está em questão neste momento é a constituição da criança.

Os jogos de bordas podem ser situados, em relação à constituição do sujeito, nos dois primeiros tempos da constituição psíquica - a alienação e a separação. Assim como essas duas operações, os jogos de bordas não acontecem em um tempo cronológico e sim em um tempo que é lógico que é estabelecido dentro dessa relação dual entre mãe e bebê. Da mesma forma, tais jogos estão estritamente relacionados ao circuito pulsional, pois é a partir deles que se estabelecerá uma demanda entre mãe e bebê. Basicamente esses jogos irão delimitar para o bebê a diferença entre o “eu” e o “outro” (ALENCAR, 2011).

A brincadeira terá seu início através da mãe, é ela que se engaja nos primeiros jogos. Ao decorrer desse brincar, o bebê também irá se enlaçar e participar desse momento juntamente com sua mãe. Aqui, pode-se situar a importância da suposição do sujeito que é feita pelas pessoas que cuidam dele, especialmente quem desempenha a função materna. É a partir do que se supõe que seja a demanda do bebê, que se iniciam as trocas entre ele e sua mãe e fundamentado nesse princípio e no desejo materno o bebê vai se constituindo dentro dessa relação dual.

Os primeiros jogos acontecem em momentos como as trocas de fraldas, amamentação ou no banho, por exemplo. Jerusalinsky (2009) considera que os jogos de borda, que antecedem o Fort-da e o brincar simbólico, acontecem em três tempos. Primeiramente temos as brincadeiras que acontecem nos momentos em que a mãe depreende os cuidados com o bebê. Um exemplo disso é quando o bebê, que já satisfeito, inicia uma brincadeira com a mamadeira ou com o seio materno e a mãe permite essa ação da criança. Esse jogo então acontece nas bordas do corpo da mãe e do bebê, nesse instante “a mãe percebe que há uma diferença entre o momento em que o bebê está saciado e começa a brincar. Ela reconhece e nomeia tanto a brincadeira do bebê, quanto sua característica de ser brincalhão” (ALENCAR, 2011, p. 54).

No segundo momento dos jogos constituintes, os bebês começam a apreciar buracos, fendas, bordas e cantos. Igualmente se interessam por relações de continente e conteúdo, ou seja, passam a tirar e colocar objetos e brinquedos de seus compartimentos, ao mesmo tempo que despertam sua curiosidade em derramar e transpor líquidos. Já no terceiro tempo dos jogos constituintes estão situados dois jogos, o cadê-achou e o lançamento de objetos. Alencar (2011) aponta que esses jogos têm função importante por serem precursores do Fort-Da, se algo der errado no estabelecimento deles não haverá o Fort-Da.

Por sua vez, o Fort-da é compreendido como a brincadeira que irá permitir a elaboração da presença/ausência da mãe pela criança. Esse jogo foi observado por Freud enquanto seu neto, na época com um ano e meio, brincava. Segundo o autor:

O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e, com muita perícia, arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (ali). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e

retorno. (FREUD, 1920, p. 26)

É a partir dessa observação de Freud que podemos observar a saída de uma posição de passividade por parte da criança que agora passa a ser ativa. Ainda de acordo com o autor, através da brincadeira as crianças representam suas vivências, sejam elas boas ou angustiantes, porém ao conduzirem a brincadeira conseguem realizar de forma ativa o que presenciaram passivamente (ALENCAR, 2011). É possível observar no Fort-da duas características do brincar simbólico. A primeira é a saída da passividade para a atividade da situação e a segunda é a elaboração da presença/ausência da mãe através da brincadeira. Por esses motivos, o Fort-da é considerado o marco inicial do brincar simbólico ou faz-de-conta.

O brincar de faz-de-conta, que tem seu início marcado pelo surgimento da linguagem, mostra a articulação entre os campos Real, Simbólico e Imaginário, ou seja, é através desse entrelaçamento que a criança elabora suas vivências, conflitos e fantasias. Nesse momento, a criança é ativa em sua encenação, aqui estamos diante do jogo de “vir a ser”, inscrevendo assim significações e identificações por parte do sujeito. Radel (2014, p. 119) faz uma retomada sobre a saída da passividade relacionada ao brincar por parte da criança e as significações que ela faz através da linguagem:

Como dito anteriormente, para a criança sair da condição de quase passividade na qual se encontra, é imprescindível que se aproprie de significantes da sua cultura. O brincar é relativo a esta segunda possibilidade, na qual a atividade do sujeito permite que significações muito particulares sejam conferidas aos objetos. Assim, a possibilidade de que a palavra se inscreva no corpo encontra no brincar uma experiência fundante, sem a qual esta inscrição não seria possível.

À vista disso, pode-se compreender a importância que o brincar assume como ferramenta de constituição para o sujeito. Considerando que o sujeito é constituído na e pela linguagem, esta ocupa no brincar certa relevância na medida em que nesse ato “fica sublinhada a função simbólica da palavra, condição para que o sujeito aproprie-se do registro simbólico” (RADEL, 2014, p.119).

Após a elaboração do faz-de-conta, a próxima etapa do brincar que as crianças se deterão são os jogos de regras que surgem aproximadamente aos quatro anos. Jerusalinsky (2011) aponta que nesses jogos a criança inicia o estabelecimento de oposições entre “vencedor-perdedor, certo-errado, justo-injusto, bem-mal”, além de

que estabelece ao sujeito um assujeitamento à lei, ou seja, a criança passa de um brincar no qual podia tudo através da imaginação, para um brincar em que regras precisam ser seguidas para que a brincadeira possa ter seu desfecho.

Jerusalinsky (2011, p. 99) corrobora dando ênfase sobre a importância do ato de brincar na constituição do sujeito desde seus primeiros meses de vida, bem como, aponta o caráter transversal que o brincar assume na infância:

Percebe-se aí como o brincar é uma produção ampla que se estende ao longo de toda a infância, mas que não permanece sempre igual, pois, ainda que apresente uma insistência em torno de certos temas, vai articulando diferentes respostas da criança diante do Outro. Brincar, portanto, não é simplesmente chafurdar sem direção no gozo da infância. Brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na infância, da inscrição da letra na borda entre gozo ao saber.

Sendo o brincar uma atividade que irá atravessar a infância e que pode ser usado como instrumento de avaliação e como propulsor de práticas pedagógicas, faz-se necessário ponderar que no autismo pode haver dificuldade de estabelecimento do brincar. Um exemplo disso é quando crianças maiores ou adolescentes com autismo possuem um brincar inexistente ou pouco simbolizado, sendo imprescindível uma intervenção que aborde aquelas brincadeiras primordiais, que sustentarão a constituição subjetiva do sujeito. Conforme Kupfer et al (2017 p.37) “o brincar pode ser visto sob três perspectivas: ferramenta para construção de um sujeito; expressão da fantasia inconsciente da criança; ferramenta de elaboração de angústia e conflito”.

Por conseguinte, serão apresentados no bloco abaixo os excertos das respostas obtidas nos questionários, quando os pais foram interrogados sobre o brincar e as brincadeiras preferidas dos filhos.

Para otimizar a análise dos dados optou-se por dividir os excertos de acordo com as respostas obtidas. Os primeiros três exemplos trazem a percepção dos pais sobre as brincadeiras e o brincar de Lorenzo, Juliano e Gustavo respectivamente com três, dez e quatro anos.

Sim, ama o balanço e brincadeiras com água. brinca também com carrinhos e bolas (CARLA)

Sim. Ele não tem brincadeira específica, brinca de bola, de roda, de esconde, de corre-corre. A brincadeira de carrinho perdeu interesse. (IRACEMA)

Gosta de brincar com bola, carrinho, bonecos de pelúcia, e com atividades com água. (AMÉLIA)

Essas crianças, apesar de idades distintas, apresentam uma semelhança no que se refere ao brincar e as brincadeiras que têm preferências. Gustavo, segundo a resposta de sua mãe, tem como umas das brincadeiras preferidas o brincar com carrinhos e assim como Lorenzo e Juliano, também apresenta interesse por brincadeiras que envolvam bolas.

Outra atividade que foi apontada pelas mães das crianças como algo estimado por seus filhos, foram as brincadeiras com água, que tanto Lorenzo quanto Gustavo têm predileção.

É importante pontuar, primeiramente, sobre as interpretações realizadas pelas mães em relação ao brincar e preferências dos filhos. Essa suposição diz sobre a idealização da criança por parte das pessoas que convivem com ela, aqui mais especificamente relacionada às mães. Ao dizer que seus filhos gostam de brincar com bolas ou com carrinhos essas mães estão construindo um saber sobre essa criança, esse saber abre caminho para que ela se reconheça com aquelas identificações que lhe são atribuídas.

Isto posto, é relevante assinalar que é através dessas redes de linguagem que irá se construir uma história e um saber sobre a criança em questão. É a partir do desejo materno, explícito nas suposições que a mãe faz acerca de seu filho, juntamente com a história que conta sobre o sujeito, que ele poderá se apropriar desses artifícios para construir sua própria história.

É necessário mencionar também que em virtude dessas crianças serem acompanhadas pelas profissionais dos espaços de atendimentos e por essas mesmas profissionais realizarem momentos de trocas a respeito dos casos atendidos pode-se tecer algumas considerações sobre o brincar desses sujeitos.

As mães dos meninos Lorenzo e Gustavo referem que as crianças têm preferência por brincar de carrinhos, já a mãe de Juliano afirma que o filho também gostava de brincar com carrinhos, porém atualmente perdeu o interesse por essa brincadeira. Todavia é significativo pontuar que no decorrer dos atendimentos oferecidos às crianças, o brincar perpassava toda a prática terapêutica e educativa e nem sempre se apresentou articulado com o simbólico. Em consequência disso, pode-se observar que as crianças, em um primeiro momento, manuseavam os carrinhos de forma mecânica. Seus interesses eram pelo movimento das rodas do brinquedo, por exemplo, ou em movimentá-los para frente e para trás denotando que havia pouca

articulação com os campos simbólico e imaginário e também uma dificuldade na criação de uma cena simbólica. Esse fato foi descrito em relatórios fonoaudiológicos de Lorenzo e Gustavo no primeiro ano de atendimentos. Inicialmente, apresenta-se um trecho do relatório do aluno Lorenzo:

Durante a avaliação, L. não manteve contato com a terapeuta, não aceitou objetos ofertados por ela, bem como negou tentativas de diálogo ofertadas. (...) Não aceitou ofertas pela mãe para pegar os brinquedos, sentar no tatame e nem mesmo ficar na sala de terapia. Apresentou fixação por “plaquinhas dos sentimentos” em material plastificado. Manipulou este material amassando e vocalizando os sons já citados. Após manipulá-los, soltou-os no chão de maneira mecânica, sem buscar deixar na mesa ou na parede onde as encontrou. (RELATÓRIO FONOAUDIOLÓGICO LORENZO, 2020)

Do mesmo modo, podemos observar acerca do brincar do aluno Gustavo no fragmento a seguir:

Na avaliação de G. foi observado que ele pega o brinquedo, olha e larga. Manipula os objetos e não tem uma intenção de uso. Ainda não tem um brincar estruturado, não demonstra ter a habilidade de brincar, de saber a função, como utilizar e o que fazer com aqueles brinquedos. (RELATÓRIO FONOAUDIOLÓGICO GUSTAVO, 2020)

Essa dificuldade em estabelecer uma cena simbólica nas brincadeiras e com os brinquedos é comum em crianças com autismo diferente do que é expressado em crianças que não apresentam essa psicopatologia. Em um parecer pedagógico do aluno Juliano, também observou-se sobre seu brincar, a educadora especial responsável pelos atendimentos do aluno escreve “precisa-se desenvolver o campo simbólico para que o aluno possa chegar ao brincar de faz-de-conta, ao brincar com carrinhos por exemplo, atenta-se apenas ao movimento de suas rodinhas” (PARECER PEDAGÓGICO - JULIANO, 2019)

Jerusalinsky (2008) ao discorrer sobre os eixos que compõem a AP3 elenca, dentro de cada um deles, alguns sintomas que possibilitam a percepção de indicadores de risco. O autor afirma que se:

A criança somente manipula os objetos e brinquedos fazendo-os funcionarem do ponto de vista da mecânica, da forma, ou dos atributos físicos que os caracterizam, ou ainda, sem caracterizar suas praxias em concordância com os atributos físicos ou mecânicos. HÁ SINTOMA CLÍNICO. (JERUSALINSKY, 2008, p. 129)

Jerusalinsky (2008) utiliza o termo **sintoma** para referenciar os entraves que as crianças podem apresentar dentro dos quatro eixos da AP3 e que servem de apoio para psicanalistas, pediatras e outros profissionais de saúde da atenção básica subsidiar uma investigação de possíveis sinais de riscos para a constituição psíquica. Entretanto, optou-se por utilizar o termo **características** ao discorrermos sobre esse assunto, considerando que não estamos na condição de psicanalistas e sim de professores que podem se valer desses sinais para elaborar estratégias pedagógicas. Outro ponto que precisamos ponderar acerca deste tema é que uma característica isolada não define um sujeito, tão pouco uma psicopatologia.

Nessa senda, as intervenções com as crianças pequenas adquirem papel importante, uma vez que possibilitam-nas a retomada de seu desenvolvimento. Ao observarmos os relatórios de algumas das crianças citadas, após as intervenções terapêuticas e pedagógicas podemos concluir que houveram significativas evoluções no âmbito do brincar. Em relação a Gustavo, podemos observar que:

No brincar utiliza personagens, coloca-os na brincadeira jogando bola, comendo comidinhas de plástico e dançando, por exemplo. Canta para os personagens e os enfileira. A terapeuta inicia as brincadeiras e compartilhamento de objetos e ações, por imitação G. segue o brincar e por vezes não permite novas entradas da terapeuta. (...) Vem apresentando brincar simbólico, em uma sessão pegou um fantoche e perguntou a ele: _ quer chocolate? Pegou uma pecinha de lego e colocou na boca do fantoche. (RELATÓRIO FONOAUDIOLÓGICO GUSTAVO, 2021)

Já Lorenzo, segundo o relatório da educadora especial que o atendia, também mostrou evolução no quesito brincar:

Inicialmente L. não se interessava pelas propostas e brinquedos, sempre convidando a mãe para ir embora, chorava e batia nela. Em uma ocasião em que a mãe não pode comparecer ao atendimento, o aluno veio acompanhado pelo pai. Nesse dia, por intermédio do pai, o paciente explorou alguns livros, brinquedos e, pela primeira vez, aceitou a interação com a terapeuta. Nesse dia L. não convidou o pai para ir embora, permaneceu os 50 minutos do atendimento explorando a sala e os objetos dispostos. Após esse dia o pai passou a levar L. nas sessões e a evolução do aluno foi perceptível, L. aceitou jogar a bola no cesto de basquete, a pular no jump (ainda que apresente certa dificuldade em equilibrar-se) e passou a interagir com a terapeuta. (PARECER PEDAGÓGICO LORENZO, 2021)

Ao comparar-se o que foi relatado pelos pais, juntamente com os excertos dos pareceres, constatou-se um movimento que proporcionou a essas crianças uma saída da total passividade no brincar para uma tentativa de estabelecimento do brincar e de

suas facetas. Nesse trajeto a interdisciplinaridade e a construção de um trabalho articulado entre terapeutas, professores e família assume o papel de protagonista. A demanda pela questão interdisciplinar surge a partir da necessidade de pensar o sujeito como um todo e não dividido em partes das quais cada área se ocupa de suas especialidades. Pinho (2003, p. 07) respalda esse pensamento afirmando que “a interdisciplina, ao fazer também uma abordagem desde diversos campos, procura sempre articulá-los entre si, num permanente diálogo entre as diferentes áreas de trabalho” é nessa perspectiva que o trabalho se organiza buscando estabelecer trocas frequentes e uma articulação entre os envolvidos buscando dar suporte para que o sujeito possa advir.

O segundo bloco de excertos referentes ao primeiro eixo da AP3, diz sobre as brincadeiras preferidas que foram relatadas pelos pais de Douglas e Mariana, ambos com 11 anos. Aqui, por se tratarem de crianças maiores e que têm um funcionamento distinto ao das crianças anteriores, observou-se preferências por brincadeiras diferentes.

Douglas é muito esperto, prefere jogos, muito repetitivo e com dificuldades em se concentrar. (Diana)

Sim gosta de brincar com amigos jogando futebol. (Diana)

Sim, de boneca, correr e se esconder gosta de montar quebra-cabeça. (Maurício)

De acordo com os excertos acima, constatou-se que Mariana tem preferência por montar quebra cabeças e brincar com bonecas, demonstrando, assim como Douglas, um funcionamento diferente das três primeiras crianças. Como apontado anteriormente, faz-se importante observar como o brincar acontece e no caso de Mariana é necessário pontuar que o brincar de boneca ocorre com boas articulações com o campo simbólico, proporcionando a ela oportunidade de elaborar suas fantasias, angústias, assim como, a chance de se expressar através da brincadeira.

Douglas é uma criança que, de acordo com a resposta de sua mãe, tem preferência por jogos, é repetitivo em suas atividades e gosta de jogar futebol com os amigos. Em seu acompanhamento, notou-se que o assunto futebol era de grande interesse do aluno, então as intervenções pedagógicas consideravam esse interesse, por exemplo, o estudo de cálculos e problemas matemáticos baseados na tabela do campeonato brasileiro, construção e interpretação de textos também apoiados no

referido tema. No caso de Douglas, estamos diante de um campo de interesse restrito no qual o aluno apresenta uma gama de conhecimentos sobre esse assunto específico, memorizando datas importantes como dia, mês e o ano em que seu time foi rebaixado para a série B do campeonato, quando ganhou títulos, quando houveram novas contratações, entre outras situações específicas. Uma das atividades propostas a Douglas foi a de escrever uma carta para um jogador do seu time com o qual estava insatisfeito devido a seu baixo rendimento nas partidas. Entretanto, em sua escrita encontrou embaraços para expressar no papel aquele descontentamento vivido, ou seja, quando houve a necessidade de se envolver na dimensão do Outro surgiram as dificuldades.

Kupfer (2015) esclarece que se encontra no autismo certas peculiaridades, uma vez que esses sujeitos podem apresentar inteligência em demasia sobre certo assunto, porém se algo relacionado ao seu campo de interesse estiver ligado a dimensão do outro, o sujeito não consegue realizar o que lhe é demandado. Percebe-se, assim, a dificuldade que o sujeito com autismo tem em se envolver na dimensão do outro, justamente porque encontrou entraves nas operações constituintes do sujeito. O brincar assume-se, então, como ferramenta na busca pela articulação entre os campos Real, Simbólico e Imaginário, bem como, para a retomada da constituição da criança. Do mesmo modo, o brincar pode ser considerado um instrumento para se pensar a inclusão escolar, uma vez que a partir dele é possível elaborar estratégias para possibilitar a criança se dizer através de brincadeiras e jogos simbólicos.

4.2 O corpo e sua imagem

A noção de imagem corporal adquirida pela criança depende de ações que são desenvolvidas desde o seu nascimento. Essas ações normalmente são realizadas pela mãe ou por quem exerce a função materna para aquele sujeito.

Na relação entre mãe e bebê na qual acontecem as operações lógicas da constituição psíquica, a alienação e a separação, há ainda o estabelecimento de uma demanda por parte da criança. Inicia-se o processo de constituição de um corpo que inicialmente não é subjetivado nem atravessado pela linguagem. É ao significar as produções do bebê (choros e gestos) que vai se delineando a imagem corporal dele, nesse processo o desejo materno é de extrema importância, uma vez que é a partir

dele que uma rede de significantes irá ser construída. Sobre esse momento Kupfer et.al (2017, p. 40) dissertam a respeito dessas interações e o que as envolvem:

As partes do corpo do bebê são cuidadas pela mãe, mas também são fonte de contato, de relação, de prazer, de interação e de falas. O corpo do bebê se familiariza então com o contato, com as falas e com o prazer que essa interação com o outro proporcionam. E por isso, ele busca a renovação dessa experiência de prazer.

Ao longo dessas trocas o bebê se familiariza com os sentidos que lhe são atribuídos através da fala e da interação com o Outro, passando então a buscar por essa relação prazerosa outra vez. Conseqüentemente, por meio dessas trocas, o bebê vai construindo as bordas de seu corpo, ou seja, a partir dessas ações de significação, irá identificar-se com seu próprio corpo, diferenciando então o “eu” e o “Outro”, etapa que acontece dentro do Estádio do Espelho.

Mas para que consiga se identificar e adentrar no Estádio do Espelho, o sujeito precisa passar pelo circuito pulsional que é detalhado na obra de Laznik (2013). O circuito pulsional é descrito como um processo que acontece em três tempos distintos e que é decisivo para a construção da definição do “eu” e da imagem corporal do sujeito.

Inicialmente, marcando o primeiro tempo deste circuito, o bebê busca sua satisfação em um objeto externo a seu corpo. Este objeto pode ser, por exemplo, a mamadeira, a chupeta e até mesmo o seio materno. Após essa primeira etapa, temos o que Laznik (2013) denomina de autoerotismo, que é o movimento em que a criança volta-se para o próprio corpo buscando satisfazer-se. Esta situação marca o segundo tempo do circuito pulsional, ou seja, tempo em que o próprio sujeito irá se estimular. Por fim, na última etapa desse circuito o sujeito passa a se oferecer ao Outro para despertar-lhe o prazer, normalmente esse Outro é quem exerce a função materna para aquela criança.

Ao longo desse processo, a criança se habitua com o prazer ofertado pelo Outro através da fala, das brincadeiras primordiais e também pela nomeação que este Outro faz no interior da relação estabelecida entre eles. É a partir do estabelecimento desses momentos que o sujeito aprende a buscar esses instantes prazerosos novamente, oferecendo seu corpo como instrumento para que tal relação se estabeleça. Com o suporte do que foi vivenciado na relação com sua mãe, a criança

inicia o reconhecimento das bordas de seu próprio corpo, de sua imagem corporal e da diferenciação do “eu” e do “outro”.

Essas operações servem como base para que o bebê entre no Estádio do Espelho, etapa em que ele começa efetivamente sua identificação enquanto ser único, separado de sua mãe. Por encontrar dificuldades no estabelecimento da relação com o Outro primordial, a criança com autismo irá se deparar com alguns embaraços para construir sua imagem corporal. Esses entraves podem ser percebidos dentro do circuito pulsional, mais especificamente entre o segundo e o terceiro tempo.

Laznik (2013) aponta para dois sinais de risco em bebês que podem levar à evolução para um quadro autístico. O primeiro sinal de risco seria o não olhar entre mãe-bebê, principalmente se este sintoma não é percebido pela figura materna. O segundo sinal, e o mais preocupante, dá conta da não entrada da criança no circuito pulsional. O segundo sinal seria o fracasso do circuito pulsional, que segundo a autora acontece mais especificamente no segundo tempo e pode ser facilmente confundido uma vez que ao invés de ser um momento de auto erotismo torna-se auto calmante e, é nessa medida, que o sujeito autista passa pelo circuito pulsional. Em consequência disso, o tal circuito não se fecha, o que dificulta substancialmente a entrada no estágio do espelho e que terá efeitos na produção de uma imagem corporal unificada.

O Estádio do Espelho marca o momento em que a criança entre seis e dezoito meses, ainda em processo de constituição, começa a se identificar através de sua própria imagem, reconhecendo seu corpo e o corpo do outro. É Lacan (1998, p. 97) que define o conceito de Estádio do Espelho, segundo o autor:

Basta compreender o estágio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.

Assim sendo, o Estádio do Espelho é conhecido como o momento em que o bebê, ainda infans, ou seja, ainda como sujeito não atravessado pela linguagem, irá se identificar enquanto ser único, separado daquele Outro que lhe deu suporte simbólico para que sua imagem pudesse ser constituída. No caso de crianças com graves psicopatologias como é o caso do autismo essas etapas da construção do “Eu” encontram dificuldades em se estabelecer, o que resultará em uma dificuldade

na elaboração de sua própria imagem corporal.

Considerando que este eixo é importante para pensarmos a inclusão de alunos com autismo, os excertos abaixo trazem trechos em que os pais abordam algumas questões corporais de seus filhos.

É muito impaciente e uma caixinha de surpresa. Quando fica irritado as estereotipias aumentam. (IRACEMA)

Gustavo tem dificuldade no sensorial e estereotipia também. (AMÉLIA)

Sim, no início levava na fisioterapeuta porque tinha dificuldade para andar, caía muito. (CARLA)

Ele gosta de música e dança, se irrita às vezes. (CARLA)

Ao analisar os relatos acima podemos tecer algumas considerações. A primeira aponta que as mães de Juliano e Gustavo afirmam que os filhos possuem movimentos estereotipados. A segunda observação diz respeito a Gustavo e Lorenzo que, segundo os relatos das mães, apresentam adversidades relacionadas à coordenação motora e a questões de ordem sensorial.

Os movimentos restritos e repetitivos são considerados um dos sinais para a detecção de autismo em crianças. Eles denotam que alguma inscrição aconteceu, porém por algum motivo tal inscrição não foi simbolizada, ficando presa ao Real (JERUSALINSKY, 2011). As estereotipias podem acontecer de várias formas, como balançar o corpo, sacudir as mãos, andar na ponta dos pés e todas elas dizem de um corpo que ainda não foi subjetivado, que ainda não foi atravessado pela linguagem.

Para que se compreenda o surgimento das estereotipias é necessário retomar o estabelecimento do circuito pulsional, uma vez que através dele pode-se estabelecer conexões para explicar esses movimentos repetitivos que emergem em crianças com autismo.

Como mencionado anteriormente, a criança que apresenta entraves em sua constituição psíquica irá passar pelo circuito pulsional de forma divergente da criança que não apresenta tais impasses. Desse modo, para aquele sujeito o circuito pulsional não irá se fechar por completo, dificultando que o bebê consiga chegar no terceiro tempo no qual ele supostamente deveria ofertar-se ao Outro para despertar-lhe o prazer. No autismo, o que se tem é a permanência do sujeito no segundo tempo do circuito pulsional, que na verdade não acontece como deveria, ou seja, ao invés da criança tomar o segundo tempo como um estágio em que ele próprio irá se auto

estimular, esse momento é vivido como um tempo auto calmante. Isso impede substancialmente que o terceiro tempo se estabeleça e que o circuito em si se finalize. Para Kupfer (2015) uma das consequências dessa dificuldade da criança em não conseguir se ofertar ao Outro como fonte de prazer pode ser justamente o surgimento dos movimentos repetitivos. Para a autora, nesse caso, o que acontece é que a criança, fica submetida ao mundo dos reflexos, pois o simbólico não está bem constituído, justamente porque o estabelecimento do prazer compartilhado falhou.

O psicomotricista Esteban Levin (1995) aponta que os movimentos estereotipados não se dirigem a nada e dificultam o relacionamento da criança com o mundo. Isto se dá, pois tanto a criança autista quanto a psicótica não tem noção de seu esquema corporal, uma vez que para elas o estágio do espelho não se estabeleceu, sendo assim não há a identificação do próprio corpo. O estágio do espelho no autismo não se efetiva porque para essas crianças o que falhou foi a alienação que é anterior ao estágio do espelho e que serve como subsídio para que ele se estabeleça.

Aqui se faz importante pontuar sobre a diferença entre esquema e imagem corporal, o autor sinaliza que o esquema corporal “é o que se pode dizer ou representar acerca do próprio corpo. A representação que temos do mesmo. É da ordem do evolutivo, do temporal” (LEVIN, 1995, p.71) ou seja, o esquema corporal refere-se a como percebe-se o corpo e suas percepções. Já a imagem corporal “é constituinte do sujeito desejante e, como tal, é um mistério, não é em absoluto da ordem do evolutivo, vai se constituindo no devir histórico da experiência subjetiva, por isso está relacionada com a inscrição, com a demarcação mnêmica.”

É nessa medida que situam-se as estereotipias, elas dizem de um corpo que não foi subjetivado e que ainda está despedaçado, por esse motivo recai no Real, valendo-se desses movimentos para ter um resquício de unidade. Naoki Higashida (2014), um jovem diagnosticado com autismo severo, relata ao longo de seu livro algumas de suas vivências. Entre os relatos o autor fala de seus movimentos estereotipados. Higashida (2014, p.87) descreve o motivo pelo qual pula, “quando pulo, é como se meus sentimentos rumassem em direção ao céu. (...) Quando estou pulando, posso sentir melhor as partes do meu corpo - as pernas saltando, as mãos batendo - , e isso me faz muito, muito bem.”. Em outro momento, ele fala sobre os movimentos com as mãos em frente ao rosto, afirmando que quando realiza esse movimento proporciona que a luz entre em seus olhos de forma gentil, diferentemente

de quando não o faz e ela entra em seus olhos alfinetando-os.

Assim como as estereotípias, as adversidades nas questões sensoriais e motoras também podem ser explicadas a partir de uma dificuldade de estruturação da imagem corporal do sujeito. As questões sensoriais podem estar atreladas a sensibilidade visual, táteis, olfativas, gustativas ou ainda auditivas. É comum encontrar crianças que apresentam seletividade alimentar, dificuldades em lidar com certos estímulos visuais (cores em demasia, muita luminosidade, muito movimento, entre outros), pouca ou muita sensibilidade à dor, hipersensibilidade auditiva, entre outras disfunções de ordem sensoriais. Higashida (2014, p.93) em sua obra responde porque pessoas com autismo cobrem os ouvidos diante de determinados barulhos:

O problema é que vocês não entendem como esses sons nos afetam. Não é bem pelo fato de que o barulho nos dá nos nervos. Tem mais haver com o medo de que, se continuarmos a ouvir, perderemos toda a noção de onde estamos. Nesses momentos, sentimos como se o chão estivesse tremendo, como se tudo ao redor de nós estivesse vindo em nossa direção, e isso é muito apavorante. Então, para nós, cobrir os ouvidos é uma forma de nos protegermos e recuperarmos a consciência do lugar onde estamos.

Observa-se neste relato o sentimento de pânico diante de um estímulo auditivo que desestrutura o sujeito ao ponto dele ter o sentimento de que um corpo está à mercê do desconhecido, tendo como único recurso proteger seus ouvidos para preservar a si mesmo.

Para tentar compreender tais perturbações, retoma-se aos embaraços que as crianças com autismo passam em sua estruturação. No caso do autismo, a primeira operação lógica da constituição, que é a alienação, não acontece, assim o bebê não se aliena ao desejo do Outro. Isso produz efeitos extensos na construção da imagem unificada do corpo, o bebê não tem arcabouço simbólico para ancorar sua imagem corporal, justamente porque não conseguiu se alienar ao desejo materno o qual oferta-lhe sustentação simbólica.

Ao discorrer sobre os aspectos estruturais do desenvolvimento, Sibemberg (2006) aponta que estes são formados pela articulação entre o sujeito psíquico e o aparelho biológico, sendo o sistema nervoso central o suporte no qual se inscrevem os processos simbólicos. Ainda segundo Sibemberg (2006, p. 67), as dificuldades sensoriais e motoras não podem ser consideradas apenas de causas orgânicas ou psíquicas, o autor pondera que:

Os transtornos orgânicos podem impor limitações à inscrição da letra no corpo, enquanto a ausência precoce da relação linguageira com o outro, fenômeno que ocorre em situações extremas de privação, isolamento ou ruptura traumática dos referentes simbólicos-imaginários habituais podem provocar alterações no desenvolvimento normal dos circuitos neuronais.

Isto posto, pode-se concluir que para além das causas orgânicas, as dificuldades sensoriais e motoras também têm ancoragem no campo psíquico, não devendo serem atreladas apenas a somente um desses dois campos. Sibemberg (2006) se refere à inscrição da letra no corpo, ela seria a marca deixada pela relação prazerosa com o Outro. Para Bernardino (2017, p. 94) “é assim que um bebê entra realmente na linguagem primeiro ele se deixa apropriar por essa estrutura, para num segundo momento se apropriar dela”, está-se, então, diante do que Lacan propõe chamar de constituição subjetiva.

Assim, pode-se pontuar novamente que sobre a dificuldade que a criança com autismo tem em relacionar-se com seu Outro Primordial, o que traz consequências sobre seu corpo. É a partir dessa relação e das redes de linguagem que a envolvem é traçado o mapa libidinal do corpo, ou seja, alicerçado nas trocas e na sustentação simbólica proporcionada pelo Outro Primordial o bebê poderá vislumbrar-se em uma imagem psíquica e unificada de seu corpo para então reconhecer-se.

Para Levin (1995), os movimentos estereotipados podem ser considerados como uma via de acesso no tratamento de crianças com autismo. Conseqüentemente podemos tomar as manifestações dos movimentos estereotipados do sujeito como uma abertura para ter acesso a ele, bem como, através da simbolização do movimento criar um laço de ingresso ao simbólico. Dessa forma, ainda considerando a estereotipia como produção de um sujeito que ainda não é atravessado pelo simbólico, pode-se pensar nela também como uma porta de entrada para a escolarização desses sujeitos.

4.3 A fala e a posição na linguagem

A psicanálise teoriza que o ser humano irá se constituir e se estruturar por meio da linguagem. Bastos (2012, p.139), ao fazer uma retomada sobre a estruturação do psiquismo, menciona Lacan afirmando que as postulações do autor “permitiram uma maior compreensão da constituição psíquica através de sua hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem, ou dito de outro modo,

como o discurso do Outro”. A linguagem seria a estrutura que proporciona ao ser humano transformar-se em um sujeito falante e marcado pelo desejo. Em outros termos, está-se referindo ao ato de educar, não aquele transmitido na escola, mas sim da educação entendida como estruturante de um sujeito que nasce necessitando do Outro para constituir-se. Nessa perspectiva, Lajonquiere (2006) disserta que o ato de educar seria “transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. Para isso o bebê precisa de alguém que faça a mediação entre um organismo inicialmente ligado ao mundo dos reflexos e a linguagem, a cultura e a lei que possibilitarão sua constituição.

Muito antes de falar, o bebê é envolto na linguagem pelas pessoas que aguardam por seu nascimento, todavia, é ao nascer que ele efetivamente será imerso no discurso de seus pais que, a partir desse momento, passam a significar e nomear os desejos de seu filho. Mas para além de falar **sobre** o bebê é imprescindível que se fale **com** ele, que sejam atribuídos significados a suas ações e que suas experiências com o Outro Primordial sejam, acima de tudo, enlaçadas com a linguagem.

Considerando todos esses elementos que envolvem o campo da linguagem se faz necessário abordar como ela se estrutura ou não em sujeitos com autismo, uma vez que eles encontram significativas dificuldades em estruturar e sustentar aquelas trocas estabelecidas na relação com a mãe que são o primeiro passo para a apropriação e entrada nesse campo.

Ao discorrer sobre esse assunto Sibemberg (2016, p.38) aponta que “o que define o autismo é sua posição de exclusão do campo da linguagem, o que acarreta a ausência do brincar imaginário e simbólico (...) e sua falta de interação com o outro”. Ao dissertar sobre o autismo Jerusalinsky (2012, p. 60) também corrobora com essa ideia de exclusão do campo da linguagem afirmando que:

O autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagem – fornecedoras do saber sobre o mundo e as pessoas – e na prevalência de automatismos que, disparados de modo puro e espontâneo carecem de qualquer valor relacional e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança, e, conseqüentemente, na entrada dela no mundo familiar e social.

Essa exclusão se dá justamente porque na relação entre mãe e bebê, este último encontra dificuldades em se apropriar dos referentes simbólicos que lhe foram ofertados, assim a linguagem pode aparecer através de uma fala esvaziada e sem subjetividade. Considerando esses entraves na inserção no campo da linguagem, muitas serão as consequências que o sujeito enfrentará, cita-se, como exemplo, o empobrecimento do campo simbólico e imaginário, o surgimento de estereótipos, fala ecológica e em terceira pessoa.

Antes de proceder a análise dos dados, é preciso pontuar a importância da linguagem visto que ela perpassa todos os eixos analisados nessa pesquisa, ela sustenta o brincar, ordena, unifica e sustenta o corpo, da mesma forma que organiza as leis e a cultura.

Tendo em vista essas concepções acerca da linguagem, da sua importância para a constituição do sujeito e das consequências quando esta não se estabelece, analisar-se-á os excertos em duas etapas. Em um primeiro momento, falar-se-á sobre os aspectos referentes à linguagem das crianças, posteriormente serão abordadas as relações linguísticas entre as crianças e suas famílias.

Abaixo tem-se os excertos que foram retirados das respostas dos pais diante da seguinte questão: “A criança possui linguagem verbal? Em caso negativo, como ele se comunica? (gestos, balbucios, etc...)”

O Lorenzo é uma criança carinhosa, apegado tanto ao pai quanto à mim. Tem muito medo de médicos, enfermeiros...Não faz contato com pessoas desconhecidas. [...] Não, se comunica através de gestos e balbucios. (CARLA)

Não possui linguagem completa mas fala tudo o quer e que não quer e entende tudo que eu falo tem um ótimo entendimento (IRACEMA)

Desde os 2 anos sabe o alfabeto, e os números. [...] Tem muita pouca, ele chama, mamãe, pai, vó sempre puxa a gente pelo braço, ultimamente ele fala mais e anda mais independente. (AMÉLIA)

Ao verificar as respostas dadas pelas mães ao serem inquiridas sobre a linguagem dos filhos, temos Gustavo que, segundo o relato, desde muito cedo reconhecia números e letras, apresenta pouca verbalização e por vezes **utiliza do outro para conseguir o que deseja**. Lorenzo, segundo o que foi descrito por sua mãe, não apresenta comunicação oral, comunicando-se majoritariamente por **gestos** e balbucios, o menino apresenta também dificuldades em estabelecer relações com

peças que desconhece. A mãe de Juliano por sua vez, afirma que o filho **não tem uma linguagem completa**, porém compreende aquilo que está lhe sendo dito, expressando quando algo lhe agrada ou não.

Nesses excertos, pode-se encontrar características típicas dos problemas de linguagem que estão presentes no autismo, tais como pouca ou nenhuma verbalização, o uso de gestos para expressar-se e a utilização do outro como intermediário para conseguir o que almeja.

Inicia-se a análise desse eixo, explorando a questão da pouca ou nenhuma linguagem verbal nas crianças citadas. Considerando que o conceito de linguagem adotado nesta pesquisa abarca mais do que a produção verbal propriamente dita, é necessário que se faça uma análise para além desse aspecto. A linguagem aqui é entendida como o que estrutura e funda o sujeito, que para ser um sujeito desejante deve estar atravessado por ela. Sem esse atravessamento da linguagem, o sujeito fica à deriva de um corpo que não tem condições de se dizer, que fica eclipsado em movimentos repetitivos e em ecolalias.

Considera-se que uma pessoa habita o campo da linguagem quando ela consegue se dizer. Se dizer não é apenas falar, se dizer é quando um sujeito consegue expressar seus desejos, colocando-se como autor de suas próprias vivências (KUPFER ET AL, 2017). Assim, estar na linguagem não significa apenas proferir palavras, estar na linguagem revela sobre um sujeito de desejo. Pode-se compreender a relevância da linguagem ao acompanharmos Kupfer et. al (2017, p. 43) dissertando sobre a amplitude desse campo que abarca outros fatores, de acordo com os autores:

Para a psicanálise, a linguagem não é a expressão de um sujeito ou de um pensamento que a precede ou que existe de modo anterior a ela; ao contrário, a linguagem determina o sentido e engendra as estruturas da mente. É graças a essa grande estrutura constitutiva, chamada linguagem, que um sujeito pode advir. O alvo do processo educativo, tanto familiar como escolar, pode ser o de levar a criança ao *dizer*. Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito.

Compreende-se que a entrada da criança no universo da linguagem não está somente atrelada ao seu vocabulário, é preciso considerar outras questões como a sustentação de uma relação com o outro, sua posição frente às significações do mundo, o reconhecimento da demanda vinda do outro por meio da linguagem e a elaboração de significações novas. O simbólico e o imaginário também se estruturam

pela linguagem, quando não há esse encontro entre ela e o sujeito, o acesso a aqueles campos também fica comprometido. É isso que acontece no autismo, a exclusão do mundo da linguagem deixa o sujeito colado à materialidade e ao real dos objetos, não há inscrição significativa no corpo.

Assim, quando faltam palavras para expressar o que se quer e o que sente, a criança faz uso de outros artifícios para expressar-se. As estereotípias mostram isso, na falta de referentes simbólicos e imaginários para expressar-se a criança recorre a esses movimentos como forma de exteriorizar seus sentimentos. Da mesma forma, a criança se utiliza do outro quando deseja pegar algum objeto que está fora de seu alcance, ele não o procura para compartilhar algo e sim para usá-lo como ferramenta para conseguir o que almeja.

Outra característica comum relacionada à linguagem de crianças com autismo que não foi relatada por nenhum dos pais, mas que se faz importante abordar, é o surgimento de fala estereotipada e ecológica. Tal característica manifesta-se diretamente em função da criança não conseguir acessar o campo simbólico e este se estabelecer precariamente para esses sujeitos. Como consequência disso há o surgimento de falas lançadas ao vazio, que não são endereçadas a um interlocutor, que não possuem propósito de comunicação ou enunciação no campo do desejo. Assim como a fala ecológica, a fala em terceira pessoa, demonstra que o sujeito ali está apagado, e o que prevalece é a referência ao objeto (BARROS, 2014).

Todas essas características dizem de sujeitos para os quais a linguagem não se instituiu, é ela que estrutura o sujeito, sem ela o que sobra são automatismos, um corpo sem borda lançado a um mundo sem significações.

No segundo bloco de excertos deste subcapítulo temos as respostas dos pais quando perguntados se conversam com seus filhos, se eles são informados dos acontecimentos e se são inseridos nas conversas em família.

Sim, por mais que ele não interaja sempre conversamos com ele sobre o que está acontecendo. (CARLA)

Conversamos sempre com ele quando conversamos os dois sempre queremos saber o que ele acha, a sua opinião é muito importante (IRACEMA)

Sim, sempre conversamos com ele. Nada pode ser mudado sem explicar a ele. (AMÉLIA)

Converso com ele todas as noites sobre como foi o dia (DIANA)

Em síntese, todas as famílias que participaram dessa pesquisa afirmam que conversam com seus filhos sobre os acontecimentos referentes à dinâmica familiar, às mudanças de rotina e sobre questões que acreditam ser importantes para as crianças.

Quando um diálogo se inicia pressupomos que há um interlocutor que nos ouve e que irá estabelecer trocas para manter a conversação. Essa suposição sustenta para a criança a posição de interlocutor, quando perguntamos algo colocamos ela frente a uma falta. O endereçamento da demanda vinda do outro coloca em movimento o desejo.

Ao analisar as autobiografias de autista Bialer (2015), discorre sobre a importância que Soma, mãe de Tito Mukhopadhyay, que foi diagnosticado com autismo severo, teve na construção do desejo do filho em escrever. Soma contava histórias para o filho, mesmo que ele não falasse, que em alguns momentos mostrava-se disperso.

Ela apostava que Tito seria capaz de compreender a linguagem e utilizá-la para comunicar e essa aposta esperançosa fez com que ela dirigisse a ele como um suposto sujeito, lendo para ele várias histórias literárias. Soma salienta que diversos autistas ao serem considerados débeis mentais não são endereçados como sujeitos da interação, o que ela observa pela falta da entonação oferecida a um suposto interlocutor. (BIALER, 2015, p.53)

Ao contrário de alguns métodos educativos que propõem que não se fale com crianças autistas pois isto as perturbam, a psicanálise acredita que é através da linguagem e de suas significações que pode-se abrir uma fissura rumo a subjetivação do sujeito. O exemplo de Tito nos mostra claramente a dimensão fundante da linguagem, através da aposta de sua mãe em contar-lhe história houve um movimento na demanda de Tito que a partir disso interessou-se por escrever histórias.

Considerando a linguagem como estrutura que funda o sujeito e tendo em vista a importância dela na constituição do sujeito, é importante que o trabalho desenvolvido, nas terapias e na escola a considerem como eixo norteador de suas práticas, buscando que o acesso à ela se efetive e com ele, conseqüentemente, ocorra a entrada no campo Simbólico e a retomada da estruturação do sujeito. Cabe salientar que a linguagem irá perpassar todos os eixos aqui analisados dando-lhes sentido e organizando seu funcionamento.

4.4 As manifestações diante das normas e a posição frente à lei

A forma como uma criança encara as normas e regras demonstra como ela se coloca dentro da cultura e da organização social, é comum que as crianças de modo geral se atentem em como se comportar diante das determinações escolares, familiares e sociais.

A Lei do Pai é o que organiza a relação do sujeito com o outro. Ela é uma lei simbólica que ordena na medida em que o pai entra naquela relação dual entre a mãe e o bebê “exercendo uma função estruturante, de abertura das relações da criança com o meio, na conhecida situação edípica descrita por Freud” (BERNARDINO, 2007 p.56).

Em alguns casos podem haver dificuldades acentuadas em se submeter às leis e aos interditos. Kupfer et al (2017, p. 45) afirma que “a lei do pai é um conjunto de chaves de significação ou eixos ordenadores capazes de orientar o trânsito da criança por essa rede de linguagem e de significações dadas pela cultura e pelo desejo do outro”. Na ausência dessas significações a criança encontra embaraços para habitar a linguagem, pois para ela o que existe ainda é aquela relação dual, não há o intermédio da linguagem nem a palavra de um terceiro, ou seja, não há castração.

Os efeitos do não estabelecimento da Lei do Pai são inúmeros, temos questões como os obstáculos em seguir regras, as dificuldades em estar na linguagem e de dar sentido ao seu próprio ser. A imagem corporal e a fala serão afetadas, da mesma forma que o estabelecimento das relações com o outro também apresentará impasses, esse outro passa a ser vazio de significados e de desejo, que é o caso do autismo. Já para o sujeito psicótico o outro se torna alguém que é capaz de fazer tudo, que ocupa todo o espaço.

A escola é o lugar onde podemos identificar facilmente como a criança está lidando com a lei. Não se tem a pretensão que a criança cumpra com todas as exigências e regras à ela impostas, porém quando há uma dificuldade acentuada em cumprir regras, seja na escola ou no ambiente familiar, podemos inferir que há algo inadequado no seu acesso ao mundo cultural.

Crianças com autismo podem encontrar impasses para seguir regras pré estabelecidas. Por vezes, ao serem confrontados com as normas instituídas na escola, essas crianças se desorganizam de tal forma, que fica insuportável para elas lidarem com a frustração.

Abaixo analisar-se-á os excertos dos questionários onde os pais se referem às questões ligadas a esse quarto eixo proposto como balizador da investigação dessa pesquisa:

Fragilidades: muito impaciente é uma caixinha de surpresa (...) às vezes não aceita quando dizemos não, fica brabo. (IRACEMA)

Às vezes se irrita e algumas vezes fica ansiosa. (MAURÍCIO)

Sim, porque necessita de apoio, repetição de algumas coisas e principalmente um ambiente calmo, pois sem isso a criança se desestrutura. (MAURÍCIO)

Se irrita às vezes (CARLA)

Conforme os relatos é possível constatar que as crianças em sua maioria apresentam irritabilidade e ansiedade. Juliano, segundo sua mãe, é descrito como impaciente, já Lorenzo e Mariana, segundo seus pais, apresentam irritação em alguns momentos. A mãe de Gustavo afirma que o filho fica irritado quando sua rotina é quebrada e que diariamente ela o prepara para os acontecimentos do dia.

A irritação acontece principalmente quando algo lhes é negado, sem a intervenção da Lei do Pai e das significações que ela traz, a criança encontra embaraços para ordenar-se frente às regras sociais. Como já dito anteriormente a Lei do Pai é uma lei simbólica, que vem para desvencilhar a criança do corpo da alienação à mãe, porém no autismo a falha está antes da alienação. No autismo a alienação não acontece, assim as operações que deveriam acontecer posteriormente a ela - separação, castração, estágio do espelho - também não se efetivam.

Nesse eixo, recorre-se a excertos de relatórios de algumas crianças para tecer uma análise mais abrangente sobre tal temática. Dessa forma, a seguir tem-se alguns excertos de relatórios das crianças que irão corroborar com a análise.

Não aceitou ofertas pela mãe para pegar os brinquedos, sentar no tatame e nem mesmo ficar na sala de terapia, demonstrando grande irritabilidade. (PARECER FONOAUDIOLÓGICO LORENZO, 2021)

Apresenta dificuldade em permanecer na sala de atendimento, frente às ordens e regras sociais. (PARECER PEDAGÓGICO JULIANO, 2020)

Do mesmo modo que sua mãe o descreve, Lorenzo se apresentava nos atendimentos de forma impaciente. Inicialmente tinha grande dificuldade em permanecer na sala de atendimento, sempre pegando a mãe pela mão e tentando ir

embora, quando não conseguia sua reação era chorar e bater. Para Lorenzo ficar na sala parecia ser muito sofrido, compreender que naquele período de 45 minutos ele deveria permanecer ali era quase insuportável. Essas cenas se repetiram por vários dias, até que sua mãe não pôde comparecer em seu atendimento e ele foi levado pelo pai. Foi através da figura paterna que conseguimos ter acesso a Lorenzo, com a companhia do pai, não havia choro, irritação, tampouco agressividade.

Juliano, por sua vez, também apresentava grandes dificuldades em permanecer em sala e em aceitar algumas regras que colocamos. Quando iniciou os atendimentos tínhamos à disposição uma área verde, com pracinha e gramado e mesmo com todo esse espaço à disposição - que era utilizado por nós como alternativa frente a grande dificuldade em ficar em sala - Juliano com frequência apresentava objeções frente às regras e impedimentos.

Pode-se observar nesses relatos as dificuldades que os sujeitos nos quais a função paterna não se instaurou e, por consequência, para quem a Lei do Pai não opera. Assim, devido a essa falta da operação de castração, quando a criança é confrontada com as regras e interditos estes são vistos por ela como algo muito ameaçador, surgindo então reações extremas como um choro em demasia, agressividade e automutilação por exemplo. Não é difícil encontrarmos crianças com autismo que facilmente se desestruturam frente a impossibilidade de realizar alguma ação, pois sem a simbolização ofertada pela função paterna tudo o que acontece recai sobre ela como real, como uma verdadeira ameaça (BERNARDINO, LAVRADOR, BECHARA, 2020).

As repercussões da falta de acesso às chaves de significações dadas pela função paterna também podem ser percebidas tanto na linguagem e em como o sujeito transita por esse campo, quanto na impossibilidade de dar sentido ao seu corpo e nas relações estabelecidas com o outro.

Assim sendo, entende-se que a forma com que crianças com autismo estão diante das leis impostas pelo trato social são distintas em comparação a crianças sem entraves na constituição. Por isso, para eles se torna tão difícil obedecer regras, e introduzir nas condutas sociais esperadas. Desta forma, compreende-se o quão difícil é para crianças autistas se colocarem frente às leis, não se trata de uma desobediência voluntária, mas de um impedimento que tem suas origens no início de sua estruturação e que o impede muitas vezes de fazer o que é socialmente aceito.

Tendo isso como base concebe-se a escola como uma grande aliada dessas crianças, uma vez que nela todos estão diante de regras e de leis simbólicas que, na medida do possível, podem ser flexibilizadas. Isso não significa permitir que a criança faça o que bem entender, significa abrir uma possibilidade para que ela consiga lidar com as regras de forma mais amena.

4.5 Grupo de pais: a construção de um espaço de conversação

Para além dos quatro eixos da Avaliação Psicanalítica aos Três Anos - AP3 que foram utilizados como grade de leitura para a análise, esse último tópico visa dissertar sobre as demandas e os anseios que os pais dos alunos trouxeram no decorrer de suas respostas. Aborda-se sobre a importância das terapias e de frequentar a escola, bem como, sobre as temáticas sugeridas por eles para compor a construção do produto final dessa dissertação, que trata sobre a elaboração de orientações para a implementação de grupos de pais.

Primeiramente, faz-se necessário comentar sobre a importância das terapias para que as crianças possam retomar sua estruturação. Das cinco crianças que fizeram parte deste estudo, no momento em que o questionário foi respondido, quatro estavam em acompanhamento com pelo menos um profissional das áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e educação especial. Somente uma criança estava sem atendimento em função da situação pandêmica do momento, entretanto, anteriormente, era atendida por fonoaudióloga e educadora especial.

Os pais relataram sobre os avanços de seus filhos após o início das terapias, Amélia afirma que Gustavo "*evoluiu muito depois que começou a fazer*". Diana crê que com as terapias as crianças desenvolvem a socialização. A mãe de Juliano, Iracema, acredita que as terapias são importantes e continua falando que "*por mais que a mãe estimule é muito importante para ele esse contato fora para desenvolvimento social e crescimento dele*". Mauricio acrescenta dizendo que "*é necessário a busca de profissionais e de técnicas com embasamento científico, pois auxilia na rotina e abre opções para a criança*". Carla, mãe de Lorenzo, considera que as terapias são importantes e finaliza "*porém ainda sem efeitos por conta da irritabilidade dele*".

Perguntas sobre questões escolares também foram realizadas, das cinco crianças apenas Lorenzo, no momento em que os questionários foram respondidos, não frequentava a escola em decorrência da pandemia. Todos os pais relataram que acompanham a rotina escolar dos filhos, sendo que apostam no diálogo com os professores e gestores como forma de aproximação com a instituição escolar.

Em relação a satisfação com a escola dos filhos Amélia e Diana relatam estarem satisfeitas com as instituições que as crianças frequentam. Amélia afirma que na escola estão *“sempre dispostos a ajudar no desenvolvimento do Gustavo”* e Diana declara que consegue sanar todas as dúvidas referentes à aprendizagem do filho. Entretanto Mauricio e Iracema não compartilham desse sentimento de satisfação. Para Maurício, em uma referência ao ensino remoto e as novas questões que a pandemia trouxe para o âmbito escolar, aponta que *“a escola peca na individualização do estudo da criança”*, fato que o desagrada. Iracema também mostra seu descontentamento quando aponta que não está muito satisfeita *“porque no meu ver essa inclusão ainda tá longe de ser perfeita, além de experiência, falta boa vontade. A gente não leva a criança para ficar numa sala sentado olhando para parede”*.

Sobre o tema inclusão, quando questionados sobre como percebem a inclusão escolar as respostas foram as seguintes:

Na escola que ele está eu sempre vejo, a inclusão, falta muito nas outras. (AMÉLIA)

Incluir a criança nos deveres respeitando as suas dificuldades. (DIANA)

Para uma criança com autismo não é fácil, mas percebi o empenho das professoras em incluir ele nas atividades. (CARLA)

Eu percebo que ainda falta muita coisa a ser feita com a ajuda dos pais pode melhorar. (IRACEMA)

Mesmo os pais relatando que possuem um bom relacionamento com as escolas, ainda surgem embaraços nas questões ligadas à inclusão. Carla destaca a dedicação das professoras em incluir Lorenzo nas atividades propostas. Amélia consegue perceber a inclusão na escola de Gustavo mas ao considerar outros contextos concorda com Iracema acreditando que ainda falta muito a ser feito para que os princípios da inclusão sejam alcançados.

Pensando em contribuir para o processo de inclusão, compreende-se que há a necessidade de articulação entre a família da criança, os profissionais que se ocupam

de seu tratamento e a escola na qual a criança está matriculada. Essa articulação é importante na medida que possibilita a troca de informações acerca da criança fazendo com que as pessoas ao seu entorno possam compreender melhor o sujeito em questão e assim traçar práticas que possibilitem sua inclusão.

Para dissertar sobre essa relação - escola, pais e especialistas - ancorar-se-à nas contribuições de Merletti e Kupfer (2020) que tecem uma vasta colaboração para a edificação dessa relação, bem como, alguns princípios norteadores desse relacionamento.

Inicialmente, as autoras apontam para a diferença de posição que os pais de alunos que possuem autismo apresentam frente às demandas escolares. Normalmente há aquelas famílias que apresentam pouca ou nenhuma relação com a escola, não comparecem nas reuniões ou eventos institucionais. Por outro lado, encontramos famílias que irão trazer consigo desde a matrícula dos filhos os diagnósticos, laudos e relatórios buscando amparo para as condições especiais apresentadas pela criança. Outro aspecto mencionado por Merletti e Kupfer (2020) está relacionado às questões de aprendizagem das crianças e a angústia dos pais em virtude da demora de apropriação de conteúdos formais, efetuando uma cobrança intensa sobre os professores.

Nessa perspectiva, os especialistas que acompanham a criança também assumem uma posição de onipotência tanto em relação à escola quanto aos pais. São os especialistas que detêm o saber sobre a patologia que acomete a criança e dizem como os pais e as escolas devem agir frente ao filho e ao aluno que estão recebendo. Apesar dessas questões de oposição entre escolas e especialistas, de acordo com Merletti e Kupfer (2020, p.135) “o grande desafio é o de enfrentar a medicalização da educação por eles praticada”.

Considerando a lógica de fragmentação da criança que por vezes é adotada por pais, especialistas e escolas, sendo que aos pais cabe o saber acerca do filho, aos especialistas o saber sobre a patologia que acomete seus pacientes e a escola sobre o aluno e seu processo de aprendizagem, Merletti e Kupfer (2020, p.136) propõem um “modo inovador de pensar as relações escola-pais-especialistas: o que estamos chamando de triangulação *não-toda*”. Nessa concepção, pressupõe-se que todos os atores envolvidos assumam uma posição *não-toda*, ou seja, baseia-se no entendimento psicanalítico de que somos seres constituídos pela falta, que nos move em busca da totalidade. Nesse sistema, haveria uma relação recíproca entre os

agentes envolvidos que passam a trocar entre si informações sobre a criança em questão, cada um com seus saberes, mas também acompanhados de suas incompletudes. Por conseguinte o que pretende-se instituir é que:

(...) a posição não-toda será adotada quando um ator permitir que a posição do outro ator funcione para ele como barramento de poder na referência à criança. Será um barramento recíproco de três posições entre si. A escola sabe sobre seu aluno, mas se permite ser barrada pelo saber dos pais sobre o filho. Os pais por sua vez, tem um saber sobre seu filho, mas se permitem ser barrados pelo saber do especialista sobre o paciente e pelo saber da escola sobre o aluno, e assim sucessivamente. (MERLETTI E KUPFER, 2020, p.137)

Dessa forma, abre-se uma outra dimensão que não é de filho, de aluno ou de paciente, abre-se então a noção de sujeito, ancorada na concepção que também não é todo, que a despeito dos saberes dos atores que o cercam, também é movido por uma falta, algo sobre si que passa despercebido, algo que não pode ser dito, uma incógnita. Tencionando esses princípios orientadores também podemos apostar em uma abertura da escuta proporcionada por essa concepção de *não-toda* de modo a lidar com a inquietação na relação entre pais, escolas e especialistas.

Considerando a importância da relação entre as partes e partindo dessa concepção de *não-toda*, podemos pensar em articulações possíveis entre os três atores. Com a intenção de barrar os saberes totais sobre a criança, sejam eles vindos de seus pais, de seus professores ou dos profissionais que se ocupam de seu tratamento, pode-se operar através de diálogos que nos permitam ressignificar nossas ações frente ao sujeito. Desse modo, a seguir discutir-se-á sobre as demandas expostas pelas famílias ao serem questionadas sobre dúvidas acerca do desenvolvimento das crianças, escolarização e assuntos que gostariam que fossem abordados em um grupo de pais.

Ao longo do questionário os pais responderam a três perguntas que tinham por objetivo conhecer as demandas que eles possuíam e que pudessem servir como base para a construção do produto final da pesquisa. Nessa ocasião os pais responderam às seguintes questões: *“Existe algo referente ao autismo que você gostaria de saber mais?”*, *“Existe algo sobre inclusão escolar que você gostaria de saber mais?”* e *“Se você fosse convidado a participar de um grupo de pais, quais assuntos gostaria que*

fossem abordados?” As respostas⁷ referentes à essas perguntas foram compiladas e estão dispostas a seguir:

Como educar, agir e compreender uma criança autista? [...] Como despertar o interesse dele para que ele não se exclua. [...] Comportamento, como educar, como compreender, como fazer com que criança entenda limites, regras. (CARLA)

Sobre a inclusão, Direitos e Mitos de terapia (IRACEMA)

Adolescência no autismo. [...] Gostaria de saber sobre como os professores estudam para saber sobre autismo. [...] Gostaria de saber sobre o desenvolvimento da fala, inclusão, estereotípias entre outros.(AMÉLIA)

Sim, gostaria de saber ensiná-lo melhor com as tarefas de aula. [...] Como explicar e falar sobre o autismo com meu filho? (DIANA)

O que poderia acelerar o desenvolvimento? Existe algum medicamento? (MAURÍCIO)

Observou-se que as demandas dos pais abordam temas como escolarização, direitos, questões referentes ao desenvolvimento e terapias. Maurício, Diana e Amélia demonstram ter interesse em compreender sobre o desenvolvimento e seus desdobramentos. Amélia, Iracema e Diana mencionam a vontade de saber sobre questões relacionadas à escolarização dos filhos, como ajudá-los nas tarefas diárias, inclusão e até mesmo como os professores são capacitados para trabalhar com alunos com autismo.

Questões referentes à escolarização e direitos das crianças foram apontadas pelos pais como assuntos que gostariam de saber mais. Em relação aos direitos das crianças com autismo, pode-se citar especificamente a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Essa legislação dispõe em seu Art. 1º § 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” dessa forma fica assegurada à criança com autismo os mesmos direitos legais que crianças que possuem deficiências.

Outras temáticas são abordadas no documento, como por exemplo, o direito à saúde, moradia, assistência e previdência social, inserção no mercado de trabalho e educação. Considerando questões relacionadas à educação, a referida Lei garante a

⁷ Em relação às respostas, Amélia e Carla responderam a todos os questionamentos, Diana respondeu a duas questões, ao primeiro e ao terceiro questionamento. Maurício e Iracema responderam somente a uma pergunta, sendo a primeira e última questão respectivamente.

matrícula do estudante com autismo e estabelece penalidade ao gestor que negar vaga a esses alunos. Ainda nesse contexto, passa a ser garantido o acompanhante especializado para auxiliar na locomoção, alimentação e higiene, nesse caso a necessidade desse profissional deve ser confirmada.

Esta é apenas uma das legislações que trata dos direitos de pessoas com autismo. Embora existam outras leis que versem sobre os direitos de pessoas com autismo é comum que os pais das crianças não saibam efetivamente das garantias legais que lhe são asseguradas. Justifica-se então na proposição do grupo de pais que haja um momento para que sejam discutidas e apresentadas as orientações sobre os direitos de sujeitos com autismo, sejam elas de ordem educacional ou de outra natureza.

Outras demandas expressas acima pelos pais, através de suas respostas, vão ao encontro às que foram mencionadas no início desse trabalho e que fazem parte do cotidiano de profissionais que tenham ligação direta com os familiares de crianças que se apresentam de forma tão singular. *“Existe algum medicamento?”*, *“Como educar, agir e compreender uma criança autista?”*, *“Como explicar e falar sobre o autismo com meu filho?”* Questões dessa ordem demonstram a fragilidade com que os pais se deparam frente ao diagnóstico dos filhos. A incerteza é descrita por Buscaglia (1997) como um dos sentimentos que manifesta-se nos pais de crianças com algum tipo de deficiência. De acordo com o autor, nesses casos, a incerteza pode aparecer ligada ao diagnóstico, à deficiência, ao prognóstico, à criança entre outros assuntos que podem variar de família para família.

O acolhimento das questões expostas é importante uma vez que considera-se que a escuta desses pais e de seus anseios oferece subsídios para pensar as práticas que serão desenvolvidas com as crianças. Oliveira (1996, p. 37) ao dissertar sobre seu trabalho com pais numa instituição, assinala que “a escuta do discurso dos pais nos fornece elementos que ajudam a saber qual a posição da criança na estrutura familiar”, compreende assim que o campo discursivo dos pais tem muito a dizer sobre o que acomete seus filhos.

O trabalho da autora iniciou-se a partir de uma demanda daqueles que levavam seus filhos aos atendimentos terapêuticos ofertados no Lugar de Vida. Ao considerar o trabalho com os pais Oliveira (1996, p. 39) faz algumas reflexões:

Apesar de o trabalho proposto não ser um tratamento analítico tradicional (no sentido da cura analítica), a psicanálise é a ferramenta teórica que o norteia. [...] O saber psicanalítico contribui, nessa medida, para que se afastem os riscos de a instituição permanecer na repetição, mantendo, estruturalmente, a posição subjetiva das crianças e de seus pais.

O trabalho iniciou como grupo de mães, pois os profissionais da instituição observaram questões referentes ao processo de separação delas com seus filhos. Algum tempo depois o grupo se expandiu e recebeu a participação de pais, logo intitulou-se “Grupo de pais”. O trabalho desenvolvido dentro do grupo tinha como base teórica as postulações de Lacan associadas às contribuições de psicanalistas que se dedicaram à análise de crianças, tais como Françoise Dolto e Maud Mannoni.

Nessa medida, a escuta dos pais teve por objetivo oferecer a eles uma possibilidade de se contrapor com a diferença, pois ainda que seus filhos apresentassem algumas características parecidas, esses eram vistos de formas diferentes por seus pais. Sobre os efeitos do grupo nos pais, a autora afirma que “em primeiro lugar, eles têm de forma sistemática a possibilidade de falarem dos filhos e do tratamento que está sendo desenvolvido com eles” (OLIVEIRA, 1996, p.41) o que proporciona a manutenção do vínculo com os especialistas. No mesmo sentido, a circulação da palavra proporciona que aconteçam movimentos e deslocamentos produzidos pela fala dos pais, colocando uma interrogação no lugar da certeza no que diz respeito ao sintoma do filho. Outra questão apresentada pela autora refere-se que as intervenções com os pais abrem a possibilidade de que a criança seja deslocada de sua posição de objeto para a posição de significante.

Outro trabalho que segue a mesma esteira de pensamento é o de Merletti (2012) que em sua dissertação de mestrado, aponta para a importância de, na prática psicanalítica, trazer os pais para o tratamento dos filhos. Salienta-se que o trabalho da autora é posterior ao de Oliveira (1996), sendo desenvolvido na mesma instituição, o Lugar de Vida.

A pesquisa de Merletti (2012) apresenta a construção de uma metodologia de trabalho institucional com Grupo de Pais, que inclui escuta, análise e intervenções pautadas na psicanálise. Apesar de não ter um enfoque no educacional, a pesquisa traz contribuições tanto no que se refere a organização e construção do grupo de pais, quanto no que diz respeito aos efeitos dessa prática na constituição subjetiva da criança. O grupo de pais realizado na pesquisa de Merletti (2012) teve sua efetivação dentro do Lugar de Vida, com pais de crianças que frequentavam aquele espaço. A

autora lança mão da teoria lacaniana dos discursos, bem como, dos quatro eixos que sustentam a Avaliação Psicanalítica aos Três Anos (AP3) para analisar os dados obtidos acreditando que o trabalho com os pais tem incidência na subjetivação dos filhos. A AP3 tem quatro eixos estruturais: “O brincar e a fantasia”, “O corpo e sua imagem”, “Manifestações diante das normas e posição frente a lei” e “Fala e posição na linguagem” e estes foram utilizados como base para a efetivação do trabalho.

Nesse sentido, o que se busca é uma recuperação narcísica dos pais que por vezes estão imersos em sentimentos como medo, insegurança, angústia e desamparo, isso possibilita que eles legitimem e recuperem o saber sobre o filho (MERLETTI, 2012). De acordo com a autora, o grupo de pais operaria como uma estratégia institucional para promover a constituição da subjetividade, formando um conjunto de ações direcionadas tanto à criança quanto à sua família.

Apesar do grupo acontecer em uma instituição privada que visa o tratamento e acompanhamento de crianças com autismo, a autora atenta para a importância da implementação desses dispositivos em ambientes escolares e em outras instituições. Aqui compreende-se que as dimensões clínica e educacional se complementam, como afirma Kupfer (2010, p. 270) educar é tratar, tratar é educar. A esse respeito, ao concluir sua pesquisa, Merletti (2012, p.129) faz a seguinte consideração:

A presente pesquisa sugere que esta forma de leitura e de trabalho com pais em dispositivo grupal poderia ser compartilhada entre equipes interdisciplinares que atuam em instituições. Proposição que não se restringiria a instituições necessariamente voltadas à clínica terapêutica de crianças, mas também a instituições educacionais infantis, visto que se refere a eixos constitutivos e promotores da subjetividade e do desenvolvimento geral da criança, privilegiando a leitura dos laços que a criança estabelece com seus pais, com os outros, com seu meio e com os objetos, e não necessariamente voltados para a detecção ou para o tratamento de psicopatologias localizadas na criança.

Desta forma, evidencia-se a importância de trabalhos que apostem nos pais como atores centrais na subjetivação dos filhos, considera-se também a influência desses discursos no âmbito da aprendizagem das crianças. Objetivando que haja uma mudança do discurso dos pais em relação aos filhos, através do trabalho no interior do grupo por meio de giros discursivos, “a hipótese é a de que tais giros teriam efeito sobre a subjetivação e a condição de extensão simbólica dos filhos” (MERLETTI, 2012, p. 10).

Ao contemplar-se os trabalhos de Oliveira (1996) e Merletti (2012), fica evidente a potência que o grupo de pais têm no sentido de ressignificar a percepção dos pais sobre seus filhos. Essa ressignificação tem efeitos terapêuticos no que se refere a patologia da criança, na sua subjetivação e, conseqüentemente, no processo de escolarização. Atesta-se assim, a importância do acolhimento e da escuta desses pais, visando a retomada da estruturação da criança, nesse sentido, novamente tratar será educar e educar será tratar.

Considerando o que foi mencionado até aqui, entende-se que o grupo de pais pode ser compreendido como um potencial dispositivo para se pensar a escolarização de crianças com autismo. Ele ajuda a entender algumas demandas dos pais que repercutem diretamente tanto no desenvolvimento, quanto na escolarização dessas crianças. Por esse motivo, acredita-se que este elemento assume caráter importante, pois além de possibilitar aos pais falarem de suas vivências, possibilita a posteriori uma reestruturação de seus discursos, o que pode influenciar diretamente na escolarização e no desenvolvimento global do filho.

Diferentemente dos grupos de pais que foram apresentados anteriormente e que eram desenvolvidos apresentando uma conotação terapêutica, o que está se propondo é um grupo de pais que tem a pretensão de potencializar a escolarização das crianças. Dessa forma, buscou-se elaborar as Orientações para a implementação de grupo de pais fundamentada nos eixos da AP3 que serviram de base para a análise dos dados dessa pesquisa e que alicerçam a prática desta pesquisadora no ambiente escolar em que atua.

4.5.1 Orientações para a implementação de Grupos de pais para pais e mães de crianças com autismo

1. Introdução

Estas orientações foram elaboradas a partir de uma pesquisa do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e tem como objetivo contribuir para a implementação de Grupos de Pais com vistas a potencializar a escolarização e o desenvolvimento global de seus filhos. A demanda de ouvir os pais das crianças surgiu ao longo do trabalho em espaços de

atendimento interdisciplinar, onde são frequentes as indagações sobre diferentes temáticas que se apresentam como incógnitas para essas pessoas.

As produções do campo teórico sobre a articulação entre a família e a escola (JARDIM, 2006; PAVANI, 2014; ANDRADE, 2018) têm ganhado espaço frente aos desafios para a inclusão. Quando se trata de crianças com autismo, algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2019; CABRAL, 2014) evidenciam a importância de tal articulação para o ensino e aprendizagem das crianças, bem como, para o sucesso da escolarização desses alunos. As pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva apontam para a importância da atuação da família junto a escola, com vistas a potencializar o processo de aprendizagem e inclusão da criança.

No que se refere especificamente a implantação de grupo de pais, ainda há pouco material sobre a temática, sendo assim, intenciona-se que tais Orientações possam servir como subsídios para a implementação de Grupo de Pais em contextos educativos.

2. Considerações acerca das necessidades apresentadas pelos Pais

Ao longo do trabalho desenvolvido com crianças com autismo, é comum deparar-se com famílias que precisam de um espaço de acolhimento e escuta. Os pais dessas crianças por vezes expressavam a necessidade de um momento em que a escuta a eles fosse mais direcionada, seja para sanar dúvidas seja para trocar experiências com outros pais que compartilham as mesmas vivências em relação aos filhos. Tendo em vista a carência desses espaços de conversação investigou-se e as principais demandas expostas pelos pais.

Os pais participantes da pesquisa responderam a um questionário que foi construído em três seções, que são: Sobre a criança, Sobre a família e Sobre a escola. A primeira seção contou com sete perguntas, e buscou conhecer o discurso dos pais acerca do(a) filho(a) (personalidade, desenvolvimento e terapias que frequenta). A segunda seção é composta por seis questões e pretende identificar os aspectos relacionados com a família (rotina, composição e relações familiares). Por fim, a terceira e última seção reúne oito questões que visam compreender as concepções dos pais em relação à escola (inclusão, adaptações e metodologias de ensino).

As respostas dos pais foram analisadas a partir dos quatro eixos que compõem a Avaliação Psicanalítica aos Três Anos - AP3, que são: O brincar e a

fantasia; O corpo e sua imagem; A fala e a posição na linguagem e As manifestações diante das normas e a posição frente à lei. Um quinto eixo de análise foi acerca das demandas desses pais que foram expostas ao decorrer do questionário aplicado.

Considerando a intencionalidade dessa pesquisa em também assumir uma posição “não toda”, salienta-se que a utilização de um questionário para produção de dados se deu em virtude do contexto pandêmico. Para a estruturação e mapeamento das demandas específicas de novos grupos sugere-se a utilização de estratégias como rodas de conversas, entrevistas, entre outras possibilidades que possam ser utilizadas para identificar as necessidades específicas do novo grupo de trabalho.

3. Objetivos do grupo

Compreende-se que o Grupo de Pais pode ser utilizado como um dispositivo potencializador na escolarização de crianças com autismo, uma vez que, acredita-se que o discurso de seus pais tenha influência na escolarização e na constituição de seus filhos. Dessa forma, o Grupo de Pais tem como objetivo proporcionar um espaço de fala, de escuta e de troca de experiências a fim de ressignificá-las.

4. Público alvo

Os participantes do Grupo de pais serão pais de crianças com autismo. Necessariamente as crianças devem ter o diagnóstico de autismo pois compreendemos que sujeitos que estão em processo de diagnóstico podem evoluir para outros quadros.

5. Metodologia de Trabalho

Os encontros podem iniciar com a apresentação da temática a ser discutida naquela ocasião. Os pais poderão ser convidados um a um para relatar sobre suas percepções sobre a temática apresentada articulando com suas vivências e de seus filhos. Para o desenvolvimento da proposta entende-se ser necessária a tomada da posição *não-toda* uma vez que o Grupo de Pais não tem a intenção de ensinar aos pais como tratarem seus filhos e sim, configura-se como um espaço de trocas que

buscam qualificar algumas ações objetivando potencializar a escolarização das crianças. Ao assumir uma posição não-toda o profissional que estiver conduzindo o grupo entende que apesar de seus saberes acerca de determinados assuntos ele também é constituído por uma falta, ou seja, há algo que sempre irá escapar de seu saber.

Para operacionalização do Grupo apresenta-se algumas sugestões de sistematização dos encontros. As temáticas podem ser apresentadas através de explanações, vídeos, slides, apresentação de gravuras, entre outras formas.

1º encontro:

- Apresentação dos participantes.
- Introdução da temática sobre o Brincar através de uma explanação sobre suas etapas e importância para o desenvolvimento infantil.
- Os pais serão convidados a narrarem como percebem o brincar dos filhos. Nesse momento os coordenadores do grupo podem contribuir auxiliando no modo com que os pais podem contribuir com o brincar das crianças.

2º encontro:

- Reflexão sobre o que foi apresentado no encontro anterior. Esse momento será norteado a partir de uma obra do pintor Ivan Cruz:



Fonte: <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/>

- Os participantes serão convidados a problematizar sobre o brincar a partir dessa obra, trazendo suas percepções acerca do tema. Espera-se que o momento seja de reflexão e ressignificação, uma vez que os pais poderão falar tanto de suas experiências infantis como a de seus filhos.

3º encontro:

- Inserção da temática sobre o corpo e sua imagem através de explanação oral, enfatizando aspectos como as estereotipias, questões ligadas às dificuldades sensoriais e motoras. Para subsidiar a exposição do tema serão utilizados vídeos curtos e relatos de práticas que utilizaram a estereotipia como via de acesso a criança.
- Convidar os pais a narrarem suas percepções sobre essas questões relacionadas a seus filhos. Nesse momento, os coordenadores podem dar orientações quanto às ações que podem ser desenvolvidas pelos pais para estimular a construção da imagem corporal, assim como a tentativa de estabelecer um laço a partir das estereotipias das crianças.

4º encontro:

- Reflexão sobre o que foi apresentado no encontro anterior. Esse momento será norteado a partir de uma produção de um corpo humano com argila ou massinha de modelar. Após a confecção cada participante poderá discorrer sobre sua produção articulando com o tema “O corpo e sua imagem”.

5º encontro:

- Inserção da temática referente “A fala e a posição na linguagem” será realizada através da exibição de um vídeo do escritor Tito Mukhopadhyay⁸, que servirá como base para conversarmos sobre as questões da linguagem.
- Os participantes serão convidados a falar sobre suas percepções acerca do tema.

6º encontro:

- Reflexão sobre o que foi apresentado no encontro anterior. Esse momento será norteado a partir da produção escrita, sobre os filhos. A seguir cada um terá que apresentar sua construção para o Grupo.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=Nfiap3a7Tuo&list=PLO8y0NmzxncKc3RYc2qMnQu_wfGH7okgs

7º encontro:

- A temática “As manifestações diante das normas e a posição frente à lei” será exposta de forma oral, expondo os entraves que crianças com autismo encontram no que se refere a esse aspecto.
- Os pais serão convidados a compartilharem suas vivências sobre o tema. Considerando que essa temática foi uma das mais mencionadas pelos pais no questionário, os coordenadores do grupo podem auxiliá-los no exercício de proposições que possam colaborar para que as crianças enfrentem esses momentos de forma mais branda.

8º encontro:

- Reflexão sobre o que foi apresentado no encontro anterior a partir da produção de um cartaz com figuras, desenhos, frases e outras estratégias que os participantes julgarem ser úteis. Após a elaboração dos cartazes os pais serão convidados a apresentá-los para o restante do Grupo.

9º encontro:

- Apresentar a escolarização com foco nos processos de inclusão a partir de relatos de práticas desenvolvidas por escolas e professores⁹.

10º encontro:

- Reflexão sobre o que foi apresentado no encontro anterior a partir de depoimentos de pais que não participam do grupo e que viveram experiências bem sucedidas de escolarização de seus filhos.

11º encontro:

- A exposição sobre os direitos e garantias legais será realizada em uma apresentação da legislação que trata sobre pessoas com autismo.

12º encontro:

⁹ KUPFER, M.C.M et. Al. Escolas transformadoras e práticas inclusivas: acolhendo o aluno sujeito. FAPESP. São Paulo, 2017. p. 91-108.
PESARO, M.E; KUPFER, M.C; DAVINE, J (ORGS). Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2020.

- Para encerramento do Grupo propõe-se a dinâmica “teia de aranha” que tem como objetivo mostrar a importância da união entre pais e escola¹⁰.

6. Temáticas a serem abordadas

Considerando a AP3 como instrumento que serviu como base para a realização das análises, compreende-se que a mesma ferramenta pode ser norteadora para a proposição das temáticas a serem discutidas ao longo do Grupo de Pais. Sendo assim, os tópicos para discussão no grupo são os quatro eixos da AP3 juntamente com os assuntos pelos quais os pais demonstraram maior interesse em apropriar-se. As temáticas sugeridas estão dispostas a seguir:

- O brincar e a fantasia
- O corpo e sua imagem
- A fala e a posição na linguagem
- As manifestações diante das normas e a posição frente a lei
- Escolarização
- Direitos e garantias legais

7. Estruturação do grupo: participantes, frequência, número de encontros, espaço

De modo geral não há um limite para a quantidade de participantes, mas indica-se que o número não ultrapasse 15 pessoas para não prejudicar o andamento das discussões nem ultrapassar o período de tempo indicado.

Recomenda-se que sejam realizados no mínimo doze encontros, sendo dois para cada temática, com duração de no máximo uma hora e trinta minutos, aproximadamente. Nesse período devem ser feitas as apresentações e discussões acerca do tema de cada encontro, reservando um momento para discussão livre.

¹⁰ Todos devem fazer uma roda em pé. Deve-se escolher um participante para iniciar a dinâmica. Com um rolo de barbante em mãos, essa pessoa dirá algo que represente as expectativas sobre a escola ou sobre o filho e, em seguida, jogará o novelo para outro participante, segurando parte do fio. Todos os que falarem devem continuar segurando o fio, até que seja formada uma espécie de “teia de aranha”. Ao final da dinâmica, comentar-se-á que, se alguém soltar a lâ, a teia se desfazer ou não se formará — e que a mesma lógica deve ser aplicada nas relações entre a família, escola e especialistas. As pessoas influenciam umas às outras, assim como servem de apoio e por isso, é importante que exista essa união entre os três atores.

Indica-se que cada temática seja abordada em dois encontros, o primeiro servirá como um momento de aproximação dos pais com o tema e o segundo será uma retomada acerca do que foi trabalhado previamente, bem como, sobre as experiências vivenciadas.

Preferencialmente, os encontros devem acontecer semanalmente e, em caso de necessidade, podem ter sua durabilidade estendida. Também é possível a inserção de outras temáticas de acordo com a necessidade do contexto em que os participantes do grupo estão inseridos.

8. Equipe

Considerando que o Grupo de pais não tem a pretensão de se constituir como um grupo onde se objetiva fazer análise dos participantes, entende-se que ele pode ser coordenado por profissionais da educação, saúde e outras áreas desde que esses profissionais tenham conhecimento sobre as temáticas propostas e que tenham experiência profissional com crianças com autismo.

De toda forma acredita-se ser importante pelo menos dois profissionais para coordenar o grupo e as discussões tecidas em seu desenvolvimento. Ao longo dos encontros outras pessoas podem ser convidadas a compartilharem suas experiências, sejam outros profissionais, ou outras famílias.

9. Considerações finais

Entende-se que ao decorrer da realização do Grupo de Pais outras demandas podem emergir e necessitarão de um olhar sensível no sentido de buscar estratégias próprias de cada contexto. Saliencia-se que as temáticas aqui apresentadas não são fixas, pois estamos tratando de uma estrutura organizativa e flexível, sendo possível a inserção de outros temas a partir das demandas específicas de cada grupo.

Embora a intencionalidade do grupo seja a de, através dos pais promover a escolarização dos filhos, sabemos que algumas temáticas podem despertar diversos sentimentos nos pais, nesses casos é necessário avaliar a situação e havendo necessidade, o genitor pode ser aconselhado a procurar ajuda especializada com profissional.

Espera-se que o Grupo de Pais possa ser utilizado como um dispositivo potencializador para o processo de escolarização de crianças com autismo.

5. NOTAS PARA FINALIZAR

Ao finalizar esta pesquisa é necessário tecer algumas considerações acerca da investigação desenvolvida. Como temática central, este trabalho considerou os pais e as demandas apresentadas por eles no âmbito da escolarização e do desenvolvimento dos filhos com autismo, assim como a necessidade desses atores em partilhar suas vivências. Acreditando que o discurso dos pais tem influência sobre a constituição e escolarização dos filhos, o objetivo principal desta pesquisa foi de *identificar as principais demandas dos pais em relação ao desenvolvimento e escolarização dos filhos*. Este objetivo derivou de uma necessidade institucional do contexto profissional em que esta pesquisadora estava inserida.

O trabalho buscou fazer uma articulação entre o campo da educação especial e da psicanálise, apostando na potência desse encontro na escolarização e na constituição do sujeito. Como já salientado em outros momentos, não se espera que o professor faça análise de seus alunos nem de seus pais e sim que a teoria sirva de suporte para pensar os processos de constituição e escolarização das crianças. A temática da constituição do sujeito foi abordada trazendo também a importância das relações estabelecidas com o agente da função materna. As ações empreendidas sobre o bebê o constituem, assim foram relatados os tempos lógicos da constituição psíquica e seus desdobramentos no âmbito escolar.

Ao assumir a psicanálise como teoria norteadora da prática desenvolvida enquanto docente e pesquisadora, se fez importante dissertar sobre como essa teoria concebe o autismo. Nesse entendimento, o autismo é compreendido a partir de uma falha de apropriação da linguagem enquanto estrutura que funda o sujeito. Com base nessa concepção, pode-se mencionar alguns dos entraves com que essas crianças irão se deparar, como por exemplo, dificuldades na construção de sua imagem corporal, em sua relação com a linguagem e no estabelecimento das relações com o Outro.

Conceber o ato educativo permeado pela psicanálise, abre a possibilidade de contemplar a dimensão de sujeito que nos permite olhar para além de um diagnóstico pré-determinado. Esse entendimento nos faz considerar que estar na escola

proporciona efeitos terapêuticos a essas crianças. Nesta senda, pode-se citar os enlaces realizados em práticas inclusivas desenvolvidas pelo Lugar de Vida e que, nesta pesquisa, serviram como embasamento para pensar a inclusão de crianças com autismo.

Ao mencionar o trabalho desenvolvido em instituições que ofertam tratamento para crianças com autismo, elencou-se a importância do trabalho interdisciplinar buscando a não fragmentação do sujeito e assim promover articulações entre profissionais de diferentes campos de atuação. Essas articulações podem também ser estabelecidas com a escola que a criança frequenta, buscando potencializar sua escolarização.

Para identificar as principais demandas dos pais em relação à escolarização dos filhos, produziu-se um questionário dividido em três seções que indagavam sobre a criança, a família e a escola. Ao final do questionário os pais foram perguntados sobre as temáticas que gostariam que fossem abordadas em um grupo de pais. As respostas obtidas foram analisadas à luz da Avaliação Psicanalítica aos Três anos - AP3, instrumento que foi organizado em quatro eixos, *O brincar e a fantasia*; *O corpo e sua imagem*; *A fala e a posição na linguagem* e *As manifestações diante das normas e a posição frente à lei*. Cada eixo correspondeu a uma categoria de análise juntamente com a quinta categoria que discutiu sobre as demandas mencionadas no questionário juntamente com a elaboração de Orientações para a Implementação de Grupo de Pais.

Na primeira categoria de análise, *O brincar e a fantasia*, pode-se perceber que três das cinco crianças apresentavam um brincar com pouca articulação com o campo simbólico, manipulação mecânica de brinquedos e objetos, assim como dificuldades para a elaboração de uma cena simbólica. Nas outras duas crianças, por apresentarem um funcionamento diferente das três primeiras, foi possível observar outras formas de brincar, como por exemplo o interesse por jogos de quebra-cabeça e atividades ligadas a campos de interesse. Ao fazer uma articulação entre o exposto pelos pais e relatórios dos profissionais que atendiam algumas das crianças é possível notar a evolução de alguns deles nesse aspecto.

O corpo e sua imagem foi a segunda categoria a ser analisada. Nesse momento, os pais relataram a presenças de estereotípias, dificuldades sensoriais e psicomotoras de seus filhos. A partir dessas narrativas construiu-se uma discussão acerca das adversidades que crianças com autismo encontram para apropriar-se de

seus próprios corpos. Dessa dificuldade na construção da imagem corporal, surgem os movimentos estereotipados e os problemas psicomotores, entretanto é possível utilizar a estereotipia como uma possível via de acesso à criança. Essa estratégia pode ser utilizada no contexto escolar, principalmente quando a criança não faz uso da linguagem oral para se comunicar.

A linguagem é compreendida como a estrutura que possibilita o sujeito se enunciar no campo da palavra, ela perpassa todos os quatro eixos da AP3, assim como faz parte deles. Na terceira categoria, *A fala e a posição na linguagem*, observou-se que três crianças apresentavam dificuldades em expressar-se através da fala, usando gestos ou balbucios para se comunicar. Apesar dessa dificuldade de comunicação, os pais afirmaram que sempre procuram conversar com seus filhos anunciando a rotina do dia e buscando manter a criança a par dos acontecimentos familiares, assim como, há a intenção de estabelecimento de um diálogo entre pais e filhos.

Os problemas com a observância de regras foram discutidos na categoria *As manifestações diante das normas e a posição frente à lei*. Para isso, houve o suporte de alguns trechos de relatórios dos profissionais que se ocupam do tratamento dessas crianças. Tanto os pais quanto os profissionais expressaram as dificuldades das crianças em seguir algumas regras, o que demonstra a fragilidade com que esses sujeitos foram expostos à Lei do Pai, que interdita e organiza sua relação com o outro.

Finalizando a análise, a quinta categoria deste trabalho versou sobre as demandas presentes nas respostas dos pais. De modo geral eles afirmam estarem satisfeitos com as escolas que seus filhos frequentam, porém em relação à inclusão acreditam que muito ainda precisa ser feito para que ela realmente se efetive. Outro aspecto contemplado em seus discursos foi a importância das terapias para o desenvolvimento das crianças. Em relação às temáticas que gostariam que fossem abordadas em um Grupo de Pais, foram sugeridos temas como desenvolvimento, direitos, inclusão e escolarização. Com base nessas devolutivas elaborou-se um conjunto de Orientações para a Implementação de Grupos de Pais com vistas a potencializar a escolarização de seus filhos. Com essas orientações espera-se que haja uma melhor articulação entre atores fundamentais para o desenvolvimento e a escolarização de crianças com autismo, sejam eles os pais, a escola e os especialistas.

Ao finalizar esta pesquisa, ambiciona-se que ela proporcione a realização de Grupos de Pais de crianças com autismo, buscando potencializar a escolarização desses sujeitos. As demandas apresentadas por eles mostram a importância de um espaço acolhedor, onde possam além de esclarecer sobre aspectos do desenvolvimento de seus filhos, conversar com outros pais que vivenciam experiências similares às suas. Aposta-se neste dispositivo como potencializador da constituição e escolarização dessas crianças, ancorando-se no entendimento de que o discurso dos pais possui influência concreta perante seus filhos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, R. **Brincando com bebês**. IN: NOGUEIRA, F. Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.
- ANDRADE, M.G. **escola e família: uma possibilidade de diálogo**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade EST, São Leopoldo, RS, 2018.
- ANDREOZZI, M. L. **A Letra: da escrita no corpo para a escrita no papel**. IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.). Os enlaces do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.
- BASTOS, M. B. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo**. 2012. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARROS, I. B. R. **A linguagem como lugar de enunciação do sujeito autista**. IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.) Os enlaces do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.
- BERNARDINO, L. M. F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.
- BERNARDINO, L. M. **A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial**. Estilos Clínica, São Paulo , v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007 .
- BERNARDINO, L. M. F. **O papel fundamental da escrita na educação inclusiva**. IN: KUPFER, M. C.M et. Al. Escolas transformadoras e práticas inclusivas: acolhendo o aluno sujeito. FAPESP. São Paulo, 2017. p. 91-108.
- 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; DAVINE, J (ORGS). Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2020
- BERNARDINO, L. M. F; VAZ, B. G. **Avaliação de crianças pequenas em processo de educação inclusiva através do protocolo AP3**. *Educação*, 38(2), 193-202. 2015.
- BIALER, M. **A inclusão escolar nas autobiografias de autistas**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 485- 492, set./ dez. 2015.
- BLANCHARD, A.M; DECHERF, G. **Transferência sobre o papel**. IN: DECOBERT, S; SACCO, F. (ORG). O desenho no trabalho psicanalítico com a criança. Lisboa: Climepsi, 2000.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**; e altera o & 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CARVALHO, J. D. **Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise com a educação**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005

CATÃO, I. **Por um desenvolvimento psíquico sustentável: o corpo como resposta à invocação do Outro**. IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.). Os enlances do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

CHEMANA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FARIA, M. R. **Introdução a psicanálise de crianças o lugar dos pais**. São Paulo: Hacker Editores: Cespuc: FAPESP, 1998.

FERREIRA, S.S. **Autismo e declaração de guerra à Psicanálise**. IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.). Os enlances do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

FREUD, S. (1920). **Além do princípio de prazer**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 18, p. 11-75.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, T. **Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares**. 2016. 181 f. Tese – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

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

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Bandeirantes, 2006.

JERUSALINSKY, A. N. **Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3**. IN: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008, p.117-136

JERUSALINSKY, A. N. **A psicanálise do Autismo** 2 ed.- São Paulo: Instituto Langage, 2012.

JERUSALINSKY, J. **A Criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2014.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. Tese de doutorado em psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JERUSALINSKY, J. **Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos**. IN: *Revista da Associação psicanalítica de Curitiba*, n. 22, Curitiba: APC, 2011.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2 ed. 2001.

KUPFER, M. C. M. **Introdução**. IN: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S.C.N. (Org.). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica*. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

KUPFER, M. C. M. **A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação**. IN: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S.C.N. (Org.). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica*. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

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.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M.; MARIOTTO, R. M. M. **De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/ FAPESP, 2014.

KUPFER, M. C. M. et al. **Apresentação: a escola protagonista: propostas do LV para práticas inclusivas e transformadoras**. IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (Org.) *Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito*. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 9-14.

LACAN, J. O sujeito e o outro (I): a alienação. In: O SEMINÁRIO — Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.

LACAN, J. (1901-1981). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIERE, L. de. **A infância, a escola e os adultos**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP, 5, 2006, São Paulo.

LAJONQUIÈRE, L; SCAGLIOLA, R. **Conversando sobre Bonneuil** - Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 20-40, 1998.

LAZNIK, M.C. **A voz da sereia**. Salvador: Ágalma, 2013.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEVIN, E. **O desenvolvimento psicomotor diante da modernidade**. Estilos da clínica. São Paulo, v. 5, n.8, p.147-155, 2000.

MERLETTI, C. K. I. **Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MERLETTI, C. K. I; KUPFER, M.C. **A relação pais-especialistas-escola: alguns princípios norteadores**. IN: PESARO, M.E; KUPFER, M.C; DAVINE, J (ORGS). Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2020

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S.F. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. Ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, L. G. M. de. (1996). **A transferência no trabalho com os pais na instituição**. Estilos Da Clínica, 1(1), 34-45.

OLIVEIRA, S. R. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAVANI, M. V. **Um estudo sobre a relação família escola em contextos diversos: a ótica dos pais**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, SP, 2014.

PESARO, M.E; KUPFER, M.C; DAVINE, J (ORGS). **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2020

PINHO, G. S. **O brincar na clínica interdisciplinar com crianças**. IN: Escritos da criança, nº6, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2001.

POZZATO, V. G.; VORCARO, A. M. R. **Aproximações e distinções entre os autismos e as psicoses em crianças: condições da alienação à linguagem.** Revista Analytica Universidade Federal de São João del - Rei, Núcleo de Pesquisa e Extensão em Psicanálise. – n. 5, jul/dez P. 137-156. – São João del-Rei:UFSJ, 2014.

RADEL, D. C. O professor escuta a criança que brinca? IN: MURATORI, F; LERNER, R. (Org.). Os enlaces do corpo e da escrita. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2014.

SIBEMBERG, N. **Autismo e linguagem.** Escritos da Criança, Porto Alegre, n.5, 2006, p.60-71.

SIBEMBERG, N. **Memórias de uma experiência:** da turma de autistas à classe de educação terapêutica. Escritos da Criança, Porto Alegre, n.7, p.34-47, 2016.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezado(a) você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado profissional sobre a importância da família no desenvolvimento e na escolarização da criança com autismo. Tal pesquisa está acontecendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Este questionário foi desenvolvido pela pesquisadora Daniela Durigon Almeida que é orientada pela Prof. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi. A pesquisa tem por objetivo conhecer a percepção dos pais ou cuidadores sobre sua influência no desenvolvimento e no processo de escolarização da criança com autismo.

Para autorizar sua participação nessa pesquisa basta preencher seus dados e, na sequência, responder ao questionário. Sua participação é essencial para a conclusão da pesquisa. A fim de anonimato, informamos que em nenhum momento os participantes da pesquisa serão identificados e as respostas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

Agradeço sua colaboração e nos coloco-me à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir através do e-mail daniela.durigon@acad.ufsm.br ou pelo telefone (55)99937-3541.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta atividade, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura do (a) participante: _____.

RG ou CPF: _____.

Santa Maria, 20 de Novembro de 2020.

Questionário

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Qual seu grau de parentesco com a criança? () Mãe () Pai () Avó () Avô

() Outro:_____.

SOBRE A CRIANÇA

1. Apresente a criança, fale das qualidades, fragilidades, preferências e demais fatores que te ajudam a descrevê-la.

2. A criança gosta de brincar? Em caso afirmativo cite as brincadeiras preferidas.

3. A criança possui linguagem verbal? Em caso negativo, como ele se comunica? (gestos, balbucios, etc...)

4. Como é a rotina da criança?

5. A criança frequenta alguma terapia? Em caso afirmativo cite quais são.

6. Você acha que as terapias são importantes para o desenvolvimento dele? Por que?

7. Existe algo referente ao autismo que você gostaria de saber mais?

SOBRE A FAMÍLIA

8. Quantas pessoas compõem sua família? Quem são elas?

9. Nas horas de lazer, o que você e sua família fazem juntos?

10. Existe algum membro da família que seja mais próximo da criança?
Qual?

11. Você acredita que a dinâmica familiar pode influenciar de algum modo no desenvolvimento e na escolarização da criança? Por quê?

12. Vocês (os membros da família) costumam conversar com a criança? Ela é inserida nas conversas familiares? Com quem você costuma conversar sobre as dificuldades e impasses que você vive na educação da criança?

13. A criança é comunicada dos acontecimentos da rotina familiar?

SOBRE A ESCOLA

14. A criança frequenta a escola? Em que ano da escolarização ela(e) está?

15. Você e sua família costumam acompanhar a vida escolar da criança?
Como fazem isso?

16. Como é a comunicação entre a família e a escola?

17. De modo geral, você está satisfeito com a escola? Explique.

18. Na sua percepção quais as potencialidades da criança poderiam ser
mais exploradas/desenvolvidas pela escola?

19. Como você percebe a inclusão escolar?

20. Existe algo sobre inclusão e escolarização que você gostaria de saber mais?

21. Se você fosse convidado a participar de um grupo de pais, quais assuntos gostaria que fossem abordados?
