



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CONTRIBUIÇÃO PSICANALÍTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES COM AUTISMO**

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

Brasília – DF, julho de 2013

Lima, Izabella Lorryne Santana de.

A CONTRIBUIÇÃO PSICANALÍTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMO / Izabella Lorryne Santana de Lima : Brasília : UnB. 2013.

Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2013. 94 p.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

A CONTRIBUIÇÃO PSICANALÍTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMO

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Viviane Neves Legnani

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Brasília – DF, julho de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

IZABELLA LORRAYNE SANTANA DE LIMA

A CONTRIBUIÇÃO PSICANALÍTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMO

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Orientadora

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Viviane Neves Legnani
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF, julho de 2013

Dedico a minha mamãe e a minha Bakey, cujo maior sonho sempre foi me ver concluir o curso de graduação. A esta etapa concluída somar-se-ão muitas outras e espero que elas estejam ao meu lado em cada uma delas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para que eu chegasse até aqui.

Às mulheres da minha vida: minha mamãe, minha Bakey e minha Fafá. Sem o amor e o apoio delas nada disso teria sido possível.

Ao meu amor, Alexandre, que esteve ao meu lado durante todo o processo, me ajudando e, principalmente, acalmando-me nos momentos mais difíceis.

A minha família, em especial a minha prima Niquele, por ser um anjo na minha vida.

Aos amigos queridos que fiz durante a graduação e que pretendo levar comigo pela vida afora, em especial Carlos Vinícius, Eduardo Engelmann, Jean Barbosa e Guilherme Silva.

A minha orientadora querida, Fátima Vidal, que foi além de tudo uma grande amiga para mim durante esse tempo de convivência.

Aos professores queridos da Faculdade de Educação: Solange Amato, Carlos Lopes, Erlando Rêses, Sinara Zardo e Simone Lisniowski.

À Universidade de Brasília por ter me proporcionado ótimos momentos nesses últimos quatro anos.

Um dos "efeitos" do devir-humano do serzinho biológico saído do parto humano: eis, em seu devido lugar, o objeto da Psicanálise, que tem o simples nome de inconsciente.

Que esse serzinho biológico sobreviva, e, ao invés de sobreviver como criança das florestas que se tornou cria de lobos ou de ursos (crianças assim exibidas nas cortes reais do século XVIII), sobreviva como criança humana (tendo escapado de todas as mortes da infância, tantas das quais são mortes humanas, mortes que sancionam o fracasso do devir-humano), tal é a prova que todos os homens, adultos, superaram: eles são as testemunhas, para sempre amnésicas, e muito frequentemente as vítimas dessa vitória, trazendo no mais surdo, ou seja, no mais gritante de si mesmas, as feridas, enfermidades e o cansaço desse combate pela vida ou morte humanas. Alguns, a maioria, saíram dele quase indenes - ou pelo menos insistem em dá-lo a conhecer a todos, em alta voz -; muitos desses ex-combatentes ficam marcados por esse combate para o resto da vida; alguns morrerão, um pouco mais tarde, vítimas de seu combate, com as velhas feridas reabertas de repente numa explosão psicótica, na loucura, a última compulsão de uma "reação terapêutica negativa"; outros, mais numerosos, morrerão, o mais "normalmente" possível, sob o disfarce de uma falha "orgânica". A Humanidade só inscreve nos memoriais de suas guerras seus mortos oficiais, aqueles que souberam morrer a tempo, ou seja, tarde, homens, em guerras humanas, nas quais só se dilaceram e se sacrificam lobos e deuses humanos. A Psicanálise se ocupa, apenas nos seus sobreviventes, com uma outra luta, a única guerra sem memórias nem memoriais que a Humanidade finge nunca haver travado, aquela que ela pensa ter sempre ganho de antemão, pura e simplesmente porque ela só existe pelo fato de lhe haver sobrevivido, de viver e de gerar-se como cultura na cultura humana: guerra que se trava, a cada instante, em cada um de seus rebentos que devem percorrer, cada um por si, projetado, expulsos, rejeitados, na solidão e contra a morte, a longa marcha forçada que, de embriões mamíferos, faz crianças humanas, sujeitos.

Que o biólogo não possa tirar partido desse objeto, certamente, esta história não é biológica já que toda ela está dominada, desde o ponto de partida, pelo constrangimento forçado da ordem humana, que cada mãe grava, sob a forma de "amor" ou ódio materno, desde seu ritmo alimentar e adestramento, no animalzinho humano sexuado.

Louis Althusser

RESUMO

Este trabalho foi feito com base em minhas vivências com os sujeitos com autismo durante a graduação. Seu objetivo é investigar de que forma o professor pode potencializar o sujeito com autismo com sua prática pedagógica, tendo em vista o fato de que a subjetividade do professor é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e central na atuação com crianças e adolescentes com autismo. Contrapondo às técnicas educacionais predominantes para sujeitos com autismo, o trabalho foi feito sob a luz da teoria psicanalítica, sendo que os autores em destaque são Alfredo Jerusalinsky (2012), Marie-Christine Laznik (2004) e Maria Cristina Kupfer (2000). A pesquisa foi realizada em 2012, em uma escola pública do Distrito Federal que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental e possui turmas exclusivas de estudantes com autismo principalmente para o seu acompanhamento e intervenção pedagógica específica. A pesquisa se baseou na abordagem qualitativa, utilizando-se de uma observação participante e da análise dos registros do diário de campo como principal instrumento de coleta de dados. O foco principal foi o acompanhamento de quatro sujeitos com autismo de uma turma específica. Ao fim da pesquisa, constatamos que pequenos gestos por parte do professor podem fazer uma grande diferença para a uma possível potencialização dos sujeitos com autismo na linguagem e no discurso. O professor deve procurar se esforçar para não deixar que a aparente ausência desses sujeitos os impeça de acreditar em sua potencialidade. Para isso, a teoria psicanalítica pode se apresentar como importante fundamento teórico-prático alternativo às práticas mais comumente presentes nas salas de aula com esses sujeitos.

Palavras-chave: Autismo, Psicanálise, Educação inclusiva, Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work was based on my experiences with the subjects with autism during graduation. Your goal is to investigate how teachers can empower the individual with autism with their practice, in view of the fact that the subjectivity of the teacher is an integral part of the teaching-learning and the central role of children and adolescents with autism . Opposed to the prevailing educational techniques for individuals with autism, the work was done in the light of psychoanalytic theory, and the authors featured are Jerusalinsky Alfredo (2012), Marie-Christine Laznik (2004) and Maria Cristina Kupfer (2000). The survey was conducted in 2012 in a public school district that meets the Federal early years of elementary school and has exclusive classes of students with autism primarily for its monitoring and pedagogical intervention specific. The research was based on a qualitative approach, using a participant observation and analysis of records of field diary as a primary instrument of data collection. The main focus was tracking four subjects with autism in a specific class. At the end of the survey, we also noticed that small gestures from the teacher can make a big difference to a possible potentiation of subjects with autism on language and speech. The teacher should seek to strive to not let the apparent absence of these individuals prevents them from believing in its potential. For this, psychoanalytic theory can be presented as an important and alternative theoretical and practical to work more in the classroom with those subjects.

Key-words: Autism, Psychoanalysis, Inclusive Education, Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	10
PARTE I	11
MEMORIAL	12
PARTE II.....	20
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS	23
CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE O SUJEITO COM AUTISMO	34
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	50
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS FRAGMENTOS	56
4.1. Lugar da palavra: quando se dá a palavra para eles.....	56
4.2. Expectativas das professoras acerca do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos	58
4.3. Abordagem teórica utilizada na escola	64
4.4. O trabalho pedagógico em sala de aula a partir da abordagem comportamental.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICES	81

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em pedagogia foi realizado no 1º semestre de 2013. Fruto e síntese das reflexões e vivências pedagógicas da autora ao longo de sua graduação, busca contribuir para a problemática geral escolhida a partir de um ponto de vista e proposta que dialoga teoria e prática.

Na primeira parte do trabalho encontra-se o memorial e as perspectivas profissionais. A partir dessas informações é possível compreender as razões e intenções subjetivas da autora frente à pesquisa.

A segunda parte apresenta a monografia. Esta se divide por sua vez em uma introdução, quatro capítulos além de considerações finais. O capítulo um apresenta um breve contexto histórico da educação especial no Brasil, insere o sujeito com autismo nesse contexto e traz a concepção da autora sobre como de fato deve ser uma escola inclusiva.

O capítulo dois faz um contraponto entre duas formas diferentes de trabalhar com o sujeito com autismo no ambiente escolar: uma abordagem pautada eticamente na psicologia comportamental, especificamente no método TEACCH e uma abordagem pautada eticamente na psicanálise. Para tanto buscou-se apresentar a etiologia do autismo de acordo com cada uma dessas abordagens.

O capítulo três traz a metodologia utilizada nesta pesquisa: seu contexto, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos usados para se desenvolver a pesquisa.

O capítulo quatro apresenta os fragmentos obtidos durante a pesquisa, relacionando-os às discussões teóricas e trazendo as conclusões da autora.

PARTE I

MEMORIAL

Nasci em uma família fora do padrão “pai, mãe e filhos”. Sou filha de mãe solteira, que, quando me deu a luz, tinha 23 anos. Meus pais nunca chegaram a se casar, nem mesmo namoraram, sou fruto de um encontro casual, combinado com um pouco de irresponsabilidade por parte dos dois. Meu pai demorou quatro anos para me registrar. Sua família muito tradicionalista e conservadora achava que mulheres que tinham filhos antes casarem eram pouco confiáveis, e, por esse motivo, chegaram a duvidar se eu era realmente filha dele. O tempo e a grande semelhança física entre nós dois serviram para acabar com suas dúvidas. Enfim, fui criada pela minha mãe e minha avó, meu pai sempre foi ausente e teve pouca participação na minha vida.

Morei por um tempo com a minha avó paterna, porque minha mãe e minha avó trabalhavam o dia todo e não tinham como cuidar de mim, nem pagar a um terceiro para fazer isso. Ficava com minha avó durante a semana e aos finais de semana minha mãe me buscava, ou ficava comigo lá mesmo. As despedidas eram sempre muito chorosas. Assim, tempo depois minha mãe decidiu sacrificar-se um pouco e pagar uma moça para me "olhar".

Minha primeira experiência escolar foi aos 3 anos de idade, quando minha mãe matriculou-me em uma escolinha particular perto de casa mesmo. Infelizmente, frequentei esse espaço por alguns dias apenas. Eu tinha muito medo de ir para lá porque as "tias" ameaçavam colocar esparadrapo em nossa boca, caso conversássemos fora de hora. Um dia a ameaça foi cumprida e eu nunca mais voltei ali.

Dos 4 aos 6 anos de idade eu frequentei uma escola de educação infantil, então chamada pré-escola. Era uma escola católica comandada por freiras, mas as professoras(es) não. O então chamado Jardim de Infância Menino Jesus é ainda hoje um lugar tido como referência em educação infantil em Brazlândia, cidade onde moro até hoje. Como não se tratava de uma escola pública, mas sim de uma fundação, consegui a vaga através de um tio avô que era contador da instituição. Chego a acreditar que a maioria das crianças da minha família estudou lá.

Como a escola ficava em outra cidade, perto do lugar onde moro, eu utilizava o transporte escolar como meio de locomoção. Saía de casa pela manhã e chegava na hora do almoço. Por vezes minha mãe me buscava na escola para passar a tarde com ela no trabalho. Ela trabalhava como auxiliar de limpeza em um lugar muito bonito de Brazlândia, um balneário que até hoje existe no centro da cidade, mas está abandonado pelo poder público. As

tardes ali eram muito agradáveis, eu adorava brincar no parque e num córrego artificial cuja água ia para o grande lago que fica em frente ao balneário.

Lembro de pouca coisa dessa fase da minha vida, alguns fatos, no entanto, nunca esqueci. Como na vez em que a minha professora, tia Cátia - era assim que eu a chamava - faltou e foi substituída por uma das freiras, de idade já avançada. Entre as tarefinhas do dia, havia uma relacionada a cores e meios de transporte. O comando pedia para que se pintassem os meios de transporte aéreos de vermelho, mas eu tinha encontrado um lindíssimo lápis de cor roxo dentro do pote de lápis e queria muito usar, então é claro que eu, com cinco anos de idade, pintei com o lápis roxo. Esse ato de desobediência me rendeu um pequeno puxão de orelha da freira, literalmente. Chegando a casa contei o que houve para minha mãe, e no outro dia ela foi lá reclamar. A escola assegurou que aquele incidente não mais se repetiria.

Outra memória muito viva é do dia em que a professora escreveu nossos nomes nas mesas da sala. Estávamos aprendendo a ler e devíamos procurar a mesa onde nosso nome estava para nos sentarmos. Um outro dia, brincando de Chiquititas (telenovela) no parque, quebrei o dente da frente, como já era permanente, aqui estava eu com um pequeno remendo de resina. O lado bom, foi que o professor me deixou ser a primeira da fila pelo resto do dia, como sempre fui mais alta, acabava ficando lá no final todas as vezes.

Sai da educação infantil já alfabetizada. Fui fazer a primeira série na escola pública que fica perto da minha casa. Nela permaneci até o fim da oitava série. Como minha avó materna trabalhava nessa escola, trabalha até hoje, eu ia e voltava com ela todos os dias. Ter minha avó por perto sempre foi muito bom, principalmente quando eu não conseguia terminar a cópia do que tinha sido passado no quadro antes da hora de ir embora. Minha avó era auxiliar de limpeza. Todos os dias quando acabavam as aulas ela e suas colegas passavam de sala em sala para varrer o chão, passar pano com álcool nas mesas e deixar tudo pronto para as outras turmas que utilizariam aqueles espaços à tarde. Assim, enquanto minha avó fazia seu serviço eu tinha tempo para terminar de copiar, e quando faltava muita coisa, ela fazia isto para mim.

Poucas crianças da minha turma da primeira série eram alfabetizadas, então refiz todo caminho da alfabetização. Acredito que isso foi muito bom para o meu desenvolvimento. À época ganhei da minha avó um livro enorme chamado "Um Tesouro de Contos de Fadas", ele foi meu maior companheiro no que me parecia um difícil processo de juntar sílabas e formar palavras. Eu parti da menor história, A Princesa e a Ervilha, e quando finalmente terminei de ler a maior história, A Bela e a Fera, foi como uma etapa cumprida. Até hoje guardo esse

presente com muito carinho.

Eu me lembro pouco da segunda série, praticamente nada. O único fato nítido na minha memória foi um desfile em homenagem aos 500 anos de "descobrimento" do Brasil, data que seria comemorada no ano seguinte. Todos os anos a escola organiza um desfile em comemoração ao aniversário do lugar onde moro. Em 1999, o tema do desfile foi a chegada dos portugueses em terras brasileiras. As turmas de segunda série ficaram responsáveis por retratar as três culturas que formaram a nosso país. Havia a ala dos portugueses, da qual eu fazia parte, a dos negros e a dos índios. Todos nós temos consciência da dificuldade em separar pessoas por etnias em nosso país, e nesse caso não foi diferente. O predileto dos professores era fator determinante para se decidir em que ala cada aluno ficaria, sendo a ala dos portugueses, os príncipes e princesas, reservada para as crianças quietinhas e boazinhas. Ao lembrar esses fatos, questiono-me sobre a postura adotada por aqueles professores, mas essa é outra questão.

Na terceira série, comecei o ano letivo com uma professora, mas no segundo bimestre ela teve de se afastar e outra entrou em seu lugar. Uma nova professora na escola, no começo foi mal recebida pelos alunos, que estranhavam o fato de ela não ser tão carinhosa quanto a outra. Mas com o tempo as coisas ajeitaram-se e hoje todos aqueles que foram seus alunos nesse ano têm grande apreço por ela, que ainda trabalha na mesma escola. Ainda sobre a terceira série, lembro-me de quando comecei a estudar os verbos e de como foi complicado entender a velha separação: ação, estado e fenômeno da natureza.

Em 2001, as coisas mudaram bastante. Eu tinha um professor muito moderninho, com *piercing* na sobrancelha e que nos proibiu de chamá-lo de tio. Sem dúvida ele nos ajudou muito a nos prepararmos para a temida quinta série, sua estranha configuração de várias matérias e professores diferentes. A operação de divisão tirava meu sono nesse período.

Vieram os anos finais do ensino fundamental. A quinta série foi um marco. Eu estava crescendo, agora estudava à tarde, junto com os adolescentes de 14 anos. Aquilo tudo era muito excitante para mim. Usar caneta, fichário, um mesmo caderno para várias matérias, um monte de professores e livros diferentes. O lado ruim era que eu ainda tinha dificuldade para acompanhar o que o professor escrevia no quadro, mas com a ajuda das amigas conseguia completar o texto. Nesse ano conheci o menino que viria a ser meu primeiro namorado, lembro-me de como era enamorada por ele, mas morria de vergonha. Ele tinha um nome peculiar, John Lennon, aprendi a escrever olhando no diário do professor de ciências e nunca mais esqueci. A matemática e suas chatíssimas frações continuavam me atormentando.

Para começar a sexta série em grande estilo, comprei um conjunto de canetas brilhantes, coloridas e cheirosas. Eu era simplesmente apaixonada por elas, deixava de usar só para ficar admirando. Mal sabia eu que uma coleguinha muito má iria roubá-las de mim, junto com meu bloco de folhas de fichário coloridas. Naquele dia chorei até dormir, minha mãe não teria dinheiro para comprar outro conjunto de canetas. As coisas iam bem com as matérias e os professores, menos com a matemática e sua raiz quadrada.

Na sétima série conheci uma professora maravilhosa, professora Claudinez. Lembro que no primeiro dia de aula ela escreveu a palavra RESPEITO no quadro negro na vertical e de cada letra puxou outra palavra que se relacionava com a principal. Acho que naquele momento ela ganhou nossa turma para sempre, não apenas nosso respeito, como também nosso carinho e admiração. Ela foi conselheira da nossa turma na sétima e na oitava séries. Com ela aprendi não apenas português, mas também aprendi que tipo de pessoa eu queria ser quando crescesse.

O meu último ano naquela escola foi muito divertido, ganhamos a gincana, fomos a um passeio no clube, fiz vários novos amigos e aproveitei bastante. Mas chegou a hora do adeus, e eu sai do pequeno lugar onde sempre vivi, para encarar o mundo lá fora. Eu realmente estava muito excitada por estar indo estudar tão longe de casa, mais precisamente no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Eu conheceria muita gente nova, mas a minha sorte grande, foi o fato de dois colegas, que estudavam na mesma escola que eu, também irem para lá. Foram horas e horas dentro de um ônibus, durante muito tempo, com esses dois, e eles morarão eternamente no meu coração.

No primeiro ano do ensino médio as coisas não foram muito fáceis. Eu era a *nerd*, a aluna destaque e, admito, uma grande chata. Isso me impossibilitou um pouco de fazer amizades mais consistentes. Enquanto isso meus dois colegas já estavam muito bem estabelecidos com suas turmas. De positivo nesse período destaco o fato de ter começado a fazer curso de inglês de verdade, não o eterno verbo "*to be*" da antiga escola. Gostei tanto do inglês, que quando tive oportunidade, matriculei-me no francês também. Mas com o fim do ensino médio e a chegada da universidade tive que abandonar os dois. Lamento muito por isso, era algo que eu realmente amava fazer.

Já no segundo ano tudo foi diferente. Por uma adorável coincidência eu fiquei na mesma turma daquele amigo que vinha da mesma escola que eu. Acho que foi aí que eu relaxei um pouco e deixei a vida me levar, sem ficar tão preocupada com notas, ou em ser a melhor. Com ele, e com os outros amigos queridos que fiz, eu podia ser eu mesma, sem medo

de ser feliz. E de fato, fui muito feliz naquele ano, sem perder a responsabilidade e a dedicação aos estudos, mas principalmente sem fazer disso minha única prioridade.

No ano da formatura várias coisas aconteceram. Primeira e mais importante, ter conhecido o meu companheiro, Alexandre: porque a vida é muito pesada, e se você a carrega com a ajuda de alguém, tudo fica bem mais fácil. Fiz também novos amigos queridos que levarei sempre comigo. Formei-me no ensino médio e concluí mais uma etapa da minha trajetória. Lembro-me de nossa despedida no Parque da Cidade, um misto de risos e lágrimas, como toda despedida boa deve ser. Esses três anos deixaram saudade, os dois últimos principalmente.

Agora, com o ensino médio concluído, eu tinha que dar um rumo para minha vida. Até o primeiro ano eu queria fazer Direito, mas no segundo ano conheci um excelente professor de Sociologia formado em Filosofia, muito exigente e cheios de convicções e ideologias. Hoje eu já não o admiro tanto, mas a questão é que me inspirando nele eu decidi que faria a graduação em Filosofia. Marquei este curso na etapa final do PAS. Não passei. Chorei por três dias sem parar. Então levantei a cabeça, sacudi a poeira e fui correr atrás do prejuízo. No período em que fiquei seis meses fazendo cursinho, mudei de ideia e percebi que ser professora de adolescentes não era para mim. Marquei Pedagogia como opção no 2º vestibular de 2009 e passei. Finalmente entraria para a minha tão sonhada UnB.

O meu primeiro semestre foi meio chato. Eu simplesmente não via sentido nas disciplinas que estava cursando, nem nos textos que lia e muito menos nos trabalhos que fazia. Mas continuei, e no segundo semestre eu conheci uma professora de voz suave que, não sabia eu, seria minha orientadora. Após a longa greve de 2010, voltamos às aulas. Na disciplina "O Educando com Necessidades Educacionais Especiais" pude encontrar um espaço acolhedor e esclarecedor. A aula em que pesquisamos o significado da palavra 'alteridade' foi sem dúvida umas melhores que já tive na vida. Isso de a pessoa se colocar no lugar no outro é basicamente a chave para resolvermos algumas questões bem simples, como a do preconceito.

Por meio daquela disciplina cursada no segundo semestre foi que eu pude entender mais sobre várias questões relacionadas às necessidades educacionais específicas, e sobre essas pessoas que estão na vida como todas as outras, com suas habilidades e limitações. Eu quis então continuar nessa área. O fato de a professora trabalhar a questão do autismo partindo de uma abordagem psicanalítica para mim uniu o útil ao agradável, visto que eu sempre gostei de Psicanálise.

Assim, eu e outra colega, que também se interessou por essa questão, fomos falar com

a Fátima para ver se ela tinha algum projeto nessa área, e obtivemos resposta positiva, felizmente. A professora nos orientou para que nos matriculássemos na disciplina de tópicos especiais (TE), que para nós seria uma espécie de pré-projeto. O sistema, no entanto, não aceitou nossa matrícula porque tínhamos que cursar a disciplina de PNEE antes. Cursamos a disciplina juntas e depois fizemos a disciplina de TE. No segundo semestre de 2011, durante o projeto 3, acompanhei um menino de 4 anos em estruturação autística no ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Foi um período de grande aprendizado e crescimento. Na escola onde estive pude aprender várias coisas não apenas em relação àquela criança, mas também acerca de todas as outras. Eu me sentia à vontade para interagir com elas. As professoras eram excelentes e as reuniões mensais que tínhamos com a orientadora, as alunas do projeto e as professoras das crianças eram um espaço muito rico, que sempre trazia discussões interessantes.

Acabando o projeto 3, em 2012 fui fazer o estágio obrigatório, projeto 4 (I e II), em outra escola. Esta escola era pública e utilizava uma abordagem comportamentalista para lidar com os sujeitos com autismo. Embora a escola se diga inclusiva, para mim ela é integradora. Existem algumas crianças com necessidades educacionais específicas e salas regulares, mas são poucas e só são incluídas quando se mostram capazes de acompanhar o ritmo das outras. A escola é voltada, principalmente, para o atendimento dos sujeitos com autismo, chamados por eles de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Confesso que tive uma espécie de estranhamento na primeira observação que fui fazer. Aquela escola contrariava em parte toda teoria que eu havia aprendido no que diz respeito à educação das crianças comuns, mas principalmente em relação às crianças com necessidades educacionais específicas. A professora Fátima sempre voltava na questão de que nós devemos sempre supor que esses sujeitos aprendem e se desenvolvem o tempo todo, que são capazes de nos entender, que devemos reconhecê-los como pessoas únicas. O que eu via ali era exatamente a prática contrária: os alunos com necessidades educacionais específicas ficavam em salas separadas, e eram abertamente chamados de especiais, a sala dos especiais, isso me angustiava muito, era como se estivessem todos no mesmo "saco", como se fossem uma coisa só. A divisão feita pela escola também era intrigante, a impressão que tive era que cada professora das ditas salas especiais ficava com um aluno "difícil" e um aluno "fácil", como que para equilibrar, para o trabalho não se tornar tão desgastante. Na sala em que fiquei durante esses dois semestres havia duas professoras e quatro alunos, meninos apenas, dois para cada professora. Eu fiz observações participantes nessa escola durante 36 encontros, duas vezes na semana. Ali eu vi

práticas que achava que nem eram mais adotadas, como quando uma das professoras entregou um lápis amarelo a um aluno para que este pintasse o sol, e disse "aqui, use este, e capriche, não vá fazer feio", nunca esqueci esse dia. Eu que sempre ouvi o discurso de como os professores devem dar liberdade aos alunos para criar e tudo mais. E também foi estranho porque eu acabara de sair de uma escola que realmente trazia esse discurso para a prática, ali eu via as mais diferentes coisas pintadas nas mais diferentes cores, e no fim as crianças falavam de seus trabalhos com grande entusiasmo. Chamou minha atenção também o tratamento diferente dado aos alunos na escola comportamentalista. Aquele que escrevia bonito, pintava bonito, era obediente, na visão delas, era chamado de "universitário da turma" e dele sempre se esperava mais, o outro que também tinha um "melhor" desenvolvimento cognitivo também era mais estimulado, mas não tanto quanto o primeiro. Dos outros dois, que pareciam resumir-se a estereótipias, esperava-se simplesmente que fossem capazes de controlar seus esfíncteres, não batessem em ninguém, e não destruíssem nada, apesar de esperarem somente isso deles ainda assim pareciam não acreditar muito em sua capacidade, levando-os ao banheiro constantemente e fazendo de tudo para não contrariá-los quando não estavam "afim de apanhar". Percebi que o desenvolvimento daqueles de quem se esperava mais foi bem maior, era como se o desenvolvimento fosse diretamente proporcional ao investimento das professoras. Os outros dois, de quem se esperava menos, um deles saiu da escola no meio do ano e o outro permaneceu na mesma, alcançou o avanço de conseguir segurar o lápis sozinho.

Dessa prática surgiu o objetivo da minha pesquisa: investigar como o professor pode potencializar o sujeito com autismo em sala de aula. Ora, durante o tempo que permaneci na escola pude perceber que quanto mais se espera do aluno, mais ele parece responder, sendo que o contrário também parece acontecer. Acredito que essa investigação seja relevante porque possibilita a nós, educadores, compreendermos o quanto a nossa posição subjetiva em relação aos sujeitos, com ou sem autismo, influencia em seu processo de desenvolvimento. Assim, devemos sempre procurar nos desvencilhar de visões pré-estabelecidas acerca de nossos alunos, como, também, acreditar em sua capacidade, sem, no entanto, nos prendermos apenas aos conteúdos, levando em consideração também seu desenvolvimento como cidadãos.

Diante de tudo que trouxe acima, minhas perspectivas profissionais estão voltadas para o trabalho com os sujeitos com autismo em sala de aula. Pretendo, por exemplo, passar no concurso da Secretaria de Educação, para poder aplicar a prática por mim defendida neste

trabalho. Eu também gostaria de fazer um estágio na École Experimental de Bonneuil, para poder acompanhar de perto como é feito o trabalho com os sujeitos com autismo nesse lugar que inspirou diferentes escolas no Brasil a dialogarem educação e psicanálise.

Num futuro não muito distante pretendo fazer mestrado dentro dessa mesma teoria, em educação ou em psicologia. Também desejo fazer doutorado e buscar compreender cada vez mais essa forma de olhar o mundo que, para mim, é a psicanálise.

De todos os meus projetos, o mais ambicioso certamente é trazer para Brasília a experiência de Bonneuil, do Lugar de Vida em São Paulo e do Parque do Sol em Porto Alegre. Espero conseguir.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A construção de uma prática pedagógica inclusiva passa necessariamente pelo constante (re)conhecimento dos sujeitos da inclusão. Sem buscar esse outro, e também buscar-se nele para estabelecer vínculos, a educação se resumiria mais em uma troca de informações e comportamentos pré-estabelecidos socialmente do que uma relação humana.

O sujeito com autismo é um desses sujeitos que ainda tantos questionamentos e estranhamento geram no ambiente educacional. Se para a sociedade, muitas vezes, ele é uma incógnita que desestabiliza nossas certezas (simbólicas), para o professor ele também corre o risco de se tornar um elemento fugidio, incompreendido, gerador de problemas e constrangimentos... De relação pedagógica impossível, às vezes. Encontrar caminhos que a torne possível, e retifica-los, é uma tarefa fundamental para a educação em nossos tempos.

O professor age segundo seu saber e sua experiência. A responsabilidade dele frente ao sujeito com autismo na sala de aula exige um posicionamento radical de lidar com a diferença. E sua atuação possui um papel significativo para potencializar (ou não) esse sujeito, possibilitando assim que a educação inclusiva cumpra suas finalidades e busque com esses sujeitos um caminho com mais autonomia e qualidade de vida para todos.

Tendo isso em vista, nosso objetivo será investigar a atuação desse professor frente ao educando com autismo, e como aquele pode potencializar esse sujeito na linguagem, no discurso e em seu processo de subjetivização. Como o professor pode potencializar o sujeito com autismo em sala de aula? Para responder esta questão norteadora buscaremos atingir os objetivos específicos da pesquisa que são: pesquisar como se constitui uma estruturação autística a partir de uma abordagem psicanalítica; investigar a abordagem reconhecida na prática da escola acompanhada e pesquisar bibliograficamente como a psicanálise reconhece o autismo e suas possibilidades de intervenção na escola.

Num primeiro momento contextualizaremos a inclusão educacional no cenário histórico em que vivemos, voltando-nos mais especificamente para a inclusão dos sujeitos com autismo e questionando sobre o que é inclusão de fato. Depois, utilizando-se da abordagem psicanalítica para compreender a estruturação autística, será feita uma pesquisa exploratória que busca identificar diferentes abordagens psicopedagógicas e práticas educacionais respectivas na atuação do professor com educandos com autismo na sala de aula. Para tratar do sujeito com autismo sob uma lente psicanalítica serão utilizados autores defensores dessa abordagem, sendo eles: Alfredo Jerusalinsky, Marie-Christine Laznik e Maria Cristina Kupfer. Tentaremos colaborar a partir de uma análise crítica das abordagens e

das praticas para uma práxis que consiga estabelecer uma relação pedagógica de maior reconhecimento e significação para o sujeito com autismo.

CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

O estudo da questão do sujeito com autismo¹ em sala de aula requer uma breve elucidação histórica da educação especial no Brasil e dos diferentes espaços que ela ocupou no decorrer dos anos. E dentro desse contexto, como aquele sujeito se encaixa.

Segundo Gonçalves Mendes (2009), as primeiras instituições brasileiras voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência foram o Instituto de Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, criados em 1854 e 1857, respectivamente. A criação desses espaços ainda no período do império é considerada o marco histórico da educação especial em nosso país. Mas a exclusão ainda era a realidade da maioria das pessoas com deficiência naquele período. Vista durante séculos como um castigo divino, a deficiência era tida como um tabu. As famílias mantinham seus parentes "vítimas desse mal" dentro de casa, longe dos olhos da sociedade. Sendo assim, aquelas duas instituições podem ser vistas como casos isolados desse período histórico.

Com o passar do tempo, o país atravessou diferentes contextos históricos e sociais, a questão da educação especial, entretanto, permaneceu esquecida até meados da década de setenta do século XX. Mesmo nesse momento, essa modalidade educacional não era prioritária para o Estado, este a deixava nas mãos da iniciativa privada. Cabe ressaltar que os serviços prestados às pessoas com deficiência tinham um caráter essencialmente assistencialista, não se preocupando com a questão educacional em si, além de não serem capazes de atender toda demanda populacional, deixando muitos ainda excluídos.

O advento do período de transição política em nosso país, conhecida como a redemocratização e que pôs fim ao regime ditatorial civil-militar (1964-1985), aliado às transformacionais sociais que tenderiam a reestruturar as relações políticas, econômicas e culturais em todo o globo, transformou profundamente o paradigma educacional em vigor. A promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, "assegurou que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o atendimento educacional especializado." (GONÇALVES MENDES, 2009, p. 101-2). Inauguram-se assim esforços para a consolidação de um sistema educacional inclusivo.

Mesmo após terem o direito à educação garantido pela Constituição, e seguida por outros aparatos legais, e sendo alvos de uma mudança de paradigma educacional que se

¹ Utilizaremos o termo sujeito a partir de uma concepção educacional, que pressupõe vários outros envolvidos, e não numa perspectiva psicanalítica da necessidade de entrada de um terceiro para que ele exista, pois reconhece mais singularidade do autismo na linguagem.

hegemonizava no mundo, as pessoas com deficiência ainda se viam longe do cotidiano escolar.

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso a escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas dessas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (GONÇALVES MENDES, 2009, p.103).

O Brasil, a partir daí, procura seguir os movimentos internacionais no que diz respeito à educação especial, aprofundando sua inserção no novo paradigma educacional, mas é notável sua incapacidade de trazer o discurso para a prática no nível político, institucional e/ou pedagógico. Este fato torna-se mais claro ainda com a tentativa de tornar a educação inclusiva uma realidade a partir da década de noventa, quando o Estado brasileiro sofre pressão dos órgãos internacionais (centralizados na Organização das Nações Unidas - ONU) para melhorar a situação da educação do país. No mesmo sentido, a sociedade civil também representa um peso fundamental nesse progresso. A atual criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Ministério da Educação, demonstra o anseio de vários setores da sociedade em modificar radicalmente os processos de escolarização em nosso país, articulando as diferenças e desigualdades, movimentos e demandas diversas. Da mesma forma, a alteração do artigo 58 da LDB, através da Lei nº 12.796, de 2013, que principalmente inclui a oferta de educação especial para educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é um marco no fortalecimento da inclusão de todos os educandos. Entretanto, ainda não ficam claras as diretrizes e os avanços acerca do Atendimento Educacional Específico e da Inclusão na Educação Básica.

Mesmo com toda mudança na legislação e do discurso a favor das escolas inclusivas, pouco se fez de fato para garantir que as pessoas com deficiência pudessem frequentar as classes comuns. Ainda hoje a inclusão está longe de ser uma realidade para a maioria. Os avanços muitas vezes possuem uma natureza contraditória, paradoxal e limitada. O cumprimento formal da inclusão sobressai frente a um cumprimento real e significativo para os sujeitos da inclusão.

Apesar do crescimento expressivo da inclusão, o que temos hoje no que diz respeito à educação especial no Brasil é uma soma de todos os resquícios de modelos institucionais-práticos e discursivos predominantes em diferentes épocas. Existem pessoas com deficiência em classes regulares (inclusão); turmas apenas de pessoas com deficiência dentro de escolas

regulares (integração); escolas voltadas apenas para atender pessoas com deficiência e instituições filantrópicas do crescente “terceiro setor” (segregação institucional); e por fim a exclusão dessas pessoas que ainda se encontram fora de qualquer tipo de instituição e do círculo social como um todo. Além disso, os discursos que legitimam as práticas escolares, na gestão ou na intervenção pedagógica, mesclam de maneira bastante variada o determinismo biológico, a centralidade da medicalização, junto a propostas e teorias de viés mais interacionistas.

Muitos desafios envolvem a realização de uma educação inclusiva, voltada para os sujeitos até então excluídos do sistema educacional – não só pessoas com deficiência, mas populações indígena, negra etc. Diversificar a escola mobiliza, para além de questões e barreiras pedagógicas e curriculares, estruturas excludentes da sociedade que insistem a se conservar. Ou, no máximo, se renovar para perpetuar. Não será foco discutir as atuais relações entre sociedade e educação, porém desde já reforçamos a relação dialética entre essas duas esferas, e, nesse sentido, o caráter sócio-político de uma prática pedagógica inclusiva na sala de aula.

Dentro do contexto acima apresentado está o sujeito com autismo que frequenta a escola. É desse sujeito que trataremos a seguir.

O termo autismo é indiscriminadamente utilizado em nosso país muitas vezes de maneira pejorativa. Essa prática ocorre mais por desconhecimento das pessoas sobre quem é o sujeito com autismo, do que por má fé. O autismo é pouquíssimo divulgado pela mídia, e quando se faz é de forma que acabe por culminar na ideia estereotipada do autista clássico, como se todos fossem iguais.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2001), o termo foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler em 1911 para mencionar uma das características da esquizofrenia. A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. A palavra referia-se a tendência do esquizofrênico de se fechar em seu mundo, tornando-se alheio ao mundo social.

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

O que vemos a partir de então é uma tendência da maioria das pessoas a "engessar" o sujeito com autismo dentro das descrições feitas por Kanner. Consigo notar essa prática em meu cotidiano como estudante de Pedagogia que optou por aprofundar seus estudos nessa questão. Sou bombardeada por inúmeras afirmações categóricas acerca desses sujeitos todas as vezes que falo sobre minha prática. As mais comuns são: "eles não falam, não olham, não interagem, não gostam de contato físico" e, recentemente uma que fez com que eu me questionasse seriamente sobre o rumo que a questão está tomando: um amigo afirmou ter visto em algum lugar que os sujeitos com autismo são capazes de se comunicar com os animais. Acredito que essa fala seja capaz de exemplificar aquilo que afirmei anteriormente sobre o pouco conhecimento que as pessoas têm sobre o assunto.

Olhar os sujeitos dessa forma só tende a piorar a situação. Ora, se acredito que ele não tolera contato físico me retraio e nem sequer tento fazer algum tipo de carinho, se ele não responde então deixo de falar, se não me olha e deixo de olhar para ele, e assim cada vez mais ele se volta para seu próprio mundo autístico, como diria Bleuler.

Vale ainda salientar o caráter muito particular dessas invenções. Não é raro que, com o tempo, elas se tornem rígidas como algumas crenças que terminam por sofrer uma neutralização quando descontextualizadas; e além do mais engendram um discurso muito frequente, em que tudo o que acontece com a criança é atribuído à "doença" de que supostamente é acometida. (CAVALCANTI; ROCHA, 2001, p. 49).

O que buscamos deixar claro aqui é que, assim como todos os sujeitos, enquanto potências singulares e desejantes, cada sujeito com autismo é um, e por isso mesmo diferente de qualquer outro. Como veremos ao longo deste trabalho, parece estar havendo um movimento que tenta de todas as formas possíveis rotular esses sujeitos, disciplinar e normatizar o seu potencial e singularidade. Busca-se apreendê-los em um lugar comum, de forma a possibilitar a criação de uma espécie de manual capaz de ensinar àqueles com os quais convivem, a forma "correta" de lidar com eles – e por outro lado, a exigência sutil de consentimento desses sujeitos.

A incessante busca por uma definição que melhor represente os sujeitos com autismo culminou na recém-sancionada Lei do Autismo (Lei nº 12.764, de 27 de dez. de 2012).

A lei traz a nomenclatura "Transtorno do Espectro Autista", que vai ao encontro do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) - DSM - V lançado em maio de 2013, declarando o sujeito com autismo uma pessoa com deficiência, além de elencar todas as características que fazem com que esse sujeito possa ser considerado um autista, assim como, declarar seus direitos. No Art. 3º, inciso

III, alínea a, afirma que é direito do sujeito com autismo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo. Este ponto específico merece congratulações porque, como veremos no capítulo seguinte deste trabalho, o diagnóstico e uma intervenção o mais precocemente possível é a melhor forma de tentar fazer com que esses sujeitos se estruturam da melhor forma possível. A escola possui papel fundamental para que possamos obter avanços nesse desafio que se nos apresenta.

No entanto, a caracterização presente na lei obviamente foi feita a partir da descrição de Kanner, fazendo com que mais uma vez os sujeitos pareçam "colados" em sua "doença". A declaração de que são pessoas com deficiência, e por esse motivo têm direito a receber aposentadoria tão logo o diagnóstico seja confirmado, me leva a refletir, por exemplo, sobre o impacto subjetivo negativo disso nos educadores e responsáveis pelos sujeitos com autismo. Embora essa definição e esse aparato legal possa representar um avanço significativo no atual momento da inclusão, a partir da ampliação e garantia de direitos, há de se ponderar seus riscos e limites, suas rupturas e continuidades. É importante destacar que, em primeiro lugar, embora a nomenclatura atual refira-se a esses sujeitos como sendo uma Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a utilização da palavra transtorno traz consigo um aspecto de continuidade e conservação, e não de avanço para o reconhecimento desses sujeitos, sendo essa nomenclatura, aparentemente científica, utilizada principalmente pelos adeptos das terapias cognitivo-comportamentais no tratamento do sujeito com autismo.

Etimologicamente, transtorno significa tanto situação imprevista e desfavorável como situação que causa incômodo para alguém. O verbo transtornar, por sua vez, significa tanto modificar a ordem, pôr outra ordem em funcionamento, quanto provocar desordem. Mas podemos considerar que todas essas acepções de transtorno, quando tomadas por práticas que se julgam objetivas e que pretendem estabelecer jurisdição sobre as práticas, pressupõem três aspectos: 1. O transtorno é uma perturbação da ordem a ser seguida; 2. Se há uma ordem a ser seguida, há necessidade de adaptar-se a essa ordem; 3. O transtornado é alguém que sofre de um déficit de competências em relação aos outros sujeitos que se adaptaram a essa ordem (CALAZANS; MARTINS, 2007, p.143-4).

E para além do questionamento da utilização da palavra transtorno e daquilo que se pode aferir dela, há uma questão maior e mais geral: a classificação do sujeito com autismo como uma pessoa com deficiência. Lacan (1975, *apud* CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 143), influente teórico de orientação psicanalítica, afirmava que os sujeitos com autismo “são pessoas para quem o peso das palavras é muito sério, e não pessoas que tenham déficit de aprendizagem ou cognitivo”. Em alguns casos podemos realmente afirmar que há algum tipo de comprometimento orgânico, neurológico, sensorial ou cognitivo na estruturação do sujeito

com autismo, mas a maioria dos casos é de crianças sem qualquer tipo de comprometimento mensurável ou orgânico, e que por alguma razão estruturam-se psiquicamente dessa forma. Ao indagarmos sobre a colocação desses sujeitos na posição pessoas com deficiência, é pertinente apresentar uma breve reflexão sobre o conceito de deficiência. Para Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67):

Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico da espécie².

Essa afirmação nos remete ao conceito de transtorno trazido anteriormente. Em uma sociedade excludente como a nossa, aqueles que não se encaixam devem procurar de todas as formas adaptarem-se àquilo que é aceito pelo discurso hegemônico. Aqueles que não podem, não conseguem ou simplesmente não querem fazê-lo, são exilados de alguma forma. Dessa forma, vê-se na atual Lei um núcleo regressivo, por se somar a outros esforços feitos para adequar todos naquele discurso homogeneizador, e não para aceitar diferentes formas de ser e estar na vida.

A utilização de uma categorização de condutas para se dizer se o sujeito é ou não autista torna mecânico um reconhecimento que é singular para cada um, o que escapa a padronização. Se por uma definição é um meio de articular políticas e reconhecimento, por outro lado ela não pode se tornar finalidade e solapar a singularidade dos sujeitos, como vem acontecendo.

Esse caso com o autismo não é isolado. Convivemos hoje, através da mercantilização de todas as esferas da vida humana, com uma falta de reconhecimento do singular, como dito, e isso culmina inclusive no maior adoecimento da sociedade. Adoecimento, por sua vez, que também se torna alvo do mercado: “cada novo transtorno é promessa de novos investimentos

² Nesse sentido, poderíamos afirmar que a primeira visão questiona-se sobre *o que pode* o corpo, vendo a deficiência como uma diversidade de atributos com novas possibilidades e formas de vida. Já a segunda visão questionaria *o que é* o corpo, estabelecendo normatizações que devem servir de modelo ideal para que o real se encaixe nele. O que fazemos do corpo e da vida que dele propaga não é determinada pelo condicionamento biológico ou ambiental, mas pode ser, caso desejado, uma atitude criativa e criadora de inúmeras potencialidades e possibilidades de encontros com outros (novos) corpos. O corpo como uma questão e como potência foi enunciado primeiro por Espinosa (1632 – 1677), depois seguido de outros pensadores e correntes contemporâneas utilizadas neste trabalho, como a psicanálise.

bilionários da indústria farmacêutica, assim como garantia do aparecimento certo de verdadeiras epidemias visíveis do dia para a noite graças à divulgação maciça pela imprensa mundial e suas matérias de saúde” (SAFATLE, 2013, p. 2). Ou, melhor dizendo, vivenciamos também, e ao mesmo tempo, falsas formas de singularidades e autenticidades simuladas, sobretudo dentro da lógica do consumo (planejado para se mostrar) personalizado, também no caso do consumo farmacêutico. Nesse sentido, estamos presos a táticas tanto disciplinares e quanto de controle articuladas, que geram uma sociedade cada vez mais paranoica.

Essa ligação entre o discurso médico (científico) e o discurso econômico (mercantil) frente ao singular, é comentada também por Kehl (2009, p. 56):

À aparente eficiência dos tratamentos medicamentosos soma-se a paixão pela segurança que caracteriza a sociedade contemporânea, para a qual a ideia de que a vida seja um percurso pontuado por riscos inevitáveis produz uma espécie de escândalo. A aliança entre os ideais de precisão científica e de eficiência econômica produz uma versão fantasiosa da vida humana como um investimento no mercado de futuros, cujos sentido depende de se conseguir garantir, de antemão, os ganhos que tal investimento deverá render. É evidente que, de acordo com a lógica subjacente a esse projeto, o campo incerto da subjetividade, tributário do movimento errante do desejo inconsciente, deve ser reduzido à sua dimensão mais insignificante a fim de que nenhum rodeio inútil se interponha entre cada projeto de vida e sua meta final.

A tática do controle, forma mais contemporânea de exercício de poder (DELEUZE, 1992), se expressa no imaginário de que o singular é aceito, *mas...* só se for o melhor, o mais lucrativo: eis o paradoxo da liberdade individual das sociedades “permissivas” de hoje. Caso o singular escape do ditame ideológico de “Realize-se! Não perca tempo! Faça o seu melhor! Vá além!”, é porque se é doente, e o número de doenças e doentes só aumenta com o passar do tempo, assim como o grande mercado farmacêutico e da auto-ajuda. Uma grande demanda sem rosto, sutil, dispersa, cai sobre o sujeito e seu desejo (e se interioriza profundamente)³, e essa exigência geram sintomas de um novo mal-estar na cultura (SAROLDI, 2011).

E essa demanda refere-se em grande parte ao corpo, a um enquadramento do mesmo em normas que parecem surgir dos sujeitos. Segundo Kehl (2006, *versão online*):

Passamos de uma economia psíquica do adiamento do prazer para outra, do imperativo do gozo. A moral do self made man foi substituída pela moral do body-building. Isto não significa que em nossa era os corpos em exibição no mercado da imagem não estejam submetidos a formas de controle talvez tão rigorosas quanto as que torturavam os monges medievais. Fazer do corpo uma imagem oferecida ao olhar crítico do Outro exige muita disciplina, muito controle e, sim, muita repressão.

³ Lacan atualiza o superego freudiano para nossa época e ele se baseia numa ordem: “Goze!”. O prazer, aqui de origem superegóica, tende a ser recebido junto com constrangimento (ZIZEK, 2003).

Já na tática disciplinar, clássica forma de dominação-exclusão, aparentemente mais repressiva, observamos uma outra postura. Calazans e Martins (2007) indagam se a utilidade dos “panópticos”⁴ DSMs não seria exatamente excluir o singular do sujeito, aumentando a categorização dos transtornos numa busca frenética pelo estabelecimento e manutenção da ordem vigente:

Trata-se de uma rede de controle que visa enredar o singular, mas o singular é o que por definição não pode ser apreendido. Poderíamos dizer que essa busca do DSM é a do Sísifo contemporâneo: cada vez que busca apreender o singular, esse singular foge, rola e atropela os que visam determiná-lo cada vez mais. Daí o aumento considerável de transtornos que cada edição desse manual apresenta (CALAZANS; MARTINS, 2007, p.145).

Com o advento dos discursos enaltecidos da inclusão, coloca-se o desafio de romper com essas relações de poder que ainda se multiplicam, sobretudo com o manto econômico-científico criticado aqui. No caso da educação, a inclusão desses sujeitos antes completamente excluídos das escolas, traz a dificuldade aos professores em trabalhar com eles, aqueles sobre os quais pouco se sabe – e quando se busca saber, tenta-se também retirar-lhe sua singularidade. Em face ao desconhecido, ou ao conhecido através de “manuais”, os educadores buscam algo capaz de orientar sua prática pedagógica de acordo com as exigências contemporâneas de inclusão efetiva, visto que os procedimentos comumente adotados são incapazes de atender a essa nova demanda que se lhes apresenta. Em especial os sujeitos com autismo, que parecem ser a perfeita tradução para a palavra “diferente”, não são como os outros alunos com necessidades educacionais específicas pois não existe ainda uma convenção sobre a melhor forma de se trabalhar com eles. Isto, porém, não significa que devam voltar para os lugares onde estavam antes de virem para escola, já que sua singularidade parece tornar impossível, a princípio, a sua categorização em si e o trabalho com eles em sala de aula. O grande desafio da escola nesse contexto é ser capaz de reconhecer esses alunos como sujeitos, sujeitos que têm uma forma diferente de estar na vida, na linguagem, no corpo.

Concorda-se assim com a seguinte tese: “reconhecer a criança como sujeito envolve identificar suas potencialidades e os variados fatores que compõem a situação de sofrimento, buscando soluções em conjunto com os diferentes atores envolvidos” (Movimento

⁴ Instrumento disciplinar penitenciário que representa a utopia da máxima vigilância, disciplina e controle centralizados. Foi estudado por Foucault na formação das sociedades disciplinares, onde se engendrou o capitalismo moderno.

“Psicanálise, Autismo e Saúde Pública” — Grupo 1, 2013, versão online)⁵.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que vê o sujeito além de suas limitações, e que, no caso do sujeito com autismo especificamente, é capaz de supor a existência um sujeito ali onde parece só haver vazio. Uma escola capaz de incluir efetivamente esses sujeitos não se deixa paralisar pelas suas ditas inaptidões sociais, não engloba todos eles no significante "autismo", sendo capaz de olhar para cada um como singular, tendo em mente que não é possível o uso de um "roteiro" capaz de garantir sucesso sempre. Para ser inclusiva uma deve ser capaz de uma "reflexão sobre o ato pedagógico, que ultrapasse os sintomas emergentes e atingisse prospectivamente um devir futuro." (FOLBERG, 2003, p. 12).

É fundamental que essa escola seja capaz de conviver com a diferença e suas singularidades, sem que isso se torne motivo de angústia. Em uma sociedade que busca cada vez mais padronizar as pessoas e tornar todos "iguais", o ambiente escolar deve buscar contrapor-se a essa lógica normalizadora, reconhecendo que a diferença é parte integrante da nossa humanidade, e que deve ser preservada e não apagada. "A diferença não existe só para ser respeitada, este é o clichê, ela existe sim porque é necessária. É ela que faz o contraponto ao comum e que assegura a mudança" (DUBOIS, 2003, p. 48).

Segundo Mrech:

Falar de construtivismo, de educação inclusiva e de psicanálise é isto: se abrir para escutar a diferença. De sexo, de cor, de saber, de crenças, de valores etc. Uma escuta que remete para algo não estruturado. Uma escuta que remete para algo a se tecer: a própria educação. (...) A educação se apresenta como um processo em um movimento contínuo. O que possibilita a recriação da própria realidade social e educativa. Para nós, portanto, somos ao mesmo tempo agentes e consequência do processo educativo que estabelecemos. O que faz com que nós colhamos os próprios frutos que plantamos ao instituir a relação educativa. (MRECH, 1999, p. 28-29, *apud* SILVA, 2003, p. 86)

Ou seja, se o que desejamos é uma sociedade livre de preconceitos e discriminações, como professores, devemos começar as mudanças necessárias para que isto seja possível em sala de aula, com as crianças principalmente. Mas uma escola que separa seus alunos com

⁵ O Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública (MPASP) reúne cerca de 500 profissionais em todo país, representando um conjunto de mais de 100 instituições, públicas não governamentais e privadas. Pretende divulgar e afirmar o lugar das práticas psicanalíticas e sua posição ética frente ao panorama atual das políticas públicas dirigidas ao tratamento das pessoas com autismo e suas famílias. Juntos esses profissionais escreveram um manifesto, sendo a maioria de seus textos construídos por Grupos de Trabalho formados por diferentes pessoas, não havendo a possibilidade de citar o autor. O próprio movimento utiliza essa forma de citação (Grupo 7, por exemplo). Nas referências deste trabalho encontra-se o link onde se pode encontrar o manifesto feito pelo MPASP.

necessidades educacionais específicas do restante inviabiliza seu próprio discurso. É sabido que em grande parte as crianças aprendem mais com nossos exemplos do que com nossas falas. Um discurso que se contradiz na prática acaba por fazer com que os alunos achem que a inclusão não passa de uma utopia sem possibilidade. Todas as vezes que falamos de inclusão, sempre há aqueles que apresentam argumentos inviabilizadores dessa prática. Sobre essa suposta impossibilidade de haverem escolas verdadeiramente inclusivas, Cláudio Batista (2009) nos traz uma ótima analogia:

Com o objetivo de alertar para os riscos da inclusão, há um debate que tem colocado em evidência o despreparo da escola e o predomínio de um "edifício" didático, com pilares solidamente construídos sobre blocos do empirismo mais tosco. Se é verdade que as experiências inovadoras restringem-se a contextos limitados, também temos que reconhecer que atualmente dispomos de uma produção teórica e de uma experiência humana que tendem a fazer dialogar Fernand Oury e Paulo Freire, Maud Mannoni e Don Milani, Gregory Bateson e Humberto Maturana, para citar apenas alguns nomes. Acredito que tais autores tenham deixado pistas que nos auxiliam na renúncia ao edifício e na contínua construção de tendas. As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) de seus interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade de seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis "invasores". (BATISTA, 2009, *versão online*).

Diante dessa colocação, fica claro que a inclusão não é uma tarefa simples, mas também não é impossível. Ela é principalmente uma questão de comprometimento com aquilo que sabemos ser o correto, já que a escola tradicional mostrou-se incapaz de criar cidadãos comprometidos com o outro. Não devemos esperar alcançar nossos objetivos logo de cara, buscar isso é imprescindível, mas acreditar que na primeira tentativa tudo sairá perfeitamente como planejado chega a ser até um pouco prepotente. Haverá tentativas, erros, acertos, idas e vindas, o mais importante é não abandonar a vontade de fazer diferente. Nos erros devemos parar para refletir sobre as mudanças necessárias, e nos acertos pensar sobre como podemos melhorar ainda mais. O fato é que essa disputa já existe:

Algumas escolas têm construído novas formas de intervenção junto às crianças e aos adolescentes com autismo ou psicose em seus percursos de aprendizagem. Práticas que fogem ao modelo tradicional de agrupamento, avaliação e acompanhamento. Práticas que consideram o ensino um a um, ensino de pares, coensino, inserção e inclusão em grupos de interesse e valorização dos conhecimentos prévios e concomitantes à escola. Escola com paredes que podem ser transpostas sempre que os educandos necessitarem um ou outro lugar. Metodologias construídas coletivamente e

um mapa de dispositivos que organiza e não fixa, ainda mais, os processos em tempos, espaços ou sistemas. Escola com objetivo de mediar uma aprendizagem rigorosa, assim como promover o desenvolvimento social e orgânico. Poucos corpos dóceis e muita criação. (RODRIGUES, 2012, p. 77, *versão online*).

Deixar um pouco de lado nossa postura narcísica também é fundamental: nem tudo sairá como planejado. Seremos parte do processo de aprendizagem dos alunos, mas não poderemos garantir que todos aprendam da forma como desejamos, faremos nosso trabalho da melhor forma possível, mas também saberemos reconhecer que existem coisas e situações que fogem do nosso controle, embora seja tão difícil admitirmos isso para nós mesmos. Por isso mesmo é importante que a escola desenvolva seu trabalho juntamente com outros profissionais, o trabalho em equipe traz diferentes olhares sobre os sujeitos, diferentes conhecimentos, impedindo que o saber fique obturado. Concorda-se com o movimento, e sua abordagem, já citado quando diz que:

a interdisciplina balizada pelos referenciais da psicanálise aponta, antes de tudo, para uma ética. Essa ética é sustentada por dois pilares fundamentais: primeiro, que nenhum saber é total e, segundo, que a criança deve ser considerada como sujeito desde o seu início de vida. (...) Desta forma, a reflexão sobre a interdisciplinaridade no tratamento das crianças com autismo deve considerar a escolarização, compreendida como um direito da criança e vetor fundamental da sua constituição subjetiva. Entendemos que a escola é o local que abre as portas de novos elementos da cultura, onde a criança fará parte de um grupo em que a rotina e as regras são para todos. A educação vai além do campo pedagógico, pois possibilita partilhar de uma referência social, a saída da lógica familiar e a entrada do sujeito na lógica cultural. Nesse sentido, podemos pensar o trabalho de inclusão escolar de crianças com autismo como um “dispositivo” terapêutico que faz parte da rede interdisciplinar, e possibilita que a criança circule pela norma social, participe do discurso escolar e conquiste a chance de dizer-se como sujeito no laço social. (Movimento “Psicanálise, Autismo e Saúde Pública” — Grupo 8, 2013, *versão online*).

Este capítulo buscou fazer uma breve contextualização do nosso momento histórico em relação à educação especial no Brasil, assim como apresentar a forma como o sujeito com autismo é visto e incluído pela sociedade atualmente, em especial o atual avanço legal que representa a Lei do Autismo. Essa elucidação é importante para se compreender o estudo de caso que será feito mais a frente, assim como, o capítulo seguinte deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – O SUJEITO COM AUTISMO

Após uma breve reflexão sobre a questão da inclusão do sujeito com autismo nas escolas, buscaremos investigar as formas utilizadas para trabalhar com eles em sala de aula. Atualmente existem várias possibilidades de intervenção que podem ser usadas: o Sistema de Comunicação por Figuras (Picture Exchange Communication System - PECS), o sistema Bliss de comunicação que é um sistema complementar e/ou alternativo de comunicação, constituindo-se em um sistema simbólico gráfico-visual; o Son-Rise que é um programa para tratamento de crianças com autismo com uma abordagem relacional, onde a relação interpessoal é valorizada; o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH) (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*, na sigla em inglês); e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA - *Applied Behavior Analysis*, na sigla em inglês). Mas iremos nos ater especificamente ao método TEACCH, utilizado na escola onde foi feita a pesquisa. Em contrapartida a essa possibilidade, propomos aquilo que se poderia chamar de uma abordagem ética, pautada na psicanálise, de intervenção pedagógica com crianças e adolescentes com autismo a qual buscarei apresentar e defender. Trata-se mais de uma forma diferente de lançar o nosso olhar e balizar nossa prática sobre esses sujeitos, constituindo-se assim de maneira sintética, mais que um método, mas uma teoria e/ou uma prática possível a partir de Freud (ALTHUSSER, 1985), que se caracteriza por considerar o outro como um sujeito (do desejo), ou com potencialidade a se tornar tal, e por isso mesmo primar pela escuta e pela aprendizagem singular com o mundo a sua volta, num constante vir a ser. Discutiremos sobre isso mais à frente, por agora, buscaremos ater-nos na explanação do método acima mencionado.

O método TEACCH é uma terapia cognitivo-comportamental que tem sua origem nos Estados Unidos, em uma clínica voltada para o tratamento do autismo que, originalmente, utilizava uma abordagem psicanalítica:

Na década de 60 os terapeutas dessa clínica rejeitam o ponto de vista da psicanálise americana (em especial o ponto de vista de Bruno Bettelheim, para quem o autista é uma fortaleza vazia) sobre a etiologia e o tratamento do autismo. Questionam o que eles chamam de culpabilização dos pais como causa e a orientação de Bettelheim de tratamento diferenciado para os pais e para as crianças autistas. (CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 148).

De acordo com o criador do método TEACCH, Shopler (1980 *apud* CALAZANS; MARTINS, 2007) "a etiologia do autismo é uma disfunção biológica de causa desconhecida que provoca *déficits* cognitivos". Esta é uma questão delicada, visto que, de fato existem

pesquisas científicas com o intuito de ligar o autismo a causas neurológicas. Mas estas ainda não foram capazes de provar a etiologia genética/biológica do autismo:

Nas diversas pesquisas médicas realizadas por geneticistas, neurologias e psiquiatras encontram-se correlações entre a incidência do autismo e algumas patologias orgânicas, mas não uma única causa que possibilite centrar seu diagnóstico em exames orgânicos ou seu tratamento em soluções medicamentosas (Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" - Grupo 7, 2013, *versão online*).

Sobre as correlações entre a incidência do autismo e algumas patologias orgânicas, Jerusalinsky (2012, p. 62) afirma que:

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

No lugar de nos esclarecer, esses dados nos lançam novas indagações. Deparamos-nos com uma velha questão da humanidade: o que veio primeiro? As alterações neurológicas seriam a causa ou a consequência da ausência de fala e enriquecimento simbólico na linguagem nos sujeitos com autismo? Esta é uma questão ainda sem resposta, mas Jerusalinsky (2012) também afirma que existem sujeitos com autismo sem nenhuma das alterações acima citadas, mas que parecem ser incapazes de reconhecer o outro. Mais adiante apresentaremos a concepção psicanalítica acerca da constituição do sujeito com autismo. Por enquanto, o que pretendemos é interpelar sobre como o fato de os utilizadores e defensores do método TEACCH conceberem o autismo como sendo de origem genética/biológica, influencia em sua prática. Segundo Calazans e Martins (2007, p. 148):

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

Mas, o que seria exatamente o método TEACCH? Concretamente possui:

Suas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se buscou as estratégias para compensar os déficits comunicativos desta Síndrome, como

a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação⁶. Assim, a teoria comportamental e a psicolinguística – bases epistemológicas do TEACCH – convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurobiológica da Síndrome é fundamental neste modelo. A individualização é um conceito chave nos programas educacionais baseados no TEACCH⁷. Apesar das características do autismo que eles têm em comum, os alunos são extremamente diferentes uns dos outros, em termos de competências, áreas de dificuldade e idiosincrasias. (KWEE, SAMPAIO e ATHERINO, 2009, *versão online*).

Também nesse sentido, de forma sintética o Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" expõe que:

As propostas terapêuticas comportamentalistas (ABA e TEACCH) têm como objetivos programáticos do tratamento com o autista: a) a promoção de um desenvolvimento normal dos aspectos cognitivo, linguístico e social; b) a promoção da aprendizagem; c) a redução da rigidez e da estereotipia; d) a eliminação dos comportamentos desadaptados inespecíficos; e) o alívio do sofrimento familiar e f) a educação e a conscientização da comunidade para a aceitação do indivíduo. (Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" - Grupo 12, 2013)

Em buscas feitas em sítios sobre o método TEACCH, no objetivo de complementar a visão concreta sobre o método, foram encontrados os seguintes procedimentos, a serem adotados no tratamento do sujeito com autismo, na maioria deles:

- uma rotina diária pré-estabelecida, tanto na escola quanto em casa;
- manipulação do ambiente de forma a evitar qualquer estímulo ou situação causadora de comportamentos indesejáveis;

⁶ O programa TEACCH, segundo Alberti (2006, *apud* CALAZANS; MARTINS), ordena-se em torno do imperativo "comunique-se", sem levar em conta se há algo a dizer, e principalmente sem levar em conta que um dizer implica muito mais do que palavras, implica um desejo. O resultado é que tal prática não obtém nenhum resultado sobre a posição subjetiva (CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 155).

⁷ “Nota-se que conceitos superficialmente semelhantes entre a terapia comportamental e a psicanálise, como os de ‘sujeito único’, ‘história’ e ‘características individuais’, perdem sua proximidade quando examinados com a lente epistemológica que os origina. Para a terapia comportamental, tais expressões remetem à história de condicionamentos por que passou aquele indivíduo, configurando suas características individuais de respostas aos estímulos e denotando a ênfase no modo como o ambiente se apresentou a ele, no decorrer de sua vida. Para a psicanálise, o ‘sujeito único’ diz respeito ao que há de inusitado e criativo em suas ações e em seu discurso, que repousam nos sentidos que ele construiu sobre os acontecimentos por que passou, ao longo de sua trajetória. É com base nesse modo interpretador de se colocar no mundo que o sujeito se manifesta na criança com autismo por meio de sua movimentação, sua postura corporal, seu choro, suas palavras, sua cantoria. Como, então, pode-se considerar um sujeito comportamental ‘único’, se o que ele deve fazer é definido pelos valores ambientais, e não pelo seu modo singular de estar no mundo? Sob a perspectiva comportamental, a importância dada ao único da criança autista serve apenas como identificação para o caminho que leva à homogeneização dos comportamentos adaptados e funcionais que se visa.” (Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" - Grupo 12, 2013).

- utilização de figuras e materiais concretos para facilitar a comunicação com os professores, terapeutas e família;
- utilização de gestos e sons para facilitar a comunicação;
- utilização de figuras para ilustrar a rotina;
- atividades de vida diária (tomar banho, vestir-se, escovar os dentes, usar o banheiro etc.) e atividades de vida prática (atividades do cotidiano);
- atividades escolares voltadas para a diferenciação das cores, formas, tamanhos etc.⁸

Essas atividades são realizadas todos os dias com o sujeito com autismo, até que ele apresente plena desenvoltura para realizar determinada tarefa, chamada pelos terapeutas utilizadores do método TEACCH de conduta adquirida. Essa conduta adquirida passa então a ser estimulada e repetida sistematicamente para que o aluno não se esqueça, ao mesmo tempo em que novas habilidades vão sendo ensinadas.

Os pais tornam-se elementos fundamentais nesse método, é necessário que eles sigam a risca as orientações do terapeuta, mantendo a rotina também em casa, para garantir que o sujeito com autismo não se desorganize. Ou seja,

vê-se aqui uma diferença conceitual em relação à psicanálise, pois esta considera fundamental que os pais cultivem a “parentalidade”, sua função maior, com seus modos próprios de ver e lidar com o filho. Esse lugar referencial é importante e não deve ser substituído pela função de professor ou de terapeuta. Ademais, uma das tarefas dos pais é a de educadores, mas sem perderem sua subjetividade ao se colocarem nesse papel. Quando treinados como coterapeutas por uma técnica que lhes vem de fora, se perdem entre esta e os rompantes de subjetividade que os acometem, espontaneamente. (Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" - Grupo 12, 2013)

Os utilizadores desse método defendem que ele é importante porque permite aos pais desses sujeitos convirem de forma melhor com eles, poderem comunicar-se. Também evita que o sujeito seja alvo de olhares preconceituosos, ou seja, permite que ele faça parte da sociedade, que conviva com seus pares. Mas essa é vontade do sujeito? A quem interessa essa adaptação? Não seria ela unicamente uma forma de acabar com a angústia dos pais, isto é importante, mas onde está o sujeito nisso tudo? A impressão que fica é que se faz um adaptado sem sujeito (CALAZANS; MARTINS, 2007). É como se tudo se resumisse em

⁸ “Schopler hipotetizou que a falta de estrutura ambiental aumenta a ausência de objetivo na ação e piora o comportamento estereotipado da criança. Assim, propõe o uso de um ambiente estruturado: a sala de aula TEACCH possui ambientes separados, um local reservado para atividades individuais com o terapeuta, outro para atividade em grupo, um terceiro para o lanche e um quarto local destinado às atividades livres da criança. Neste último, ela tem o direito de executar suas estereotipias gestuais ou rodar seus objetos sem que haja nenhuma intromissão. Cada um desses espaços é utilizado somente para a função que lhe é destinada.” (Movimento "Psicanálise, Autismo e Saúde Pública" - Grupo 12, 2013)

adestrar o sujeito para que ele deixe de ser motivo de transtorno para os outros, em nenhum momento se questiona o motivo de sua resposta subjetiva, suas estereotípias e comportamentos "inapropriados"⁹. Fica claro que a ideia de que se trata de uma alteração biológica influi decisivamente nessa prática, como parece não haver outra saída, faz-se o que se pode para inserir o sujeito na sociedade, a questão principal é a forma como é feita essa inserção, não se trata de incluir, de reconhecer o diferente, trata-se de retirar tudo aquilo que marca a diferença no sujeito.

Apesar de parecer tão eficiente em alcançar seu objetivo de fazer com que o sujeito seja inserido na sociedade, esse método possui algumas limitações, vejamos:

Na sociedade, genericamente recompensa-se as aquisições dos alunos com respostas sociais, tais como um elogio, sorrisos, tapinhas nas costas, e outras ações que comunicam “Eu estou orgulhoso de você”. Estes atos dependem da habilidade do aluno de decodificar os símbolos do prazer do professor / terapeuta, e da significação para o aluno do orgulho dele. Mas, o aluno com autismo pode não entender a intenção comunicativa de um sorriso, tapinhas nas costas, de um abraço, etc. Ou ele pode não reconhecer a relevância e significação das expressões de satisfação do terapeuta. (...) Desta forma, para os alunos com autismo, o reforçamento social tem, frequentemente, uma efetividade limitada. Enquanto usualmente se oferece, tem que se acrescentar a eles, o uso de outros métodos que são mais significativos para esses alunos. (KWEE, SAMPAIO e ATHERINO, 2009, *versão online*)

Calazans e Martins (2007, p. 149) contribuem também apontando um acontecimento concreto:

Alexandre Stevens (2008) traz o depoimento de uma diretora de uma instituição de tratamento para autistas que diz ser muito difícil aceitar adultos autistas que foram tratados por instituições que adotam o programa TEACCH, pois eles não conseguem atuar senão no ambiente construído desde o início por seus terapeutas. (*apud* CALAZANS; MARTINS, 2007, p. 149)

Fica claro então que o objetivo desse método é fazer com que o sujeito se adeque a sociedade, de forma que seu comportamento não deixe as pessoas em volta transtornadas, como já foi colocado anteriormente. O método reforça as atuais táticas de disciplina-controle desenvolvidas no primeiro capítulo, pois busca o podar da singularidade subjetiva, o adestramento e o pragmatismo, de maneira resumida, uma inserção mecânica à sociedade tal como ela é: normatizada e padronizada.

⁹ Os analistas do comportamento partem do pressuposto de que os autistas lidam com a frustração recorrendo a um tipo de resposta estereotipada. A metodologia psicanalítica com crianças com autismo enfatiza que os comportamentos, seus sintomas, são uma resposta ou um meio de comunicação do seu mal-estar, que na cena terapêutica são reproduzidos, entendidos e modificados e não tratados apenas como uma falha a ser suprimida.

Antes de discorrer sobre o que seria o "olhar" psicanalítico, e suas consequências pedagógicas e terapêuticas, sobre o sujeito com autismo, primeiro é necessário apresentar a etiologia do autismo de acordo com a psicanálise.

Como visto anteriormente, o método TEACCH surgiu como uma opção à psicanálise no tratamento dos sujeitos com autismo. Segundo seus criadores a psicanálise culpava os pais, principalmente a mãe, pela "doença" do filho. Em contrapartida a essa visão, afirmavam a origem biológica do autismo, e oferecem aos pais a possibilidade de colaborarem no tratamento dos filhos, sendo sua participação fundamental para que o sucesso seja obtido.

Sobre a suposta culpabilização dos pais pela psicanálise, Jerusalinsky afirma que:

Este assunto, então, é por nós tratado a partir do ângulo da *função materna* e não da mãe. Isto faz uma enorme diferença que costuma escapar às considerações dos psiquiatras clássicos. Podemos ver um exemplo disso no próprio Kanner. Ele mencionou descritivamente as características dos pais das crianças com Autismo Infantil Precoce (AIP), se referindo ao seu caráter "intelectual e obsessivo", com "ares formais", e "pouco carinhosos" (1951). Rapidamente, por esta vocação positivista que a psiquiatria tem, e que a leva a estabelecer fáceis relações de causa-efeito entre acontecimentos simplesmente contíguos, as mães passaram a ser as culpadas do autismo do filho. Algumas práticas da psiquiatria chamada "dinâmica", impregnada de alguns resíduos psicanalíticos, se cevaram nesta ideia. Proliferaram, assim, conselhos para que as mães de autistas deixassem de trabalhar, ou de estudar, ou que dessem mais amor aos filhos, ou até críticas mais ou menos explícitas à sua suposta frieza. A culpabilização ficou assim estabelecida. (JERUSALINSKY, 2012, p. 47)

A psicanálise não culpa a mãe pelo autismo de seu filho, ele acredita que este acontece pelo fracasso na identificação do bebê com seu Outro Primordial, que normalmente é a mãe, mas esse não reconhecimento não é responsabilidade unicamente dela, o bebê pode não se oferecer, também. "No final das contas quando uma criança pequena não responde aos esforços maternos para estabelecer os intercâmbios que a mãe sabe que são necessários para o seu desenvolvimento, ela pode criar alguma defesa psíquica para lidar com essa situação." (JERUSALINSKY, 2012, p. 25). Laznik (2004) complementa:

É preciso haver um conjunto de circunstâncias muito complexas (felizmente, porque isto torna o autismo raro), nas quais qualquer um pode cair, o que nos deixa muito mais humildes diante desses casos. Assim, não nos interessa saber a causa do autismo, mas saber que algo produz o rompimento de um certo tipo de relação pulsional (olhar/ser olhado, etc.) (LAZNIK, 2004, p. 190).

Como se daria esse não reconhecimento do Outro Primordial pelo bebê e de que forma isso influenciaria em uma estruturação autística do sujeito? Para responder essas perguntas trataremos os argumentos de dois autores: Marie-Christine Laznik e Alfredo Jerusalinsky.

A psicanalista francesa Laznik (2004) desenvolve um trabalho junto aos pediatras franceses buscando capacitá-los a identificar os traços da estruturação autística entre o 3º e o 9º mês de vida do bebê. Tendo em vista o consenso entre as diferentes abordagens terapêuticas de que o diagnóstico e o tratamento devem ser feitos o mais cedo possível, sendo esse direito garantido por lei, como visto no primeiro capítulo, um protocolo capaz de identificar os traços dessa estruturação tão cedo é mais que bem-vinda. Principalmente quando sabemos que a suspeita só vem aos dois anos de idade, com a ausência da fala. Os cognitivistas são capazes de constatar o autismo a partir dos 18 meses de idade, por meio de exames neurológicos. Sabemos que esforços estão sendo feitos por psiquiatras para tentar diagnosticar as crianças mais cedo, aos 12 meses (LAZNIK, 2004). Assim, a proposta de Laznik representa um grande avanço na busca por se fazer com que esses sujeitos possam sair dessa estruturação psíquica, como veremos à frente.

A autora destaca duas situações que podem facilmente ser identificadas pelos pediatras em uma consulta de rotina:

1. O não-olhar entre mãe e filho, principalmente se a mãe não percebe que o bebê não a olha.
2. O fracasso do terceiro tempo do circuito da pulsão oral. (2004, p. 159)

Para entendermos o que seria esse chamado "fracasso do terceiro tempo da pulsão oral" é importante distinguirmos pulsão de instinto, primeiramente. "Lacan releu a teoria freudiana separando, definitivamente, necessidade e satisfação pulsional propriamente dita. Em outras palavras, como ele separa o registro orgânico de um registro que não seria mais apenas orgânico." (LAZNIK, 2004, p. 167). Após esse breve esclarecimento, poderemos nos voltar para investigação do chamado terceiro tempo da pulsão oral. A autoria discorre melhor sobre isso no seguinte trecho:

Tomemos a pulsão oral, é aquela que vocês mais observam no bebezinho de três meses; o circuito pulsional se faz em três tempos. O primeiro tempo é o da pulsão oral; é o tempo ativo em que o bebê se dirige para o objeto, o seio ou a mamadeira, e o agarra. O segundo tempo trata-se dos processos autocalmantes, que vocês ouviram serem nomeados de auto-eróticos: quando o bebê está chupando a chupeta (ou o dedo) e se acalma; é um tempo reflexivo em que o bebê toma uma parte do seu próprio corpo como objeto de sua pulsão. É o terceiro tempo é que me garante que vai haver o sujeito da pulsão. Lacan diz que é o tempo de *fazer-se*. Trata-se de uma forma de aparente passividade, na qual alguém se deixa olhar, se deixa comer etc. É o momento que o bebê coloca seu dedo (do pé ou da mão) na boca da mãe, que vai fingir comê-lo de maneira muito prazerosa. (LAZNIK, 2004, p. 168-9)

É possível observar, em várias situações, bebê nessas experimentações: ver, por

exemplo, sua alegria quando fingimos comer sua barriguinha. É exatamente disso que se trata o terceiro tempo da pulsão oral, um bebê que se oferece como objeto de gozo do outro e fica muito satisfeito quando esse outro demonstra prazer em "comê-lo". Para a autora, o autismo seria decorrente da não instauração do circuito pulsional completo. "Se isto fracassar, se o terceiro tempo do circuito pulsional não for atingido, nada garante que o auto-erotismo não fique desprovido de **eros**, a marca de ligação com o Outro. Ora, retirando-se **eros** de **auto-erotismo**, se lê, **autismo**." (LAZNIK, 2004, p. 146, grifo da autora)

É importante ressaltar que o segundo ponto, o da instauração do terceiro tempo da pulsão oral, deve ser observado apenas se o primeiro, o não-olhar entre mãe e filho, estiver presente. É sobre esse primeiro ponto que trataremos agora. Começemos com um trecho de Laznik:

O que vem a constituir para o bebê mais tarde a vivência de seu corpo, supõe uma articulação complexa entre sua realidade orgânica e o que eu chamo de olhar dos pais. Este olhar não se confunde com a visão. Trata-se, sobretudo de uma forma particular de investimento libidinal, que permite aos pais uma ilusão antecipadora de onde eles percebem o real orgânico do bebê, aureolado pelo que aí se representa, aí ele poderá advir. É a ilusão antecipadora, o *His majesty the baby* de que Freud falava em 1914. Mas o que chamo aqui de olhar, é também o que permite à mãe escutar no início dos balbucios do bebê, mensagens significantes que ele fará suas mais tarde. Ver e escutar o que ainda não está para que um dia possa advir, é o que Winnicott chamava a *loucura necessária das mães*. (LAZNIK, 2004, p. 24-5)

Como colocado pela autora, esse olhar não é apenas no sentido de ver, e sim no sentido de desejar. Uma mãe desejante supõe o bebê o tempo todo, seus choros, seus balbucios, tudo. Algumas mães ainda com seus bebês na barriga já supõem muito sobre eles: ao verem uma ultrassonografia do bebê logo supõem que estava fazendo sinal de "joia" com o polegar, conversam com ele e supõem que seus "chutes" dentro da barriga sejam respostas. E assim elas falam no lugar do bebê e elas mesmas respondem. Enfim, todas essas coisas que sempre vemos mães fazendo com seus bebês. Este é o olhar desejante da mãe. "Em uma experiência feita com bebês cegos a americana Selma Freiberg (1982 *apud* LAZNIK, 2004) notou que eles percebiam perfeitamente o "olhar" de sua mãe por outras vias, como o toque e a audição."

Sobre a percepção do bebê acerca do desejo da mãe, Laznik (2004, p. 81) traz uma pesquisa muito interessante feita por um psicolinguista com bebês recém-nascidos:

Fernald (1982, pp. 104-113), um dos fundadores da psicolinguística, constatava nos recém-nascidos uma apetência oral exacerbada para uma forma particular de fala materna, que foi chamada de "*motherese*" (manhês). Este *motherese* apresenta uma série de características específicas de

gramática, de pontuação, de escansão, e uma prosódia especial. O autor interessou-se pelas características prosódicas do *motherese* e sobre o efeito que este produz na apetência oral do recém-nascido. Trabalhando com bebês de 1 a 3 dias de vida, o que descobriu? Que mesmo antes da descida do leite, um recém-nascido que portanto ainda não teve a experiência da satisfação alimentar, ouvindo uma forma prosódica particular da voz de sua mãe dirigida a ele, torna-se muito atento e começa a sugar internamente uma chupeta não nutritiva. O recém-nascido chupa decidido ouvindo a prosódia desse *manhês*, até mesmo quando se trata de uma gravação. Entretanto Fernald descobriu que se ele grava a fala da mãe endereçando-a a seu bebê, sem a presença do mesmo, o resultado obtido é diferente. Não se encontram mais os mesmos picos prosódicos e o bebê demonstra então menos interesse. E, se uma mãe se dirige a um outro adulto, os picos prosódicos se tornam ainda mais fracos e a apetência do bebê se anula.

A autora continua:

Eles põem no computador essas três vozes e obtêm gráficos que indicam s picos prosódicos da voz. Quando a mãe fala com o adulto, a prosódia apresenta poucos picos, sua amplitude é pequena. Quando a mãe fala com o nenê, mas o nenê não está de corpo presente, a prosódia muda, mas a amplitude não é muito elevada. Quando a mãe fala com o nenê, estando este presente, há picos prosódicos extraordinários. A voz é a mesma, mas dentro dessa voz há uma característica que muda, que não tem valor de enunciado, porém provavelmente de enunciação¹⁰. Este estudo foi feito em dezenas de países, sempre obtendo o mesmo resultado, estatisticamente falando: os bebês curtem muito quando é a voz da mãe falando na frente deles (LAZNIK, 2004, p. 195).

Foram feitos também estudos pela própria autora, juntamente com seus colegas. Eles compararam no computador a voz de uma mãe de uma criança que se tornou autista, utilizando um vídeo caseiro em que a criança se mostrava um bebê sadio e mantinha uma relação normal com a mãe, com a voz de outra mãe de um bebê comum sem autismo. Os picos prosódicos na voz apresentados pela segunda não estavam presentes na voz da primeira (LAZNIK, 2004). Cabe esclarecer que a autora não pretendeu com essa comparação apontar a etiologia do autismo, nem sugerir que esses testes sejam feitos para identificar as mães de futuras crianças com autismo. A intenção é demonstrar que é necessário algo além do cuidado para garantir que a criança tenha um desenvolvimento "normal".

¹⁰ Entender o sintoma da inversão nominal eu/tu como um aprendizado gramatical desconsidera a distinção desenvolvida por Lacan (1978, *apud* SIBEMBERG) entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Laknik-Penot (1997, *apud* SIBEMBERG, p. 68) afirma que: "Com relação a um verbo, é sempre fácil encontrar o sujeito do enunciado; eu é o sujeito dos enunciados: eu te ajudo, eu pego ou eu dou. Contudo, quem é o sujeito desta enunciação? Quem é o sujeito suposto desejar carregar, ajudar ou dar?". Assim, o que aparece na inversão pronominal é a ausência de um sujeito desejante, o sujeito da enunciação é aquele que deseja, o do enunciado seria apenas fala vazia. (SIBEMBERG, 1996, p. 68)

A noção de estágios genéticos, que se desenrolariam um após o outro, automaticamente, não se sustenta. Spitz que inventou a noção de estágios, já havia percebido isso. Seu trabalho sobre o hospitalismo já havia feito aparecer que um bebê podia não apresentar o estágio esperado, apenas pelo fato de ter sido tratado de forma impessoal. (LAZNIK, 2004, p. 160)

Apresentaremos a pesquisa de Spitz mais à frente, o que é importante deixar claro neste ponto é que esse "olhar" desejante da mãe é que vai permitir que o bebê constitua-se como um sujeito, como **um**, que seja capaz de construir sua imagem corporal. Essa tarefa não depende de nenhum ato de volição, mas se faz em um cotidiano construído de pequenos e imperceptíveis reconhecimentos recíprocos, dos quais escutar o choro de seu bebê sem que ninguém mais o houvesse escutado é apenas um exemplo banal e já conhecido. Do lado do bebê, é muitíssimo cedo que o vemos virar a cabeça, reencontrar a *gestalt* do rosto materno que saíra de seu campo de visão, e lhe sorrir. Esse processo está descrito por Lacan através da metáfora do espelho, que, segundo ele, é o primeiro tempo na constituição de um sujeito, inaugurado pela construção da imagem do corpo a partir do desejo ou do olhar materno. "Um corpo supõe algo projetado sobre ele, algo que não faz parte do 'objeto real' - que posso tocar, pesar - mas, que é uma imagem, uma "imagem real" projetada a partir de algo do aparelho psíquico dos pais, que não está no bebê." (LAZNIK, 2004, p. 161). Quem já teve a oportunidade de conviver com um bebê durante seu desenvolvimento, percebe que durante um tempo ele é incapaz de se reconhecer no espelho, fazendo isso lá pelo 6º mês de vida. Isso só é possível porque o outro o reconhece. O bebê ao se enxergar no espelho, vira-se para quem o segura como que para confirmar aquilo que está vendo, e o adulto vai dizer que aquele ali é ele, é àquela imagem que se referem ao falar sobre ele. O bebê se enxerga no espelho, visualiza ali seu Eu, torna-se **um**. Ele então fica muito alegre diante de sua imagem refletida. "Se este momento da relação jubilatória à imagem no espelho é crucial, é porque é ela que vai dar ao bebê seu sentimento de unidade, sua imagem corporal, base de sua relação com os outros, seus semelhantes." (LAZNIK, 2004, p. 24)

Sem que isso aconteça, é como se no corpo não houvesse borda, contorno, fazendo com que o bebê não seja capaz de saber onde começa e onde termina o próprio corpo. Segundo a bibliografia psicanalítica é possível, por exemplo, encontrarmos pessoas esquizofrênicas afirmando estarem sem membros do corpo. Isso porque, embora pareça que o simples fato de possuímos um corpo seja suficiente para termos consciência do mesmo, a psicanálise nos mostra que a constituição de suas fronteiras é feita subjetivamente. "A unidade e a fragmentação são duas faces da mesma moeda já que só pode haver partes em relação a algum todo, antes disso não há fragmentação, mas dados dispersos não organizados: órgãos,

excrementos, dores, gritos que não pertencem a ninguém." (SAAL 1983 *apud* LAJONQUIÈRE 1992, p. 167)

Deixando de passar pelo estágio do espelho, é como se o sujeito com autismo ficasse desprotegido do meio exterior, não possuindo a borda capaz de separá-lo do resto do mundo. Assim ficando suscetível a todos os estímulos do ambiente, que parecem atingir esses sujeitos de forma extremamente mais intensa da forma como os percebemos.

Para Jerusalinsky, no autismo não ocorre a entrada do sujeito na linguagem. Ao não ser inserido na linguagem, na cultura, no simbólico, é como se o sujeito com autismo deixasse de ser humano, visto que nós somos quase que basicamente seres culturais, não carregamos conosco uma determinação genética de nosso comportamento, como os outros animais. Para a psicanálise, a incorporação no mundo simbólico se dá pela falta. Esta faz surgir o desejo, a busca pelo gozo completo, capaz de nos saciar por inteiro, algo que como sabemos, é impossível. É essa eterna busca pela completa satisfação que nos move. Estamos sempre buscando algo que imaginamos ser capaz de nos completar, de não deixar nenhum vazio, mas ao alcançarmos essa coisa magnífica, percebemos que ainda falta. Assim, partimos novamente em busca de um novo algo o qual acreditamos que será capaz de nos satisfazer por completo, e assim sucessivamente durante toda nossa vida. O ser falante é o ser da falta pois, ao falar, sempre *perde algo*. A linguagem é incapaz de expressar tudo que desejamos. Não existe no mundo nenhuma língua com palavras capazes de significar tudo. Por mais que falemos, sempre fica a impressão que não fomos capazes de dizer tudo que queríamos. A isto se soma o fato de a nossa fala nunca ser percebida pelo outro da forma como queremos, a forma como a outra pessoa apreende e significa nossa fala é unicamente dela, desse modo podemos controlar o que falamos, mas não o que o outro entende. E o que não consegue ser captado pelo simbólico (pela linguagem) é o *Real*. Dessa forma, o sujeito fora da linguagem, está no Real, fora da cultura e da interação com o Outro (social). Seria esse o lugar no qual se encontra o sujeito com autismo, no puro Real, visto que, "fora da linguagem somos apenas nada" (JERUSALINSKY, 2012), ou seja, ficamos à parte do mundo? Concorda-se com Jerusalinsky:

O autismo consiste fundamentalmente no fracasso da 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. (...) Para que se opere a transmissão dessa estrutura linguística que permitirá à criança interpretar o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, se fazer interpretar, é necessário que se estabeleça um ponto

de encontro e identificação entre a criança e o seu Outro Primordial (geralmente sua mãe). Essa identificação primária marca a entrada num complexo sistema de identificações ao qual chamamos "Estádio do Espelho", assim chamado precisamente porque, a partir desse momento, cada semelhante passa a funcionar como um espelho em que a criança contempla as múltiplas variações dos efeitos que sua voz, sua gestualidade e suas expressões causam no outro. Ela, então, se reconhece nesses efeitos. Dito de outro modo, ela se reconhece nos outros e percebe as condições que deve satisfazer para ser reconhecida. O que encontramos invariavelmente na clínica do autismo infantil precoce é o fracasso dessa função primordial de reconhecimento. As causas desse fracasso efetivamente são extremamente variáveis - das genéticas e neurológicas até às traumático-psicológica - mas a falha dessa delicada e fundamental operação de entrada no campo da linguagem aparece rigorosamente em todos os casos. [...] Dito de um modo mais simples criou-se uma barreira intransponível entre a criança e seu Outro Primordial. (JERUSALINSKY, 2012, p. 60-2).

Ou seja, o "olhar" desejanter da mãe assim chamado por Laznik, é o que Jerusalinsky chama de *função materna* quando fala sobre suposta culpabilização das mães pela psicanálise. Outra autora que também lida com a função materna é Kupfer, e para ela:

No exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer (KUPFER, 2000, *versão online*).

Nessa perspectiva, a estruturação autística aconteceria porque não houve um outro capaz de exercer a função de Outro Primordial, ou *função materna*. A seguir temos exemplos de três pesquisas, encontradas no livro mais recente de Alfredo Jerusalinsky "Psicanálise do Autismo", de 2012, que apontam a importância da existência da *função materna* para que o bebê desenvolva-se, para que venha a se tornar sujeito, penetrar no campo da linguagem.

O primeiro:

A respeito da importância do fator materno, são fundamentais as pesquisas de Suomi (1980) acerca dos modelos de depressão nos macacos e no comportamento dos primatas isolados de sua mãe. Eles desenvolvem condutas tipicamente autistas, cuja flexibilidade de remissão depende do tempo de isolamento do vínculo Mãe-Filho. (JERUSALINSKY, 2012, p. 57).

Já o segundo:

Spitz, em 1945, "comparou sessenta e uma crianças criadas num lar de órfãos, com sessenta e nove criadas na seção *nursery* de uma prisão para mulheres. O lar de órfãos era um caso modelo de privação de estímulos: os bebês passavam ali a maior parte de seu primeiro ano e meio de vida em berços que reduziam o campo visual ao teto, e eram retirados deles somente para serem alimentados e higienizados... O caso na *nursery* era praticamente oposto... Em todos os aspectos, a amostra do lar de órfãos era drasticamente

inferior à das crianças da *nursery*. Aos dois anos de idade, por exemplo, entre as crianças daquele lar já tinham ocorrido doze mortes por doenças (na *nursery* não tinha ocorrido nenhuma); somente uns poucos podiam caminhar, e a maioria carecia de todo indício que se parecesse com a habilidade verbal normal de crianças de dois anos." (RAPPAPORT, 1977, *apud* JERUSALINSKY, 2012, p. 211-2)

Por último:

Encontramos casos de prejuízos similares numa instituição para crianças abandonadas, no Estado de São Paulo, através de um trabalho de pesquisa realizado em colaboração com uma equipe da Universidade desse Estado, cuja comunicação preliminar foi fora apresentada no Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Salvador (Bahia) em 1981, e publicada em uma análise parcial na revista "Didática" daquela localidade (COPALDO 1982, *apud* JERUSALINSKY). Os bebês internados nessa instituição não tinham nenhum contato estável com nenhuma das atendentes, já que elas circulavam em rodízio pelos diversos setores, sendo que, cuidar dos bebês era considerada a tarefa mais "pesada". Eles permaneciam dias inteiros quase sem sair de seus berços, cujos lados não eram de grades, mas de placas de madeira que impediam qualquer estímulo visual a não ser o teto, e raramente circulavam pelo pátio, ficando assim seu mundo reduzido quase exclusivamente às quatro paredes da sala na qual, também, dormiam. Alguns bebês padeciam de encefalopatias e outros não. Porém quase todos apresentavam marcadas características autistas independente de sua condição orgânica, e somente pareciam salvar-se desta condição os poucos que por um ou outro motivo tinham sido melhor e mais afetuosamente tratados. Sintomaticamente os encefalopatas, que inspiravam muito menos simpatia às atendentes, eram os mais abandonados e conseqüentemente os mais desligados. (JERUSALINSKY, 2012, p. 212-13).

O que concluímos do que foi colocado até aqui, e embasando-se nos últimos exemplos, é que, para a psicanálise, a estruturação autística aconteceria porque faltou alguém capaz de supor o bebê, de dar sentido as suas ações, de ouvir o que ele ainda não disse, de ver o que ele ainda não fez, de desejar essa criança. Acima de tudo, o que vai permitir que o bebê fale, são as suposições dessa fala quando ela ainda não está presente de fato. Chegamos então ao que parece ser um impasse: "Freud faz escutar o inconsciente e Lacan tira a óbvia conclusão: se é possível escutá-lo é porque está estruturado como uma linguagem" (BRAUSTEIN, 1983, *apud* JERUSALINSKY, 2012, p. 107). Se o inconsciente está estruturado como uma linguagem (não sendo a linguagem em si), como encontrar meios de, na escola, possibilitar esse lugar para as crianças e adolescentes com autismo?

O que pode parecer uma verdadeira contradição trata-se daquilo que chamamos de um "olhar/prática" ético-psicanalítico sobre os sujeitos com autismo. O que esse olhar/prática vai fazer é exatamente aquilo que o responsável pela função materna não foi capaz: supor a existência de um sujeito. Dar sentido às suas ações, suas falas, acreditar em sua possibilidade

de se constituir como sujeito. Acreditar no sujeito é fundamental. Acreditar que ele aprende e se desenvolve o tempo todo¹¹, não limitá-lo a sua condição, não torná-lo "um autismo". A principal diferença entre a abordagem psicanalítica e o método TEACCH é que, enquanto o segundo procura uma forma de encaixar os sujeitos na sociedade, podendo qualquer possibilidade de subjetivação, a primeira busca o tempo todo fazer ouvir o desejo desse sujeito com autismo. E segundo Meira:

Ser autista ou estar no autismo são condições que marcam diferenças radicais quanto ao trabalho a ser realizado junto a estas crianças. Na primeira, trata-se de marcar as crianças com sintomas e traços, e a partir destes estabelecer pautas de tratamento para o autismo. Ou seja, programas que a partir do comportamento a criança, passem a adquirir funções. Na segunda, trata-se da consideração de que a possibilidade de escolha da criança, ou seja, de que estar imersa no autismo, é uma posição que requer uma intervenção psicanalítica precisa, e não treinamentos que a mantenham no autismo e que ignorem absolutamente a rede simbólica da qual ela pode vir a fazer parte a partir da história de sua família. (MEIRA, 1996, p. 77-8)

No entanto, a psicanálise está longe de ser método aplicável no nível didático como os apresentados pelo TEACCH. A falta de um método específico, ou cientificamente comprovado, não significa que a psicanálise é uma teoria pouco confiável. Na verdade, não ter métodos rígidos, aliada a uma forte teoria e prática clínica, é o que faz com que a psicanálise seja capaz de fazer algo que os outros métodos pouco prezam: entender cada sujeito, ser com subjetividade, como único e singular. Entender que cada pessoa é única, assim como cada sintoma é único para cada pessoa, mesmo que sejam sintomas iguais em diferentes pessoas. E,

Desta forma, busca-se através do saber construído na conjunção educação-psicanálise, contribuir para uma postura mais reflexiva do educador, visando obter significativos benefícios no processo educacional através, da reformulação de práticas que contemplem as incertezas, a complexidade, o respeito às diferenças e a promoção da singularidade em benefício do educando e educador. Esta é a aposta. (CHERNICHARO, s.d., *versão online*)

Ao invés de buscar de todas as formas eliminar esse sintoma, adequar o sujeito as normas, a psicanálise vai buscar fazer com que o sujeito se constitua exatamente através do sintoma. Podemos dizer que o sujeito com autismo busca todo tempo se esconder do olhar do Outro (da cultura e do discurso), pois esse o parece muito pesado, difícil de sustentar, assim acha mais possível ensimesmar-se, permanecer em seu próprio mundo. Uma pessoa que utilize uma abordagem psicanalítica para lidar com esses sujeitos vai buscar em um primeiro

¹¹ Várias considerações no decorrer do texto foram sendo construídas ao longo da minha formação no coletivo do Projeto Educação, Psicose e Autismo sob orientação da professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

momento entrar no "jogo" do sujeito com autismo. Assim, ela vai repetir juntamente com ele movimentos, gestos, falas-sons, para em um segundo momento apresentar a falta, deixando de acompanhá-lo e fazendo com que o sujeito se volte para ela e busque o olhar desse Outro do qual ele tanto foge. É importante salientar que não se trata de método pronto, comprovadamente eficaz, mas de uma atitude que supõe existir um sujeito naquele corpo que parece desabitado por uma alma, a qual parece estar vagando por outro mundo, um mundo pertencente apenas àquele sujeito. Não cabe ao parceiro desse sujeito com autismo moldá-lo de acordo com seu próprio desejo, mas sim buscar fazer com que o desejo dele advenha:

Por isso, os que trabalhamos com crianças autistas levamos em conta o princípio - de todos os pontos, ético - de que somente pode se saber a posteriori o grau de limitação que as condições constitucionais podem impor para a constituição de uma subjetividade. Somos orientados pela tentativa de constituir essa subjetividade já que é ela a que oferece ao indivíduo a possibilidade de escolher e de desejar por sua própria conta. (JERUSALINSKY, s.d., *versão online*)

No mesmo sentido, complementa Rodrigues:

Abrir espaço para que um sujeito advenha significa reconhecer a singularidade de cada um dos sujeitos e tentar se desprender do estereótipo do "autista". Desejar seu desejo, mesmo como possibilidade ilusória, faz com que estejamos todos os dias motivados e reconhecedores de uma perspectiva potencializadora em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dessas crianças que chegam à escola. (RODRIGUES, 2012, p. 76-7)

Outra questão importante também para a pessoa que vai trabalhar com esse sujeito é se despir de certezas sobre quem ele é, e como se comporta. Quando se fala em autismo, as características estereotipadas são as que se apresentam primeiro, fazendo assim com que a maioria das pessoas tenha um conceito pré-estabelecido sobre o que é uma pessoa com autismo. Como já foi colocado anteriormente, para se trabalhar utilizando a abordagem psicanalítica é necessário enxergar cada pessoa como única, pessoas com autismo inclusive. "A psicanálise não visa atender a demanda, muitas vezes presente na vida escolar, de regulação dos desejos, visando à normatização dos sujeitos". (FOLBERG, 2003, p. 85). Ou seja:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis...", como afirma Freud (1913) na conclusão sobre a educação. (CHERNICHARO, s.d., *versão online*).

Sendo assim, pelo contrário a

Psicanálise pode transmitir ao educador (e não a Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. (KUPFER, 1989, p.15).

Notamos assim que a principal diferença entre o método TEACCH e uma posição ético-psicanalítica está na questão do olhar e consequente atuação psicopedagógica sobre os sujeitos e o que deles se espera. O primeiro o vê como um objeto a ser moldado e adaptado para que possa se encaixar nas exigências de nossa sociedade que tem dificuldades e pressa para lidar com o singular. O último reconhece a potencialidade que esse sujeito tem de advir e dessa forma ser capaz de afirmar seu próprio desejo.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

As questões metodológicas se relacionam profundamente com o embasamento teórico escolhido nessa pesquisa. Como a linha psicanalítica compreende os fenômenos educacionais através da lente da subjetividade desejante e singular, a pesquisa terá um enfoque qualitativo. Segundo Flick (2009, p. 23-25) a pesquisa qualitativa possibilita uma maior reflexividade do pesquisador e também maior abertura à complexidade e diversidade de objetos de pesquisa. Uma das abordagens privilegiadas da pesquisa qualitativa provém exatamente das concepções psicanalíticas “que compreendem estruturas e mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes” (FLICK, 2009, p. 29).

Visando compreender fenômenos que abarcam a subjetividade num contexto escolar, e interações com sujeitos em estruturação singulares, dentre vários métodos que possui a pesquisa qualitativa, utilizou-se da observação participante e do diário de campo de maneira concomitante. E, para a análise da pesquisa foram realizados movimentos de ida e volta às teorias, para assim estabelecer uma análise crítica das realidades apresentadas e discutidas nos diários de campo.

A observação participante, de acordo com Gil (2011, p. 103), “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume [...] o papel de membro do grupo”. Esse método possibilita de maneira muito vantajosa à compreensão das dinâmicas, práticas e subjetividades em questão a partir *de dentro* da dimensão observada. Já o diário de campo é um importante instrumento do pesquisador na anotação e sistematização, escrita e reflexiva, das observações do campo. Ao comentar sobre a especificidade do diário de campo e sua importância para a observação participante, Weber (2009, p. 158-9) comenta que:

É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

Segundo Minayo:

Dentro da ideia de registro de dados, destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO, 2007, p. 63)

Ainda de acordo com Minayo (1993, p. 100, *apud*, ESTEVAM, 2008, *versão online*):

...um diário de campo é caracterizado, desta maneira: “...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais”.

Durante as observações, o papel das conversas com os professores dos educandos acompanhados tiveram importância central. Pelo fato de não ter ocorrido entrevistas com os pais dos educandos, essencial para a compreensão da posição e trajetória do sujeito com autismo, buscou-se suprir tal lacuna a partir de visões e informações produzidas pelos professores. Dentro de um ideário qualitativo, essa intermediação de aspecto transferencial possui validade no sentido de essas suposições, intuições e demais construções representacionais, que não necessariamente possuam uma concordância objetiva plena com os fatos “reais”, possuírem impactos nas práticas pedagógicas e nas subjetividades envolvidas nestas, foco da análise aqui empreendida. Além disso, essa troca de significados entre pesquisador e uma parte dos observadores podem trazer muitos pontos reveladores sobre o campo e também uma maior confiabilidade e conseqüente melhor inserção do pesquisador no campo.

Sobre essa ponderação, Mori e Gonzalez Rey (2011) contribuem com a noção de dinâmica conversacional. Esse instrumento de pesquisa de caráter qualitativo, que será usado como complementar à observação participante, diferencia-se da entrevista por ser mais aberta, e pautar-se na interação gradual com o pesquisado. Segundo os autores “a conversação se constitui pelo envolvimento dos participantes no processo de comunicação, facilitando a expressão individual sobre temas que são relevantes para essas pessoas.” (2011, p. 102-3).

Levará em conta também a subjetividade do pesquisador tanto na observação participante quanto nos efeitos de sua subjetividade causados nas anotações e análises, a fim de atingir um nível de reflexividade que possibilite também perceber a própria posição diante esse outro pesquisado tão singular.

A observação foi feita em uma escola pública de ensino fundamental que atende sujeitos com autismo, fazendo parte do estágio supervisionado da pesquisadora que ocorreu nos dois semestres de 2012. A participação e observação das atividades escolares tiveram consentimento dos sujeitos envolvidos, e na escrita da pesquisa observou-se primar pela integridade e o anonimato deles. As observações foram feitas em diários de campo atualizados diariamente em todos os encontros.

Acredita-se que o estudo desse tema de caráter focal e individual pode colaborar para a reavaliação das práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos pesquisados, tendo em vista os desafios educacionais contemporâneos já referidos. Como comenta Mori e Rey (2011, p. 102), na perspectiva qualitativa, que busca privilegiar as subjetividades singulares, dinâmicas e interativas,

O conhecimento não se legitima pela quantidade de sujeitos pesquisados, mas pela qualidade de sua expressão, sobre a qual é desenvolvido o modelo teórico sobre o qual descansam os significados produzidos no curso da pesquisa.

Levando em consideração que todo trabalho foi fundamentado na teoria psicanalítica e em suas possíveis contribuições à prática pedagógica, é de esperar que minhas anotações possuam um caráter mais subjetivo, por isso mesmo a importância dos métodos utilizados, principalmente o diário de campo.

A pesquisa foi feita em uma escola pública do Distrito Federal que trabalha com os primeiros anos do ensino fundamental. Ela funciona nos turnos matutino e vespertino. Nessa escola há 10 salas de aula, sendo cinco delas integradoras, voltadas para o atendimento dos sujeitos com autismo, por eles chamados de pessoas com transtorno global do desenvolvimento. Há ainda uma biblioteca, sala de informática e sala de recursos, que parece não ser muito utilizada. Tem banheiros para as crianças e outro separado para os alunos com necessidades educacionais específicas. Na escola não tem quadra de esportes, nem parque, apenas um pátio com amarelinhas e outras brincadeiras pintadas no chão. Ao redor da escola existe uma quadra e um parque, mas estão abandonados. Há também a cantina, a direção e a secretaria.

Todos os dias quando chegam, as crianças sentam-se no chão do pátio para receber as boas-vindas da diretora. Nesse momento são feitos comunicados aos alunos e trazidas mensagens sobre paz, respeito, esperança. Uma vez por semana eles cantam o hino nacional, nesse momento ninguém entra nem sai da escola, as pessoas esperam no portão até terminar a execução do hino. Na hora do intervalo as crianças brincam pelo pátio e a orientadora educacional fica responsável por tocar músicas, estas são normalmente mais populares, os sucessos do momento, as crianças vão lá a todo o momento pedir uma música. Algumas mais desinibidas até dançam. A escola tem um projeto muito legal que se chama "recreio artístico", nesse espaço as professoras e os alunos fazem apresentações de teatro, dança e canto. Há também a hora do conto, ali as professoras encenam peças baseadas em algum conto infantil. A escola preza muito pela cultura, constantemente trazendo, peças, bandas, e pessoas para se

apresentarem lá, e também levando as crianças ao teatro, cinema, trilhas etc. Nas datas comemorativas mais importantes, como natal, páscoa, dia das mães, dia dos pais, são joão e dia das crianças, sempre é feita uma festa para a comunidade e as crianças apresentam peças, danças e músicas, há sorteios de rifas, decoração temática etc. no dia das crianças havia brinquedos infláveis, futebol de sabão, cama elástica, cachorro-quente e refrigerante.

As turmas integradoras contam com 20 alunos ao todo, somando os turnos matutino e vespertino. Há ainda os alunos incluídos nas turmas regulares, são 9 ao todo, mas não cheguei a ser apresentada a eles. Cada professora é responsável por dois alunos integrados, sendo que em cada sala há duas professoras e quatro alunos. Pareceu-me que o critério de divisão se baseia em equilibrar os alunos de cada professora, é sempre um mais "complicado" e outro mais "fácil" de lidar (*sic*). Todos os dias esses alunos saem para passear pela vizinhança, vão ao parque, à quadra de esportes, à banca de revistas etc. Todas as vezes que há alguma apresentação, os alunos dessas turmas apresentam-se juntos, matutino e vespertino, são os "especiais", assim chamados por professores e pais.

Na sala em que fiquei durante os dois semestres em que estive na escola, as professoras não faziam distinção entre quem era aluna de uma e quem era aluno de outra, esse tipo de diferenciação era mais claro no que diz respeito aos pais das crianças, quando uma iria faltar, avisava os pais pela agenda. Uma delas, Carla, era mais experiente e trabalhava há mais tempo com os sujeitos com autismo, a outra, Marta, era mais nova, e trabalhava há pouco tempo com eles. Em relação às outras turmas senti que era meio "cada um por si", de modo que elas sempre cuidavam para que seus alunos não atrapalhassem a aula das outras professoras. Como a escola utiliza o método TEACCH para trabalhar com seus alunos com autismo, as professoras seguiam praticamente a mesma rotina, variando mais no momento de trabalhar os conteúdos com os alunos.

Sobre os alunos:

Francisco já é um adolescente de 15 anos, passou por diferentes escolas durante toda sua vida, nunca permanecendo por muito tempo, chegou até a ser expulso de uma escola particular. Segundo a escola, não apresenta grande desenvolvimento cognitivo. Não fala, mas é capaz de comunicar suas vontades, retraindo-se quando não quer fazer algo, ou se mostrando contente quando quer. Diria que seu nível de autonomia é mediano, é como se ele soubesse fazer as coisas sozinho, mas não quisesse. Seus pais são muito engajados no movimento em defesa da inclusão dos sujeitos com autismo. Ele é bastante voluntarioso, usando o controle de esfíncteres para manipular as professoras. Se mostra bastante violento

quando não fazem o que ele quer, tira toda roupa, quebra as coisas etc. Sempre que está agitado, principalmente quando está feliz ou quer contar algo, percebemos o *flapyng* e o *rocking*. As professoras têm medo dele e não gostam de contrariá-lo, preferindo deixá-lo quieto quando não quer fazer a atividade. Ele também é bastante carinhoso quando não está agitado. Infelizmente tive contato com ele apenas durante o primeiro semestre, depois ele deixou a escola, eu nunca soube o motivo, mas as professoras chamaram a atenção para o fato desse tipo de atitude por parte dos pais ser ruim porque desconstrói todo o trabalho feito com ele até então.

Luan é um menino de 12 anos muito quieto, fala, mas não gosta muito de fazer isso, quando o faz é porque as professoras pedem, ou quando está falando para si, mesmo assim, sua fala é baixa e rápida. Fica sempre na dele, não interagindo muito com os colegas e professoras. Fica irritado com os colegas quando estes destroem seus trabalhos. Tem a autonomia bem desenvolvida, não precisando de ajuda com as práticas cotidianas. Dos quatro alunos ele é o que mais apresenta desenvolvimento cognitivo. Gosta de desenhar e o faz muito bem, desenha um jogo de *pinball* com enormidade de detalhes. No parque gosta de subir nos lugares mais altos, deixando o local quando chegam outros colegas. Gosta de desenho animado, computador e sequencias de números, faz suas atividades com muito capricho, tem uma bela letra cursiva e um comportamento obsessivo em relação à perfeição de sua escrita e desenhos. Também tem mania de espremer todas as espinhas que vê, isso foi um problema porque como eu tenho foliculite nos braços, ele queria ficar espremendo todos os carocinhos. Não apresenta estereotipia, exceto o fato de evitar o olhar e interagir com outras pessoas constantemente. Seu irmão estuda na mesma escola, mas em uma turma inclusiva, não cheguei a conhecê-lo, e ele tem uma irmã mais velha sem qualquer tipo deficiência. Ele está no nível pré-silábico de alfabetização de acordo com as professoras. Elas o incentivam e elogiam bastante, o chamam de "nosso universitário". Perguntei por ele não está incluído, elas me disseram que apesar de seus avanços ele precisa de alguém o tempo todo ao seu lado, mandando fazer as coisas. No único contato que tive com sua mãe ela me pareceu bem firme com ele e o irmão. Já no final do estágio descobri que ele fazia uso de ritalina, por algum motivo sua mãe não conseguiu a medicação e ele ficou um tempo sem tomar, mostrou-se desobediente, ria sem motivo aparente, falava sozinho e chegou a dar um tapinha na professora, todos recebemos essas atitudes com muito espanto, eu principalmente, pois sempre presenciei atitudes dóceis da parte dele.

Aurélio tem 10 anos de idade e um bom desenvolvimento cognitivo, escreve o próprio

nome e gosta de ficar na sala de informática, tenta sair da sala toda hora para ir pra lá. Gosta também de desenhos animados, vai ao cinema com a família frequentemente. Possui bastante autonomia, sendo capaz de realizar suas práticas cotidianas sem ajuda. Comunica-se através de gestos e tenta articular algumas palavras. Tem alguns comportamentos obsessivos como separar o cereal por cores e no fim comer só os laranjas, e ver a abertura dos filmes da Disney repetidamente. Demonstra suas vontades todo tempo e belisca as professoras quando elas não o deixam fazer o que quer, mas na hora de pedir é muito carinhoso. Gosta do passeio e no parque brinca em diferentes brinquedos. Parece ter dificuldade em aceitar as regras, quer que tudo seja sempre como ele quer. Quando está muito feliz surge o *flapyng*.

Flávio tem 9 anos de idade, não fala, não se comunica, parece estar sempre contemplando o vazio. Não controla esfíncteres, diferente de Francisco, não se trata de uma forma de manipulação das pessoas a sua volta, é como se ele simplesmente nem sentisse seus processos fisiológicos. Não apresenta estereotípias, fica tranquilo durante um tempo e de repente começa a bater em quem estiver perto ou a destruir as coisas em volta, papel principalmente. Para acalmá-lo as professoras lhe dão plástico bolha e papel para ele rasgar. É bem gordinho, não fica em pé durante muito tempo, sentando-se onde estiver. Nunca se mostra contrário a nada. Em alguns momentos bate na perna com o próprio pé. Nos momentos em que ele se levanta e começa a rasgar as coisas e bater nas pessoas é como se estivesse tentando desvencilhar-se de algo, da mesma forma que algumas vezes nossos sentimentos parecem ser impossíveis de conter e precisamos gritar para ver se aquela angústia passa.

A análise dos dados será feita a partir de fragmentos retirados de meu diário de campo. Esses fragmentos serão divididos em quatro categorias:

- O lugar da palavra: quando se dá a palavra para esses sujeitos;
- Expectativas das professoras acerca do desenvolvimento e da aprendizagem;
- Abordagem teórica utilizada na escola;
- O trabalho pedagógico em sala de aula a partir da abordagem comportamental.

Os fragmentos serão analisados de forma a propor outro modo de trabalhar em sala de aula com os sujeitos com autismo, a partir da orientação de um olhar/prática que os potencialize ainda mais, pois acreditamos que a prática desenvolvida pelas professoras na escola objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem. Entretanto não concordamos com a opção teórica escolhida.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS FRAGMENTOS¹²

4.1. Lugar da palavra: quando se dá a palavra para eles?

Francisco se mostra agitado, a professora pergunta o que houve. Ele começa a fazer movimento com os braços e a emitir sons. A professora supõe que ele está dizendo que os pais brigaram, e ele parece confirmar. Ela diz para a outra professora: "Eles acham que ele não entende o que acontece, que não vai contar, mas ele dá um jeito". Depois disso o aluno se acalma.

Luan chega à aula e não quer participar, veste o capuz do casaco e abaixa a cabeça. A professora lhe diz que não é hora de dormir. Ele se levante e começa a gritar, como se estivesse brigando. Ela pergunta se ele está com raiva do pai por tê-lo acordado. Ele continua brigando. A professora sugere que ele diga ao pai que quer estudar à tarde. Depois disso ele se senta e começa a participar da aula.

Temos aqui dois momentos que exemplificam muito bem de que forma se pode dar a palavra para esses sujeitos. A busca das professoras por conferir sentido aos seus gritos e gestos parece ter efeito de escuta para eles. Esse tipo de atitude certamente surte mais efeito do que simplesmente ignorar esse sujeito, já que se convencionou que o mesmo "não está inserido na linguagem, não fala e não entende". Podemos perceber que essa atitude prejudicial de ignorar o sujeito com autismo se relaciona com as origens do diagnóstico do autismo que ainda se perpetuam:

A posição de Kanner teve várias consequências, pois, na hora em que se aceita que as crianças não falam e não se comunicam, e isso for entendido como uma lei da natureza, elas podem escrever tratados e fazer poesias que de nada lhes adiantará - nem para receber um copo de água (CAVALCANTI; ROCHA, 2001, p. 46).

O que as professoras fizeram ao dar sentido às colocações desses sujeitos foi possibilitar que eles se expressassem, assim, eles sentiram-se entendidos, acolhidos, não

¹² Neste capítulo utilizaremos o grifo e o espaçamento diferenciado para indicar trechos do diário de campo. Os comentários que seguem os trechos possuem espaçamento e grafia comum, salvo as citações. A análise também receberá subdivisões temáticas.

necessitando fazer uso de violência ou estereótipos para se organizarem psicologicamente. Isso porque, os sujeitos com autismo:

Impedidos de apelar à linguagem e sem articulação imaginária que permita perceber as coisas do mundo da mesma forma que seus semelhantes, produzem sintomas em seu corpo (estereótipos gestuais, "rocking", "flapping", e outros movimentos rituais e repetitivos) no intento de, através da repetição, estruturar um mínimo de organização para suas vidas. (SIBEMBERG, 1996, p. 65).

Hoje teve ensaio da apresentação da festa de fim de ano. Todas as crianças das chamadas turmas especiais foram ensaiar em nossa sala. Elas pareciam estar angustiadas e a desorganização de uma acabava contagiando as outras. As professoras discutiam sobre o figurino.

Esse seria o momento em que não se escuta os sujeitos, como propor uma atividade coletiva se a maioria das crianças não quer fazer parte daquilo naquele momento. Qual a intenção de fazer uma apresentação que parece não ter o menor sentido para as crianças? No dia da apresentação em questão elas também estavam agitadas, o clima estava muito quente e o teto da escola retia o calor no ambiente, a ventilação era quase inexistente, as crianças vestiam túnicas brancas e incômodas asinhas de anjo. Elas choravam e tentavam tirar a roupa e a asinha, as professoras e os pais tentavam contê-las. Na hora da apresentação elas simplesmente andaram em círculos de mãos dadas com as professoras enquanto a música tocava e os pais tiravam fotos. Eu me pergunto qual foi o sentido disso para os sujeitos, pode-se dizer que se trata de inclusão já que as outras crianças também apresentaram. Mas eu tenho minhas dúvidas, me pergunto até mesmo se aquilo tinha sentido para os sujeitos comuns, a escolha da música, da dança etc. teria sido deles? Acredito que não, não foi um movimento espontâneo, servindo mais apenas para "fazer bonito" para os pais.

Hoje o filho da professora de outra turma passou a manhã conosco. Como um dos alunos das "classes especiais" estava sem professora, nos juntamos à turma dela e o recebemos em nossa sala. Durante nosso passeio diário o filho da professora começou a conversar com um dos alunos, o mais falante deles. Quando seu filho perguntou se o menino gostava de determinado jogo, a professora riu da situação e explicou para ele que o aluno não fazia a menor ideia do que se tratava porque ele não era uma criança normal como seu filho.

Os efeitos desse tipo de afirmação servem no mínimo para impedir qualquer tentativa do sujeito de se colocar para o outro. Concordamos com Kupfer ao dizer que

O autista não poderá deixar de sofrer os efeitos desse lugar moderno em que está situado. Sofre os efeitos dessa significação social, carrega a exclusão da linguagem e da circulação social, submetido a técnicas de condicionamento para permanecer aí, na borda, lugar em que ele, de forma surpreendente, se equilibra. (KUPFER, 2000, p. 101)

Essa atitude tem sua origem na visão do sujeito como "um autismo", como sendo aquele monte de característica e pronto. Se ela leu, se aprendeu que o sujeito com autismo é incapaz de imaginar, de partilhar os mesmos gostos que os sujeitos comuns, espera-se que vá dizer ao filho como se portar naquela situação, ele não devia esperar que o menino diferente entendesse do que ele estava falando já que o fato de ser autista faz com que o menino seja necessariamente incapaz de ser como ele.

4.2. Expectativas das professoras acerca do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos

Na hora da tarefa, as professoras elogiam Luan por seu capricho ao escrever seu nome e pintar os desenhos utilizando as cores "certas". Elas então me dizem que ele é seu "universitário". Vendo que ele possui facilidade para escrever, já lê algumas coisas e desenha muito bem, pergunto por que ele não vai para uma turma inclusiva, assim como seu irmão. Elas afirmam que, apesar de seu bom desempenho, ele não está preparado porque é preguiçoso e precisa que alguém fique "em cima" para terminar a tarefa. Se fosse para uma turma inclusiva ficaria defasado em relação ao restante dos alunos.

Sobre o fragmento acima podemos inferir duas coisas: as professoras apreciam a habilidade acadêmica em detrimento das outras (emocionais, sociais, esportiva etc.) e a escola só inclui aquele aluno capaz de seguir o mesmo ritmo dos outros, que esteja no mesmo patamar, por assim dizer. Este tipo de atitude é mais um exemplo de uma prática que busca adequar o sujeito com autismo, assim como as pessoas com deficiência, à sociedade. Mais uma vez a sociedade que limita o sujeito, coloca a responsabilidade pelo seu pertencimento no mesmo, chamando a atenção para o fato de que são suas limitações que o impedem de estar com os outros.

Claudio Batista (2002) afirma que a inclusão deve ser trabalhada com todo grupo, não apenas com o sujeito que está sendo incluído:

A ação dirigida ao grupo reduz a centralização do limite a ser "reparado" e transforma o que era limite de um em um desafio para todos. O trabalho pedagógico integrador¹³ pressupõe a coragem de olhar de perto a limitação, a coragem de falar daquilo que falta, porque acredita-se (acreditar e ter consciência é fundamental) que não existe uma nítida divisão entre um grupo de indivíduos-potência e outro dos indivíduos-ausência. (BATISTA, 2002, p. 133)

Luan deveria ser olhado por essas professoras e por essa escola como um sujeito de desejo com grande potencial. Ele gosta de coisas como jogar videogame, ou jogos de computador. Mas acreditamos que a grande "sacada" seria usar o seu prazer em desenhar como uma forma de fazer laço com o social. Assim, seria importante dar sentido a essa arte da qual ele tanto gosta e não apenas elogiar seus desenhos, a escola poderia publicizá-los, por exemplo. Ele se mostrava preguiçoso somente na hora de fazer as tarefas, em seu tempo livre estava sempre desenhando coisas no quadro.

Quando Aurélio vai se desenhar no quadro no fim da história, representa o próprio corpo como um amontoado de bolinhas. Enquanto ele faz isso as professoras o advertem que estão faltando partes do corpo. Ele continua com as bolinhas. Nesse momento as professoras pegam em sua mão e fazem os braços, pernas e olhos. O mesmo acontece com suas atividades de pintura, as professoras se mostram decepcionadas com o fato dele pintar muito forte e fora do limite do desenho. E ao escrever o próprio nome no quadro o faz com letras enormes, sem seguir uma linha reta, sem obedecer os espaços.

Ao que me parece as professoras ainda estão muito apegadas a noções antigas de como deve ser sua prática em sala de aula. Levando em consideração mais a parte estética do que a expressão dos alunos. Como se só quem estivesse desenvolvendo-se corretamente fosse o aluno capaz de seguir a "lógica", de representar as coisas como elas são, de escrever com letra "bonita". Fazendo comparações entre um e outro. Não foram raras as vezes em que as vi determinar a cor do lápis, tinta, giz de cera, etc que os meninos deveriam usar. Não seria nem

¹³ Cabe ressaltar que por ser um texto relativamente antigo, o autor utiliza a terminologia "integrador", nesse caso devemos substituí-la por "inclusivo".

uma questão de uma prática comportamentalista, parece mais uma dificuldade de reconhecer esses sujeitos e impedir que os mesmos afirmem sua vontade.

Chama atenção também a forma como Aurélio se representa através de seu desenho. Um amontoado de bolinhas, como a ilustração de uma centopeia que tinha em um livro meu de infância. O que ele desenha é basicamente um emaranhado das partes que o constituem, sendo impossível desenhar-se com olhos e membros, ao que me parece. Ele ainda não foi capaz de constituir subjetivamente uma borda para conter o conjunto de bolinhas que para ele é seu corpo. Como visto, a nossa percepção acerca dos limites de nosso corpo é uma construção subjetiva que se dá quando passamos pelo Estádio do Espelho. Diferente do que alguns possam pensar, o fato de se ter um corpo não significa ter consciência do mesmo. Assim, é complicado para Aurélio fazer o desenho da forma que deve ser, segundo as professoras. Quando elas seguram sua mão para fazer restante do desenho que está "faltando", ele parece relutar. Aquele não é ele, deve pensar. Talvez se continuasse desenhando sozinho, faria bolinhas até não caber mais no quadro, o que também seria angustiante. O professor deve intervir, mas não diretamente sobre o corpo do sujeito, deve buscar organizar o aluno de alguma forma, talvez construindo um corpo composto por pequenas bolinhas e oferecendo essa possibilidade ao aluno. "Nesses momentos tínhamos que lançar outro olhar sobre esse aluno. Precisávamos ajudá-lo a ser ver como pessoa, a reconhecer sua própria imagem, diferente daquela, fragmentada, ritualizada, estereotipada" (ZILLMER, 2003, p. 53).

Durante a aula de informática as professoras utilizam jogos diferentes para cada aluno. Flávio fica durante toda aula brincando com o mesmo joguinho de pintar, sempre que ele completa a partida as professoras o parabenizam. Aurélio faz dois joguinhos com palavras e depois as professoras o deixam ficar vendo a abertura dos desenhos da Disney que ele adora. Uma professora se ocupa apenas de Luan e com ele faz os mais diferentes jogos de português e matemática, sempre que ele ganha uma partida elas o parabenizam e chamam quem estiver por perto para mostrar o quanto ele é inteligente.

Nota-se a utilização de expressões de contentamento como forma de reforçar positivamente o comportamento deles. Nesse ponto é viável refletir sobre a forma como as professoras deixam claro o que esperam de cada um deles. Não passam outro jogo para Flávio, por exemplo, porque ele gosta daquele, sabe como se brinca e se diverte daquela

forma. Fazem dois joguinhos com Aurélio e depois o deixam fazer o que quer, pois sabem que se ele ficar nervoso vai começar a bater e beliscá-las. Já Luan faz os mais diferentes tipos de jogos durante um bom tempo, tendo apenas alguns poucos minutos para jogar seus jogos preferidos.

Vemos aí que as professoras desenvolvem seus trabalhos com esses sujeitos de acordo com aquilo que têm como certo sobre cada um deles. Dessa forma, esperam mais de Luan porque esse é bem desenvolvido cognitivamente. Não se arriscam a propor novas atividades para Aurélio, pois já é consenso que ele não gosta de ficar muito tempo fazendo a mesma coisa. E acreditam que Flávio não se interessa por coisas diferentes.

O que me pareceu durante as observações é que as crianças agem exatamente da forma como as professoras esperam que elas ajam. Segundo Meira:

Estas crianças são, então, condicionadas e criadas dentro de um campo imaginário do que deveria ser um autista e a partir de traços que lhes são característicos. Ficam instaladas nessa posição [...]. Posição que provoca um efeito desorganizador extremo, na qual a criança mergulha no autismo que do social acabam por lhes impor. (MEIRA, 1996, p. 77).

Cabe nesse contexto novamente afirmar a necessidade de se olhar para o sujeito com autismo acreditando em suas potencialidades, buscar construir sua subjetividade, lançar sobre esses sujeitos um olhar desejante e atuar segundo essa diretriz. Não é uma tarefa fácil desejar de um sujeito que parece ter seu desejo esvaziado, mas ainda é uma forma melhor de lidar com eles no lugar simplesmente supor que eles são assim mesmo e não há nada a fazer.

Hoje enquanto a professora fazia exercícios de matemática com Luan e eu jogava um jogo de associação de palavras e figuras com o Aurélio, elas deixaram Flávio brincando com a caixa de brinquedos.

Uma estagiária do curso de Psicologia da UnB vem algumas vezes por semana trabalhar com Luan e Aurélio, e os outros alunos das classes integradoras considerados mais desenvolvidos.

No dia da reunião com a mãe de Luan a professora lhe contou que o autismo passaria a ser considerado uma deficiência e que ela devia procurar fazer um documento atestando que ele é autista, pois assim ele poderia concorrer às vagas destinadas às pessoas com deficiência em concursos públicos.

As professoras da escola utilizam linguagem e o tom de voz infantilizado para falar com Flávio.

Esse tipo de prática por parte das professoras só tende a fazer que os alunos permaneçam nas posições em que se encontram. Ao esperar menos de Flávio, certamente não será ele a querer prova sua capacidade, isso deve partir delas.

A utilização da fala infantilizada apenas com Flávio passa para ele a ideia de que as professoras não acreditam em seu potencial, acham que máximo que ele pode fazer é deixar de fazer xixi na roupa, assim como um bebê. Isso torna tudo muito mais fácil para ele, certamente, não precisa fazer nenhum esforço, pode continuar se comportando da mesma forma já que ninguém espera mesmo que ele chegue muito longe.

Um dia enquanto Flávio e eu voltávamos do parque ficamos mais distantes do grupo. Ele andava e faziam sons ritmados com a boca enquanto continuava contemplando o horizonte. Comecei a fazer o mesmo som que ele, no mesmo ritmo, e em um determinado momento parei, quando fiz isso ele olhou para mim, ficou olhando, e depois parou de fazer o barulho, infelizmente já estávamos perto da escola e ali eu não tinha muita abertura para lidar com ele, fazia o que as professoras pediam, nunca mais tivemos um momento à sós novamente. Mas essa experiência só me deu mais certeza da existência de um sujeito naquele corpo que parece desabilitado, um sujeito pouco acreditado pelas professoras.

Por mais que o sujeito com autismo pareça ausente, o professor nunca deve deixar de acreditar nele e em suas possibilidades. "E por apostarmos em suas possibilidades, passamos a desafiá-los a nos dar respostas mais elaboradas, mais organizadas". (DUBOIS, 2003, p. 47)

Mas os desafios não precisam ser iguais para todos, cada um deve se desenvolver dentro de seu ritmo:

Uma criança com síndrome de Down pode não apresentar transtornos (entendidos como conflitos) na aprendizagem se seu entorno demanda proporcionalmente. Será, sim, alguém que aprenderá mais devagar, mas não tensionadamente. Poderá, então, utilizar seu conhecimento e não sepultar seu desejo de saber. Desta forma, sua deficiência colocará um limite ao quantum de seu conhecimento, mas não às possibilidades de poder utilizá-lo e procurá-lo inteligentemente.

Inversamente é possível que alguém não marcado pela patologia da deficiência genética ou lesional apareça como incapacitado para suas aprendizagens como efeito de uma demanda que desconhece a proporção de pedir. (BARALDI, 1989 *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 186)

Não sugerimos que as professoras invistam menos em Luan e Aurélio. O que propomos é que o façam com Flávio também. Acreditamos que o melhor desenvolvimento

dos dois primeiros deve-se em grande parte ao investimento feito pelas professoras, devendo o segundo também ser alvo dele.

Hoje o Luan estava estranho, ria sem parar e sem motivo aparente, chegou até a bater na professora e deu um tapa na minha mão. Perguntei o que estava havendo e a professora me disse que ele e o irmão estavam sem tomar o remédio (ritalina) porque a receita necessária para comprar passou da validade e a mãe deles ainda não havia conseguido marcar uma consulta com o psiquiatra. Eu disse a ela que não fazia a menor ideia que ele usava esse tipo de medicamento. Ela me contou que ele é bonzinho por conta do remédio, que antes de começar a tomar era difícil trabalhar com ele, sendo preferível que ele faça uso do remédio.

A impressão que eu tive durante esses dias foi que o remédio anulava a subjetividade, o desejo do Luan. Ele que mesmo a contragosto fazia todas as tarefas, ao deixar de tomar o remédio mostrou seu real desejo, o de não fazer a tarefa. Para isso usou a mesma tática de seus colegas, partindo para agressão. Isso nos leva a questionar em que ponto a medicação deixa de ser uma necessidade do próprio sujeito para se tornar um meio de controle necessário para seus pais e professores. Nesses sentido citamos Lajonquière:

Maud Mannoni (1983) no seu livro *Édicacion Impossible*, alude a estas situações como sendo aquelas nas quais tem lugar "uma perversão da exigência do amor" isto é, são situações que se estruturam de tal forma que o sujeito só é amado desde que não "seja". (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 186)

Luan era o mesmo, mas era como se tivesse despertado de um sono profundo. Não tomar o remédio não ocasionou nenhum dano que eu tenha visto, apenas permitiu a ela ser capaz de afirmar seu desejo que era não fazer a tarefa. Não questionamos aqui a importância da medicalização, não é que ele não deva tomá-los, em alguns casos, não sabemos se no dele, é realmente necessário o uso da medicação. O que não pode acontecer é o remédio tornar-se uma forma de apagar a subjetividade dos sujeitos. Não seria mais promissor usar do gosto de Luan pelo desenho como uma forma de tornar o processo educativo prazeroso, ao invés de simplesmente exigir que ele faça tarefas nas quais não vê sentido?

Voltando do passeio que fizemos na quadra de esportes, um dos alunos pegou um galho do chão e estava levando para escola. Sua professora disse a ele para deixar o galho lá. Enquanto isso outra afirmou: "Os autistas são assim mesmo, gostam de pegar as coisas do chão".

Temos aqui um exemplo de como as pessoas, famílias inclusive, tendem a transformar o sujeito com autismo em sua "doença", e ele acaba por se tornar a personificação da mesma. "Ele passa a ser, se é **um autista**, isolacionista, hiperativo, passivo, agressivo, repetitivo, com ausência de linguagem ou ecolalias, entre outros sintomas que marquem o quadro descritivo." (MEIRA, 1996, p. 73, grifo da autora)

A literatura especializada traz um exemplo muito interessante:

A mãe de um menino diagnosticado com o quadro de autismo dizia, em uma entrevista, que havia lido que as crianças com autismo gostam muito de ficar nos cantos do espaço em que habitam. Ela, então, passa a viabilizar, na vida de seu filho, sua circulação por lugares onde ele possa ficar "nestes cantinhos que eles tanto gostam". Na clínica, obviamente, ele seguidamente se encolhia em cantos das salas. Sabendo do imperativo da fala materna, "ficam nos cantos", lhe digo, quando se encolhe no canto de uma sala: "Não precisas ficar nos cantinhos, podes ir para onde quiseres." Ele imediatamente se levanta e sai caminhando na direção do pátio. O que aí se observa é que os pais colocam seu filho no lugar que é atribuído ao "autista", consolidando uma posição que poderia ser transitória. Ou seja, "criam autistas", fundamentados no saber técnico que constrói pautas de desenvolvimento a partir do comportamento. (MEIRA, 1996, p.76)

Sendo assim os pais e professores passam a atribuir qualquer comportamento desses sujeitos a uma manifestação de sua "doença". Assim o sujeito com autismo "passa a ter como referencia o "ser autista", "ser hiperativo", ser um nome que não o refere à linhagem familiar, mas sim a uma classificação médica às quais os pais se referem quando são chamados a falar sobre seus filhos." (MEIRA, 1996, p. 73).

Esperamos que tenha ficado clara a necessidade de se enxergar cada sujeito como único, não havendo a possibilidade de "colocar todos no mesmo saco" das descrições genéricas.

4.3. Abordagem teórica utilizada na escola

No quadro estão pregadas algumas plaquinhas indicando o que será feito ao longo da manhã, em ordem cronológica. Assim temos: chegada, recepção, entrada, história, atividade, passeio, higiene, lanche, escovação, recreio, descanso, tarefa, brinquedo e saída. Às vezes pode haver alteração na ordem das plaquinhas, no dia da semana em que vão para sala de informática, por exemplo.

Durante a aula, Aurélio. levanta de seu lugar, puxa a professora pelo braço lhe mostra a porta. A professora usa as plaquinhas para explicar que estão

na hora da história, e que depois da tarefa eles irão para sala de informática.

Podemos perceber claramente o uso do método TEACCH nessa prática. O estabelecimento de uma rotina fixa é imprescindível para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com autismo, de acordo com aquele método. Sobre essa prática Eugênio Cunha, autor de livros que defendem a utilização de métodos comportamentais na prática escolar com sujeitos com autismo, afirma que "a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. O estímulo para uma saudável vida diária traz confiança e pode abrir oportunidades para o ensino de novas habilidades." (CUNHA, 2010, p. 35).

A maioria das pessoas ainda está muito apegada à descrição dos sujeitos com autismo feita por Kanner. Sendo assim acreditam que todos eles têm necessidade de uma rotina fixa. Em contraponto a essa convenção, é possível uma prática em sala de aula que reconheça cada sujeito com autismo como único, assim como o são todas as outras pessoas. Uma prática que parta desse princípio, leva em consideração suas preferências. Não dizemos que o aluno só deve fazer aquilo que bem quiser, temos plena consciência de que a escola é um lugar da lei, onde se deve aprender respeitar as normas sociais e o espaço do outro. O que propomos é que a escola se posicione de forma a buscar potencializar cada um desses alunos, partindo dos desejos que os mesmos expressam para nortear o processo de ensino-aprendizagem.

O que defendemos aqui é uma escola que leve os sujeitos, todos eles, com ou sem autismo, em consideração. Uma escola que não veja seus alunos como meros apreensores do conhecimento historicamente acumulado, mas como sujeito agente em seu processo de ensino-aprendizagem, assim como o professor. Ambos aprendem e ensinam nesse processo.

A história é uma espécie de ritual diário feito quando as crianças chegam à sala, após a apresentação da rotina do dia. Acredito que sirva para situar a criança no tempo/espaço. A professora responsável pela história no dia escreve a data no quadro, fala como está o clima, desenha a escola e seus elementos internos: o pátio, as salas, os portões, a cantina, a biblioteca, a sala de informática e os banheiros. E fora da escola desenha os prédios, árvores, banca de jornal, sapateiro, parque, quadra de esportes, etc. O desenho dos elementos exteriores varia de acordo com o lugar para onde iremos à hora do passeio. Durante a história as professoras cantam

músicas infantis sobre a faixa de pedestre, a árvore, o sol, etc. As pessoas que faltaram naquele dia são desenhadas em suas casas dormindo. No final da história os alunos e as professoras devem desenhar-se e dizer "eu sou o fulano, eu estou aqui" e bater no peito enquanto diz essa frase. Como apenas Luan fala, quando é a vez dos outros alunos as professoras falam por elas e batem sua mão. Após todos fazerem isso, é a vez da dona fadinha (fada de plástico colada no quadro) mandar plim-plim para todas as pessoas na sala. O plim-plim seria um presente da dona fadinha para cada um ali: inteligência, tranquilidade, paz, calma, sabedoria. As professoras vão falando os presentes e criando um caminho pontilhado partindo da dona fadinha e chegando a cada um que está desenhado no quadro.

De acordo com os defensores dos métodos cognitivo-comportamentais:

A atribuição do educador é a de dispor um série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. [...] O comportamento de um ser humano depende de como ele percebe o exterior. Na leitura do mundo exterior, há a ingerência de dois mecanismos elementares: a sensação e a percepção. As descobertas do autista são muito influenciadas pelas sensações com pouca inferência cognitiva. Estimular a percepção de uma criança ajuda o desenvolvimento de abstrações, pensamentos e ideias. (CUNHA, 2010, p. 34-5)

No fragmento podemos notar que se trata de uma prática também influenciada pela descrição primeira desses sujeitos, que se convencionou como inerente a eles. Partindo do princípio de que a causa do autismo seria biológica, segundo os cognitivistas, só nos restaria ajudá-los a se adequar àquilo que a sociedade elegeu como normal. Assim, a família e a escola não devem medir esforços para normalizar esses sujeitos, utilizando métodos pré-estabelecidos para alcançar esse fim. A história e seus diferentes momentos seriam exemplos desses métodos.

O que mais chamou a atenção foi o momento da fala que deve ser feita após o desenho. Ora, o sujeito com autismo não passou pelo Estádio do Espelho, sendo assim pouco provável que possam afirmar-se como Um, um sujeito inteiro. Aqueles que têm mais facilidade para se comunicar, na maioria das vezes referem-se a si na terceira pessoa, parece contraditório querer que eles utilizem o pronome Eu. Em uma de nossas reuniões de Projeto 4, uma das colegas trouxe um relato interessante. "Os alunos todos os dias após se desenharem diziam 'eu sou o fulano, eu estou aqui' para a turma, então se viravam para o espelho e repetiam a frase. Certo dia por algum motivo o espelho não estava na sala. Isto, porém não foi

empecilho para todos os alunos falarem a frase para a turma, virarem-se para o lugar onde deveria estar o espelho e repetirem a frase." (sic).

O relato acima nos faz questionar sobre até que ponto esses métodos que visam adequar o sujeito com autismo à sociedade são para o bem do mesmo. Não se trataria de uma mera robotização? Ao serem questionados, os defensores desses métodos afirmam ser ele o mais humano de todos, pois impede que o sujeito seja vítima de preconceito por ser diferente. Não seria na verdade, uma busca por fazer com que esse sujeito deixe de incomodar aqueles que estão a sua volta, e se sentem incomodados com sua presença e seus sintomas?

Assim como na análise do fragmento anterior, podemos repensar essa prática, focando nas potencialidades de cada sujeito, e não se pautando em uma metodologia de ensino cujo objetivo é adequá-los apenas.

Quando os alunos são desobedientes, as professoras se mostram decepcionadas com suas atitudes e os repreendem com expressões como: "que feio", "não pode", "rapaz bonito não faz esse tipo de coisa".

Todos os dias são realizados passeios pela quadra onde fica a escola, o percurso varia. Às vezes vamos ao parque, às vezes à quadra de esportes, outras vezes apenas andamos pela vizinhança, vamos até a costureira ou ao sapateiro pegar a encomenda de alguma professora e também vamos à banca de revistas e compramos o jornal para o porteiro da escola.

As professoras planejaram ir à Feira do Guará, mas a chuva as impediu. Sua intenção era levar os alunos para andar de metrô e comprar pastel na feira.

Esse tipo de prática é típico do método TEACCH. Os passeios pela vizinhança e na feira são as chamadas atividades de vida diária, têm como objetivo ensinar o sujeito com autismo a se portar em meio às outras pessoas. Mais uma vez fica clara a necessidade desse método de fazer um adaptado sem sujeito. As crianças gostam dos passeios pela vizinhança, é algo legal de se fazer, a questão é o objetivo dessa prática. O passeio deixa de ser um momento de divertimento para se tornar mais um meio encontrado para adequar os sujeitos com autismo à sociedade. Em relação à ida à feira, parece ser uma prática desnecessária. Seria mais proveitoso levar as crianças ao parque para fazer um piquenique, a uma exposição voltada para o público infantil, há diversas possibilidades, que são interessantes porque

incluem os sujeitos com autismo na sociedade. Eles deixam de ser seres estranhos aprendendo a se comportar de forma "normal" no cotidiano social, para serem sujeitos singulares que exercem seu direito de frequentar lugares públicos, sem se importar em ser alvo de olhares atravessados.

A cumplicidade começa quando apostamos que eles podem frequentar um espaço em que todos os ditos "normais" frequentam, e acreditamos que vão se sair bem. (...) O que seria sair-se bem? Em nenhum momento pensamos em robôs, sempre achamos que tudo daria certo se conseguissem controlar-se, buscando agir de forma aceita socialmente, mas não poderiam perder suas peculiaridades. Parece-me que esta é a "grande sacada", quer dizer, os meninos deveriam adequar-se e a sociedade deveria adequar-se para recebê-los. (DUBOIS, 2003, p. 46)

Hoje eu ajudei uma das professoras a calcular a idade mental do Francisco. Os cálculos foram feitos com base na atribuição de notas correspondentes a diferentes aspectos do desenvolvimento dele. Ela me disse que era um documento exigido pela Secretaria de Educação. Depois de muitos cálculos chegamos à idade de 3 anos. Ela se mostrou triste com o resultado e comentou sobre como deve ser difícil para os pais dele receber essa notícia.

Esses testes de idade mental, além de serem ultrapassados por deixarem de fora várias questões pertinentes, servem para criar nos pais um sentimento de impotência. Se alguém te diz que aos 15 anos seu filho tem a idade mental de uma criança de três anos de idade você irá no mínimo tornar-se cético acerca de qualquer possibilidade de progresso. O que estes testes fazem é basicamente oferecer um respaldo "científico" para que os pais deixem de vez de acreditar no potencial de seus filhos. Se a mera menção da palavra "autismo" faz isso com os pais, imagine um teste de idade que influência não tem sobre o olhar desses pais para seu filho. O mesmo acontece com os professores, que passam a utilizar uma fala infantilizada com o sujeito e diante de qualquer atitude por parte do mesmo, supõem ser algo típico das crianças de três anos de idade. Esse tipo de coisa obtura o sujeito, o professor acredita que ele é aquilo e pronto. O saber absoluto nos impede de supor o outro. Se esse tipo de teste é realmente uma exigência da Secretaria de Educação, o professor deve fazê-lo para fins burocráticos, mas tendo em vista que não existem testes capazes de mensurar a subjetividade humana. E pelo tipo de reação que essas tais comprovações "científicas" causa nos pais, o melhor seria não mostrar a eles.

Hoje sabemos que a educação tem papel fundamental na estruturação psíquica de nossos alunos, pois introduz questões da proibição, da lei, a

escola e o conhecimento também tem efeitos importantes na estrutura. Toda aquela certeza que trazíamos em relação a nossa formação, transformou-se em perguntas. O lugar que ocupa o professor não é o do saber, há uma inversão e é necessário criar e inventar a partir do que os alunos trazem. Isso se torna compreensível a partir do momento em que conhecemos, através da psicanálise, como se estrutura este sujeito. E a psicanálise nos mostrou: "que o sujeito é aquilo que o outro lhe permite ser". (ALVES, 2003, p.70-1)

4.4. O trabalho pedagógico em sala de aula a partir da abordagem comportamental

Durante a primeira tarefa do dia, de comparar figuras maiores, menores ou iguais, os três alunos em sala ficam agitados e se recusam a fazer a concluir a atividade. Após ameaçarem deixar quem não terminasse sem passeio. Sem sucesso elas dizem a eles que quem terminar, irá ganhar uma bala. Todos terminam rapidamente.

Durante a realização de uma atividade, a professora parabeniza Flávio por estar segurando o lápis sozinho. E com grande entusiasmo me conta que no começo do ano ele não era capaz de fazer isso.

Temos aqui as duas faces do método TEACCH. A primeira é a atividade de comparação, que tem como objetivo facilitar a comunicação com os sujeitos com autismo. A segunda é o comportamentalismo propriamente dito. Temos o exemplo da punição negativa (ficar sem passeio) e do reforço positivo (ganhar bala se fizer a tarefa), os dois tem o mesmo objetivo: fazer com que o aluno termine a tarefa. No segundo momento notamos o contentamento da professora ao constatar o resultado de seus esforços diários para que o aluno segurasse o lápis sozinho.

Tendo em vista que a relutância dos alunos em fazer a atividade é consequência do fato deles não acharem sentido naquilo, mostra-se necessário uma mudança na prática pedagógica.

Na a hora da história Flávio fica agitado e começa a gritar e bater nas professoras. Uma delas dá a ele um pedaço plástico bolha, ele brinca e as deixa continuar a aula. O armário da professora tem um montinho desses plásticos já cortados e prontos para serem utilizados quando ele está agitado. Na falta do plástico ela lhe dá papel para rasgar. Quando ele termina de picotar as coisas ela o coloca para catar tudo e jogar no lixo.

As professoras sempre pedem para que eu me sente atrás da cadeira de Aurélio e Flávio, de forma a impedir que eles saiam de seus lugares na hora da história. Ontem uma delas sentou atrás de Aurélio, ele queria porque

queria ir para sala de informática, como ela não o deixava sair do lugar ele ficou beliscando seu braço. Hoje braço dela estava roxo.

Como prêmio por ter ganhado a gincana da festa junina, algumas turmas da escola foram ao cinema. A nossa turma foi uma delas. Fomos ao Terraço Shopping assistir "A era do gelo 4". Durante todo filme as coisas correram tranquilamente, mas quando estávamos saindo da sala, vimos que lá fora duas professoras estavam travando uma verdadeira batalha com Francisco na entrada do cinema. As pessoas que passavam ficavam espantadas com a cena. Com algum trabalho as professoras finalmente conseguiram levá-lo de volta para o ônibus. Lá elas nos contaram que ele repentinamente decidiu que queria ir embora. Como as professoras não deixaram, ele começou a tentar tirar a roupa e fazer força para fazer cocô.

A escola foi convidada para ir ao Teatro Nacional, onde estava sendo exibida uma peça infantil. Todas as crianças foram ao teatro, chegando lá, a peça estava demorando a começar e Francisco começou a ficar nervoso. A professora segurou firmemente uma de suas mãos e pediu para que eu segurasse a outra e não soltasse, caso contrário ele tiraria toda sua roupa. Assim permanecemos até o começo da peça.

Hoje fomos novamente ao cinema, Aurélio que adora pipoca comeu toda a sua e a das professoras. O filme estava longe de terminar e a pipoca havia acabado. Para impedir que Aurélio fizesse uma "cena" dentro do cinema, a professora foi lá fora e comprou um saco de pipoca gigante para ele.

Nos fragmentos acima temos exemplos práticos do objetivo principal do método TEACCH: barrar toda possibilidade do sintoma aparecer no sujeito com autismo e evitar qualquer tipo de comportamento inadequado. Assim, segundo a teoria comportamentalista "é necessário acuidade para uma precisa avaliação das situações que causam as atitudes prejudiciais, porque elas fomentam transtorno limitando o aprendizado." (CUNHA, 2010, p.30).

Esse objetivo influência diretamente a prática dos professores em sala de aula. A

contenção normalmente é diretamente no corpo do sujeito, o que parece causar angústia. O olhar ético-psicanalítico deixa surgir o sintoma para poder trabalhar a partir dele, pergunta-se o porquê daquela forma de agir.

Quando perguntei às professoras sobre o porquê de Francisco nunca mais ter aparecido na escola. Elas me disseram que ele nunca para em escola nenhuma, pois as professoras não conseguem lidar com ele, e que os pais dificultam seu progresso ao retirá-lo da escola, fazendo com que os progressos alcançados por elas fossem pelo ralo.

Tendo em vista o caráter comportamentalista do método TEACCH, a postura das professoras é facilmente compreensível. Ao retirar o aluno da escola os pais rompem com todo o processo que elas estavam fazendo com Francisco. A não repetição das habilidades adquiridas faz com que elas sejam esquecidas pelo sujeito, tornando necessário recomeçar processo do zero.

As professoras levam os alunos ao banheiro com bastante frequência e quando eles estão agitados perguntam se querem ir ao banheiro. Uma delas me contou que quando entrou na escola Flávio ainda usava fralda, com 8 anos de idade, mas que agora ele já sabia usar o banheiro.

Hoje Flávio fez xixi na roupa, bem no meio da sala. A professora o banhou, trocou sua roupa e depois o colocou para limpar o xixi. Enquanto ele limpava, ela lhe dizia que ele já é um rapaz, que não pode ficar adulto dependendo das pessoas para ir ao banheiro.

Esse tipo de prática comportamentalista, que visa somente adaptar o sujeito com autismo garantindo que ele tenha o mínimo de autonomia, deixa de levar em conta uma questão importante. O não controle de esfíncteres trata-se antes de qualquer coisa da ausência de erotização no corpo do sujeito com autismo. Segundo Laznik (2004, p. 60):

Quanto às zonas erógenas, elas não estão em qualquer parte do corpo, "mas só são reconhecidas nesses pontos em que se diferenciam para nós por sua estrutura de borda. Por que falamos da boca, e não do esôfago ou do estômago?" (Lacan). Isto reveste toda sua importância, quando nos lembramos a que ponto, nas crianças autistas, essas zonas não fazem borda - os lábios que deixam escorrer saliva, os esfíncteres que não o são... Estas não são zonas de investimento erógeno.

Dessa forma, a impossibilidade de Flávio controlar seus esfíncteres seria em decorrência da ausência de erotização em seu corpo, as bordas tem caráter sexual, antes de

serem apenas buracos espalhados pelo corpo. Nesse caso, podemos dizer que, diferente de Francisco que usa o controle de esfíncteres para manipular e desorganizar as pessoas ao seu redor, para Flávio é como se as coisas simplesmente entrassem e saíssem dele, sem que haja a possibilidade de controle sobre isso.

Diante da análise dos fragmentos do diário de campo, acreditamos, ser possível uma outra forma de intervenção em sala de aula com os sujeitos com autismo, uma capaz de enxergar além daquilo que eles parecem ser com sua forma tão singular de estar na vida.

A base desse reconhecimento ético está em olhar o sujeito a partir de sua história, sem uma visão idealizada, e sim abrindo espaço para uma ética do desejo que cria sua própria forma de estar no mundo e na linguagem – uma forma que não se dobra à idealização do próprio mundo e que considera que ser feliz é uma conquista de um fazer uno com a palavra. Esta última, uma aquisição especialmente mediada por todos que se responsabilizam pelo cuidado e pela aprendizagem de todos os sujeitos. (RODRIGUES, 2012, p. 77, *versão online*)

A abordagem utilizada pela escola está mais focada em saber *o que é* o autista e garantir que todos sejam tratados da mesma forma, aquela que se convencionou ser a melhor para trabalhar com os autistas em sala de aula. A abordagem ético-psicanalítica proposta por nós está interessada em saber *quem é* cada um desses sujeitos com autismo e trabalhar com eles em sala de aula a partir de suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho apresentamos um breve relato histórico da educação especial no Brasil, cujo objetivo era situar o sujeito com autismo no contexto atual em que a inclusão é tão defendida. Discorri sobre a dificuldade de nossa sociedade em reconhecer a diferença e coloquei a minha concepção sobre o que seria uma escola verdadeiramente inclusiva. Tendo em vista que:

Quando a maioria das escolas negam a bagagem cultural do aluno, ou desconhecem sua linguagem "marginal", ou fazem ouvidos surdos a seus interesses, ou lhe impõem teimosamente o tempo de aprendizagem que o currículo prevê, ou desconhecem seu próprio estilo ou modo de aprender, ou... não fazem, por acaso, outra coisa que negar, no limite, o sujeito no seu "ser"? Pois bem, a demanda desmedida dessas escola quando negam toda essa bagagem cultural, toda essa história... o que faz, em última instância, é negá-lo enquanto sujeito do desejo. O desejo está entrelaçado a essas conquistas (pessoais e culturais): negá-las é simplesmente pô-lo em xeque. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 185)

Neste trabalho busquei, à luz da teoria psicanalítica, pesquisar como se constitui o sujeito com autismo e de que forma a psicanálise o reconhece e qual a possibilidade de intervenção escolar oferecida por ela para se trabalhar com esses sujeitos. Dessa forma, pude constatar que a psicanálise está longe de ser um método "engessado": trata-se sobretudo de um olhar, que possibilita por sua vez uma prática, sobre o sujeito com autismo, um olhar desejante que acredita haver um sujeito em um corpo que às vezes pode parecer desabitado. Investigando o método TEACCH, utilizado na escola em que fiz a pesquisa, percebi que enquanto esse busca adaptar os sujeitos à sociedade, mesmo que isso custe sua subjetividade, a psicanálise deseja entender o motivo dos sintomas expressos pelo sujeito com autismo. A psicanálise busca dar sentido àquilo que o método TEACCH busca apagar no sujeito. O caso de Donald seria um bom exemplo dos efeitos de se conferir sentido às peculiaridades do sujeito:

Outro relato interessante do ponto de vista da intervenção é o da assistente social que acompanhava o caso de um dos pacientes de Kanner: Donald. Ela relata o quão surpresa ficou ao visitar Donald na casa de fazendeiros, onde seus pais o haviam colocado. Segundo ela, o casal de camponeses era "gentilmente firme" com Donald e criavam objetivos para suas intensas estereotípias e rituais (em vez de simplesmente tentar eliminá-los), transformaram suas preocupações obsessivas com medidas, números em geral e datas, em atividades adaptativas. Assim, Donald ficou responsável pela mensuração da profundidade de um poço e pela construção de um "cemitério" para animais, isso em função de sua incontrolável necessidade de recolher animais mortos. Foram confeccionadas placas contendo o nome dos animais recolhidos, data de nascimento (desconhecida) e morte (dia em

que fora encontrado), além de outros detalhes. As repetidas contagens da fileiras de trigo foram encorajadas se acompanhadas pelo cultivo simultâneo à contagem, enquanto andava a cavalo - atividade que era realizada de forma hábil. Conforme o relato da assistente social, seus progressos eram evidentes porque suas "esquisitices" eram aceitas na escola que frequentava, no campo. (BOSA, 2000, p. 24-5)

A partir dos fragmentos do diário de campo da pesquisa divididos em quatro categorias e analisados à luz da teoria psicanalítica podemos concluir que existe sim uma forma diferente de trabalhar com os sujeitos com autismo em sala de aula. Essa ultrapassa os limites do puro adestramento do sujeito, ao reconhecê-lo como único, buscando acreditar sempre em seu potencial. Essa nova possibilidade, a do olhar/prática ético-psicanalítico, dá voz ao sujeito ao fazer aquilo que seu Outro Primordial não foi capaz: supondo-o. E ao dar voz a ele, busca escutar o seu desejo e trabalhar com ele a partir desse, de forma a conferir sentido àquilo que ele faz na escola. Os professores ao utilizarem o método TEACCH deixam em parte de potencializar seus alunos com autismo, visto que, a própria etiologia do autismo defendida pelo método por si só inviabiliza que o professor espere mais do sujeito. Assim, se partimos do princípio que a origem do autismo é biológica, não esperamos nada desses sujeitos, fazemos o que está ao nosso alcance para garantir que eles tenham o mínimo de autonomia.

Encontramos na Escola Municipal Especial Lucena Borges, conhecida como Parque do Sol¹⁴, em Porto Alegre (RS), exemplos concretos de uma abordagem diferente no tocante a inclusão dos sujeitos com autismo. A Escola é voltada para o atendimento de sujeitos com autismo e psicose. A utilização de um olhar/prática psicanalítica por seus profissionais é um ótimo exemplo de como uma escola pode trabalhar levando em consideração a preferência dos sujeitos, sem deixar de ser um lugar da lei.

Em primeiro lugar, a Escola não trabalha com grupos fixos, mas por interesse:

Abandonamos a ideia de turmas com grupos fixos, cada qual com sua professora, durante o turno de aula e ano letivo. Optamos pelo trabalho por grupo de atividades as quais os alunos poderiam escolher de acordo com seu desejo, afinidade, curiosidade, etc. Cada grupo de atividades era coordenado por duas professoras responsáveis pelo grupo de alunos que naquele dia fizessem aquela opção. [...] As atividades dos grupos, eram desenvolvidas a cada turno, após a merenda e até o horário do recreio. Após o recreio, diariamente aconteciam as "atividades coletivas", cada dia com um foco específico, envolvendo todos os alunos e profissionais que trabalhavam na instituição. (DUBOIS, 2003, p. 18)

Em segundo lugar, articula as atividades por interesses com normas coletivas, de uma

¹⁴ Autismo e Psicose: a criação de uma escola

maneira não antagônica:

As oficinas funcionavam sistematicamente em números de três ou quatro a cada dia. O tempo de trabalho era em média 60 minutos, mas também variava com a atividade e o grupo a qual se dirigia. O objetivo principal das oficinas era oferecer uma alternativa de trabalho pedagógico que possibilitasse o desejo de aprender, o resgate da subjetividade e a inserção social dos alunos na cultura. Muitos alunos não escolhiam e ficavam circulando pelos corredores e pátio acompanhados de uma professora ou estagiário de psicologia. (...) Considerando o interesse das crianças por atividades ligadas à arte, pensamos em estruturar nosso trabalho com uma oficina de artes, por acreditarmos que a busca constante, o comportamento exploratório, a livre expressão e a maneira individual que colocamos nossas ações, são de fundamental importância para o desenvolvimento global. Durante as atividades, as professoras foram investigando os processos de aprendizagens dentro das artes plásticas a partir da pintura, modelagem e desenho. (...) Acreditávamos importante que a criança pudesse se expressar de acordo com o que desejasse fazer, dentro do enfoque da oficina. Cada um podia fazer o que quisesse, desde que não prejudicasse o grupo como um todo. Importante ressaltar o respeito à singularidade do aluno (a posição subjetiva na qual se encontra). (DUBOIS, 2003, p. 19-20 e 25)

Outro exemplo do Parque do Sol exemplifica o que acreditamos ser uma prática pautada na abordagem psicanalítica em sala de aula:

Optamos por uma prática pedagógica onde crianças, adolescentes e adultos sejam considerados "um igual", respeitando o lugar que cada um deve ocupar dentro desta proposta de trabalho. Desta forma são as crianças e adolescentes os guias de nossa proposta. O pensamento, a arbitrariedade, o pseudo-saber dos adultos não é, em momento algum do trabalho, imposta aos educandos. [...] Não classificamos nossos alunos em níveis, nem estabelecemos tempo para que o aluno permaneça em sua proposta de trabalho. Quem determina esse tempo é o próprio aluno, que poderá se engajar em uma nova proposta tão logo manifeste interesse e/ou condições. (DUBOIS, 2003, p. 17-8)

É respeitar os desejos e o tempo de cada sujeito quando se busca uma prática pedagógica baseada num olhar psicanalítico sobre eles. Sem isso, como vimos na pesquisa, a escola acaba tornando-se um lugar de martírio para os alunos, os quais se veem obrigados a fazer coisas que para eles não tem nenhum sentido. Se for assim para os sujeitos comuns, deve ser bem mais difícil para os sujeitos com autismo que são tidos como pessoas sem desejo.

As professoras da pesquisa poderiam esperar mais dele, acreditar em seu potencial, em sua capacidade de ir além. Como vemos um novo exemplo positivo do Parque do Sol:

Fomos sempre desafiadas a criar novas possibilidades educativas para esses alunos. Sempre acreditamos no potencial cognitivo de cada um deles e naquilo que poderíamos oferecer pedagogicamente para favorecer o crescimento de cada um. Diferente de uma escola que impõe regras, que impõe o saber do professor, as regras são construídas no coletivo, tanto nos

espaços de grupo de sala, quanto nos espaços de assembleias¹⁵. (ZILLMER, 2003, p. 57)

Ao término dessa pesquisa, concluímos que o professor pode potencializar o sujeito com autismo na linguagem, no discurso e em seu processo de subjetivização, ao conferir sentido a suas ações, emprestar-se, colocar-se como ouvinte daqueles sobre os quais se diz não serem capazes de se comunicar. Ao perceber qualquer interesse por parte desse aluno, o professor pautado pela ética psicanalítica usa aquilo como forma de criar laço entre o sujeito e o social, e isso é capaz de fazer surgir o desejo onde antes parecia não haver.

¹⁵ A assembleia era o lugar onde se conversava sobre os mais diferentes assuntos, se falava sobre os relacionamentos, sobre as questões relativas à agressividade, aos sintomas, sobre as conquistas e os progressos de cada um, sobre as novidades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. A. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Claudio R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. Versão online. In: *XII*, 2006. Disponível em: <<http://www.educacaoparavida.com/resources/A%20inclus%C3%A3o%20e%20seus%20sentidos.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. A. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, versão online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 21 de maio de 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 26 de jul. de 2013.

CALAZANS, Roberto; MARTINS, Clara Rodrigues. Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. *Estilos da Clínica*, 2007, vol. XII, nº 22, p. 142-157.

CAMARGO, Siglia Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth e ROCHA, Paulina Shimidtbauer. *Autismo: construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 39-65 - (Coleção clínica psicanalítica).

CHERNICHARO, Edna de Assunção Melo. *Psicanálise e educação: algumas reflexões*. Versão online. Disponível em: <<http://www.clinicalacos.com.br/Psiedu.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2013.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 31-56.

CUNHA, Eugenio. *Sobre o novo livro – autismo e inclusão*. Versão online. Disponível em: <<http://www.eugeniocunha.com.br/artigo/39/sobre-o-novo-livro/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2013.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In:_____. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos human.*, São Paulo, v. 6, n. 11, Dec. 2009.

ESTEVAM, Bread Soares. Reflexões sobre o diário de campo. 2012. Versão online. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-sobre-o-diario-de-campo/82508/>>. Acesso em: 16 jun. de 2013.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 20-38.

FOLBERG, M. N. (Org.) *et al. Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola*. . v. 1. Porto Alegre - RS: Editora Mediação, 2003.

FREITAS, Aparecida Cristina de, *et al. Materiais utilizados na sala do método TEACH*. Versão online. Disponível em: <<http://www.juterapeutaocupacional.com/pdf/materiais.pdf>>. Acesso em; 19 de maio de 2013.

GIKOVATE, Carla. *Método TEACCH*. Versão online. Disponível em: http://www.carlagikovate.com.br/index_arquivos/Page790.htm. Acesso em: 18/06

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise do Autismo*. 2 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

_____. Um autista merece a chance de se constituir como sujeito. *SIG, revista de psicanálise*. Versão online. Disponível em: <http://www.sig.org.br/_files/uploads/image/EmPauta2.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2013.

KEHL, Maria Rita. Corpos estreitamente vigiados. São Paulo, 31 de dezembro de 2006, Caderno *Aliás - O Estado de S. Paulo*.

_____. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, 2010.

_____. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. *Estilos da Clínica*, 2000, vol. IV, nº 7, São Paulo: USP – IP, p. 96-107.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. *Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH*. *Contexto*, v. 6, p. 9-12, 2009.

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

LAZNIK, Marie-Christine. *A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma, 2004.

MACIEL, D. M. A.; RAPOSO, M. B. T. Metodologia e construção de conhecimentos: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, Diva; BARBATO, Silvine. (Org.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, v., p. 73-102.

MEIRA, Ana Maria Goelzer. Algumas considerações a respeito do diagnóstico de autismo na infância. In: *Escritos da Criança*, nº 5. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996, p.73-8.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORI, Valéria D.; REY, Fernando L. González. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 23, n. spe, 2011.

MOVIMENTO "PSICANÁLISE, AUTISMO E SAÚDE PÚBLICA", 2013. Versão online. Disponível em: <<http://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com>>. Acesso em: 1º de jun. de 2013.

RODRIGUES, F.L.V. A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de des-fiar a forma da formação de professores. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 52, p. 69-80, jul./dez. 2012 Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em: 21 de maio de 2013.

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

SAROLDI, Nina. *O mal-estar na civilização – as obrigações do desejo na era da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011 - (Coleção Para ler Freud).

SIBEMBERG, Nilson. Autismo e linguagem. In: *Escritos da Criança*, nº 5. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996, p. 60-72.

VANIER, Alain. Breves apontamentos sobre o autismo. *Estilos da Clínica*, vol. IV, nº 7, São Paulo: USP - IP. p. 73-77.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, Dec. 2009.

WILLEMART, Philippe. Repensar os conceitos de psicose e autismo. *Estilos da Clínica*, vol. IV, nº 7, São Paulo: USP – IP, p. 43-51.

ZIZEK, Slavoj. O hedonismo envergonhado. São Paulo, 19 de outubro de 2003, *Caderno mais – Folha de S. Paulo*.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa *A contribuição psicanalítica na inclusão escolar de crianças e adolescentes com autismo*, realizado por Izabella Lorryne Santana de Lima¹⁶, estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 09/0117531, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues¹⁷.

O trabalho consiste em observações feitas em sala de aula durante o ano de 2012 com professores(as) da escola. As observações serão anotadas pela autora da pesquisa em seu diário de campo.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das observações, como forma de preservar a identidade de cada um. Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho pedagógico com estudantes com autismo.

Informo que os dados e a identidade dos observados serão mantidos sob a reserva desta pesquisadora e não serão divulgados em nenhum meio impresso ou de discussão.

() concordo em participar deste estudo

Local e data:

Nome do(a) participante:

CPF ou RG do(a) participante:

Endereço do(a) participante:

Telefone do(a) participante:

E-mail do(a) participante:

¹⁶ Endereços para contato: Izabella Lima – E-mai: izabellalsl@hotmail.com; 06198383294.

¹⁷ Prof^a Dr^a Fátima Vidal – E-mail: vidalrodrigues@yahoo.com.br.

Assinatura do(a)
participante: _____

DIÁRIO DE CAMPO

Projeto IV - Fase 1 - 1º semestre de 2012

1ª semana

Chego à escola, entro em sala. As professoras me apresentam para os alunos. Estavam presentes 2 de 4. Os alunos são Francisco (14) e Luan (12). No quadro estão pregadas algumas plaquinhas indicando o que será feito ao longo da manhã, em ordem cronológica. Assim temos: chegada, recepção, entrada, história, atividade, passeio, higiene, lanche, escovação, recreio, descanso, tarefa, brinquedo e saída. Às vezes pode haver alteração na ordem das plaquinhas, no dia da semana em que vão para sala de informática, por exemplo.

A história é uma espécie de ritual diário feito quando as crianças chegam à sala, após a apresentação da rotina do dia. Acredito que sirva para situar a criança no tempo/espaço. A professora responsável pela história no dia escreve a data no quadro, fala como está o clima, desenha a escola e seus elementos internos: o pátio, as salas, os portões, a cantina, a biblioteca, a sala de informática e os banheiros. E fora da escola desenha os prédios, árvores, banca de jornal, sapateiro, parque, quadra de esportes, etc. O desenho dos elementos exteriores varia de acordo com o lugar para onde iremos à hora do passeio. Durante a história as professoras cantam músicas infantis sobre a faixa de pedestre, a árvore, o sol, etc. As pessoas que faltaram naquele dia são desenhadas em suas casas dormindo. No final da história os alunos e as professoras devem desenhar-se e dizer "eu sou o fulano, eu estou aqui" e bater no peito enquanto dizem essa frase.

Luan faz um ótimo desenho de si, ajeitando com o dedo os pequenos detalhes, o cabelo principalmente. Na hora de falar "eu sou o Luan, eu estou aqui", o faz rápido e baixo, demonstrando desconforto em ter que dizer aquilo. Depois de dizer corre para a cadeira. As professoras seguram a mão de Francisco quando é sua vez de fazer o desenho e sustentam sua mão para bater no peito, ele se mostra muito satisfeito e alegre. Após todos fazerem isso, eu inclusive, é a vez da dona fadinha (fada de plástico colada no quadro) mandar plim-plim para todas as pessoas na sala. O plim-plim seria um presente da dona fadinha para cada um ali: inteligência, tranquilidade, paz, calma, sabedoria. As professoras vão falando os presentes e criando um caminho pontilhado partindo da dona fadinha e chegando a cada um que está desenhado no quadro. O plim-plim vem acompanhado de adjetivos: inteligência, calma,

sabedoria, felicidade, alegria. Percebi que alguns desejos mudaram de acordo com a criança. Ex: calma e tranquilidade para o Francisco, inteligência e sabedoria para Luan.

Francisco se mostrou amigável, me dando o braço na hora do passeio, hoje andamos apenas pela quadra residencial e voltamos para escola. No recreio ele ficou andando comigo para lá e para cá. Luan ficou arredio e na dele.

A aula começou com o estabelecimento da ordem das atividades do dia. Quando os meninos queriam fazer outra coisa, as professoras mostravam que naquela hora era hora de outra atividade e que depois fariam o que a criança queria. Ex: agora nós estamos fazendo a história, depois da história tem atividade e depois nós vamos passear.

Durante a primeira atividade eu fiquei alguns minutos sozinha na sala com os meninos. Nesse momento Francisco começou a rasgar o caderno do Luan, eu fui tentar impedir e levei uma mordida no braço, as professoras entraram quando eu já havia me desvencilhado dele. Levaram-me até a direção para mostrar a mordida, segundo elas é um procedimento padrão anotar esse tipo de caso na ficha do aluno. De volta à sala as professoras falaram que esse tipo de comportamento era muito normal da parte daquele aluno. Uma delas, a responsável por ele, disse que havia perdido vários fios de cabelo desde o começo do ano letivo devido aos frequentes puxões de cabelo dados por ele, e que era daquele jeito mesmo, por isso seria melhor eu ficar mais com o Luan que era quietinho e obediente.

Durante as atividades elas elogiaram Luan todo o tempo, me disseram que ele era o seu “universitário” e que o progresso dele compensava a falta de progresso dos outros. As professoras determinavam as cores que as crianças deveriam utilizar para pintar as figuras.

Se Francisco fica agitado surgem os movimentos estereotipados, e se é contrariado fica agressivo, as professoras preferem deixá-lo fazer o que quer. Luan é quieto e na dele, fala, mas muito baixo e com muito custo.

Todas as crianças das salas integradoras saiam para passear, todos os dias, pelo que percebi. Estranhei as professoras ainda as chamarem de “especiais” e a “classe dos especiais”. As professoras levam os alunos ao banheiro com bastante frequência e quando eles estão agitados perguntam se querem ir ao banheiro.

Durante o intervalo noto que as crianças ficam afastadas das crianças comuns, embora as professoras façam um esforço para juntá-las, mas em nenhum momento percebi olhares de preconceito ou estranhamento por parte das outras crianças.

Depois do recreio é a hora do descanso, as professoras deixam as crianças à vontade, colocam um tapete no chão e um CD de músicas infantis. Eu fiquei sentada no tapete

conversando com Francisco, e Luan ficou desenhando mesas de *pinball* no quadro negro, as professoras elogiaram muito seus desenhos e depois foram tentar escrever a palavra *pinball* com ele, forçando o som para destacar as letras, ele escrevia algumas letras certas e outras vezes apenas repetia o que elas falavam.

Na hora da saída as crianças vão saindo conforme seus pais vão chegando, Francisco é o que sai mais cedo.

2ª semana

Apenas Francisco e Luan estão presentes mais uma vez. Luan entra e senta. Francisco se mostra agitado, a professora pergunta o que houve, ele começa a fazer movimento com os braços e a emitir sons. A professora supõe que ele está dizendo que os pais brigaram, ele parece confirmar. Ela diz a outra professora: "Eles acham que ele não entende o que acontece, que não vai contar, mas ele dá um jeito". Depois disso o aluno se acalma.

Na hora da história eu continuo perto do Luan, como elas sugeriram no nosso primeiro encontro. Na hora da atividade Francisco é voluntarioso e ao ser contrariado faz xixi e coco na roupa, as professoras o mandam levantar para ir se lavar, ele sai correndo fazendo *flapping* e deixando rastro de sujeira por onde passa. Marta dá banho nele e eles voltam para aula. Pergunto se talvez minha presença o esteja incomodando, elas dizem que não, que Francisco está acostumado com pessoas estranhas porque sempre tem alguém diferente em sua casa, contratada pelos pais para trabalhar com ele, algumas estagiárias, assim como eu.

O passeio é pela quadra mais uma vez. Percebo a preocupação das professoras das chamadas classes especiais em levar todas as crianças ao banheiro antes delas saírem, para evitar que façam suas necessidades nas roupas. Durante o passeio eu fico responsável pelo Francisco junto com a Marta. Ela me diz que ele está agitado e por isso temos que segurar suas mãos, com firmeza.

Voltamos para sala, é hora do lanche, Luan trouxe suco e bolacha de água e sal. Francisco trouxe caqui. As professoras criticam a dieta adotada pela família de Francisco na frente dele, dizem que já é um homem, que deve comer coisas com "sustância", e não coisas mais moles, como os pais querem. Carla dá sua banana para ele e fica muito satisfeita ao perceber a voracidade com que ele come.

Depois do lanche eles vão para o recreio. Quando voltam é a hora do descanso, elas colocam um tapete e um radinho tocando músicas infantis no chão. Francisco senta, eu me sento ao seu lado e ele fica mexendo na minha mão. Luan fica de pé desenhando um jogo de

pinball no quadro, mais uma vez é um desenho muito rico em detalhes. As professoras o elogiam.

3ª semana

Durante a história as professoras conversam sobre Francisco. Marta diz que perguntou para o pai se ele e a esposa haviam brigado e o pai negou, os pais acham que o Francisco não entende, que não conta para elas o que houve.

Na hora da atividade, Francisco novamente não quer participar, mas elas dizem que vão deixar ele quieto porque não querem "apanhar", rindo.

Francisco começa a mexer nas coisas de Luan e ele briga com o colega, diz algo, mas é difícil de perceber o que é. As professoras dizem que antes Luan tinha medo de Francisco, mas que depois de muito "sofrer" aprendeu a se defender (rindo).

Hoje vamos passear no parque, as professoras ficam sentadas conversando olhando as crianças brincarem e cuidando para que não se machuquem. Na volta para escola dou a mão para uma criança de outra turma, sua professora está ao meu lado e me diz para não deixa-lo se jogar no chão porque ele é muito pesado e preguiçoso e é difícil levantá-lo.

Na hora da tarefa, Francisco se recusa mais uma vez a fazer, as professoras o deixam no tapete, dizem que não chamarão sua atenção por ele estar sem fazer porque sabem o quanto ele é difícil, que quando ele está "atacado" precisa de muita gente para segurá-lo e impedir que saia quebrando as coisas, como fez com o espelho e com o filtro de água de barro que havia na sala. Pouco tempo depois o pai vem buscá-lo.

Após terminar a tarefa, Luan fica desenhando no quadro até pai dele chegar.

4ª semana

Temos mais um aluno, Aurélio, ele foi carinhoso comigo até eu me negar a abrir a porta para ele sair, ele então começou a me bater e me beliscar, eu falei com ele de forma firme, que parasse, que eu não podia abrir porque as professoras falaram que era para deixar fechada, elas então o pegam e o sentam na cadeira.

Durante a história, Aurélio levanta de seu lugar, puxa a professora pelo braço e lhe mostra a porta. A professora usa as plaquinhas para explicar que estão na hora da história, e que depois da tarefa eles irão para sala de informática. Quando os alunos são desobedientes, as professoras se mostram decepcionadas com suas atitudes e os repreendem com expressões como: "que feio", "não pode", "rapaz bonito não faz esse tipo de coisa".

Na hora do passeio, Aurélio quer andar sozinho, no parque fica o tempo todo no balanço, Francisco fica sentado perto das professoras e Luan fica subindo nos brinquedos de escalar.

Depois da tarefa vamos para sala de informática, Francisco já foi embora, ficaram Luan e Aurélio, enquanto o primeiro brinca com jogos educativos, o segundo fica vendo e revendo a abertura dos filmes da Disney 1 milhão de vezes, todas as vezes em que o castelo vai se constituindo ele fica muito contente e surge o *flapping*.

5ª semana

Estão presentes Luan, Aurélio e Flávio, que eu ainda não conhecia. Ele é muito dócil e fica fazendo carinho na minha bochecha na hora da história. As professoras disseram que ele gostou de mim porque sabe que eu gosto dele também. Mas no meio da história ele ficou agitado e começou a me bater e a empurrar a carteira, as professoras disseram para eu ficar sentada atrás dele e não deixá-lo sair do lugar, ele ficou nervoso querendo sair, e tentou tirar os alfabetos colados nas carteiras dele e do Aurélio. Para acalmá-lo a professora Carla tirou de seu armário um pedaço de plástico bolha e deu a ele que ficou entretido com o plástico e parou de querer sair do lugar.

Durante a atividade a professora escolheu as cores dos lápis de cor para Flávio, usando as cores "certas" para pintar os desenhos. Para Luan e Aurélio elas perguntavam qual era a cor que deveriam usar para pintar cada coisa. Luan foi elogiado por seu capricho e Aurélio foi repreendido por pintar "rabiscando", saindo linha que limita o desenho.

No parque Aurélio fica no balanço, Aurélio no trepa e Flávio sentado na areia colando e tirando a areia de seu baldinho.

Na hora da tarefa as professoras exigiram mais de Aurélio e Luan e menos de Flávio.

6ª semana

Quando Flávio chegou a professora Carla falou com ele de modo infantilizado, eu me senti desconfortável. Na hora da história Flávio novamente começou a ficar agitado, as professoras não tinham mais plástico bolha, deram papel para ele rasgar, e no fim o colocaram para catar o papel do chão e jogar no lixo.

Hoje na hora da tarefa, as professoras mais uma vez elogiaram Luan. por seu capricho ao escrever seu nome e pintar os desenhos utilizando as cores "certas". Vendo que ele possui facilidade para escrever, já lê algumas coisas e desenha muito bem, pergunto por que ele não vai para uma turma inclusiva, assim como seu irmão. Elas afirmam que, apesar de seu bom desempenho, ele não está preparado porque é preguiçoso e precisa que alguém fique "em

cima" para terminar a tarefa. Se fosse para uma turma inclusiva ficaria defasado em relação ao resto dos alunos. Eu me questiono se o fato de estar com outras crianças em processo de alfabetização não seria mais proveitoso para ele, não faria com que ele se interessasse mais.

Durante o recreio fiquei sentada com Flávio no chão e tentei estabelecer um vínculo com ele que estava interessado somente em retirar os brinquedos da caixa, quando o recreio acabou a professora Carla veio buscá-lo e notou que ele havia feito xixi na roupa, ela então o repreendeu e disse a ele que deve avisar quando quiser ir ao banheiro. Avisou as outras crianças para não pisarem ali e pediu para moça da limpeza passar um pano no local.

7ª semana

Na hora da história, quando Aurélio vai se desenhar no quadro, representa o próprio corpo como um amontoado de bolinhas. Enquanto ele faz isso, as professoras o advertem que estão faltando partes do corpo. Ele continua com as bolinhas. Nesse momento as professoras pegam em sua mão e fazem os braços, pernas e olhos. O mesmo acontece com suas atividades de pintura, as professoras se mostram decepcionadas com o fato dele pintar muito forte e fora do limite do desenho. E ao escrever o próprio nome no quadro o faz com letras enormes, sem seguir uma linha reta, sem obedecer aos espaços. Eu fico realmente intrigada com a forma dele se representar e mostro para minha orientadora na hora de nossa reunião com as professoras na tarde do mesmo dia.

Durante o intervalo Luan fica andando de um lado para o outro, Flávio fica sentado e Aurélio fica na biblioteca com a coordenadora de quem ele parece gostar muito, pois toda hora quer fugir da sala para ir para lá.

Hoje foi o dia nacional do orgulho autista e nós fomos à Câmara dos Deputados, na hora da história as professoras desenharam o Congresso Nacional para mostrar aos meninos que hoje o passeio seria lá. Hoje Francisco está conosco, seus pais são muito engajados na luta pelos direitos dos autistas. Enquanto a mãe dele fala às crianças da escola sobre a importância desse dia, as professoras o mantêm dentro da sala para que não atrapalhe a fala dela. Ela distribui para as crianças um folheto com todas as características dos autistas e usa o próprio filho para exemplificar o que está escrito ali. Depois disso partimos para a Câmara, lá assistimos a um debate sobre os avanços no que diz respeito ao direito dos autistas de frequentarem a escola. Um dos meninos faz xixi na cadeira do auditório, as professoras riem da situação.

8ª semana

Durante a primeira tarefa do dia, de comparar figuras como maiores, menores ou iguais, os três alunos em sala ficam agitados e se recusam a fazer ou a concluir a atividade. Após ameaçarem deixar quem não terminasse sem passeio, as professoras sem obter sucesso com essa tática, dizem a eles que quem terminar, irá ganhar uma bala. Todos terminam rapidamente. Elas têm pacotes de balas em seus armários. Meio que envergonhadas dizem que às vezes é necessário utilizar técnicas comportamentalistas, me pergunto se elas realmente acham que só o reforço positivo de dar a balinha é uma prática comportamentalista por parte delas.

Na aula de informática, Luan faz diferentes jogos matemáticos, Flávio faz mil vezes o mesmo jogo de associação de cores e Aurélio após fazer dois jogos educativos vai ver a abertura da Disney.

Hoje foi a festa junina, eu e minhas colegas fomos para lá ajudar as professoras. Depois de muito tempo sem aparecer na escola, Francisco está lá com os pais, vestido a caráter, a professora Marta tenta convencê-lo a dançar quadrilha, mas ele se nega, na terceira tentativa dela ele fica nervoso e começa a agredir o pai, arrancando seus óculos. Na hora da dança os alunos com autismo se apresentam todos juntos, é a hora da quadrilha dos "especiais", mais uma vez a utilização desse termo me incomoda bastante. Como há poucas crianças não preciso participar da quadrilha segurando o braço de alguma delas e fico apenas assistindo, noto uma mãe que vai à frente de um aluno de outra turma dando bolo em sua boca para que ele dance, ele a segue com a boca aberta. Esta cena me deixou angustiada.

9º semana

Noto na hora do passeio noto que todas as professoras da escola utilizam linguagem e tom de voz infantilizado para falar com os sujeitos com autismo, menos uma em especial, esta é rígida até demais, não mantendo uma relação muito afetuosa com seus alunos, um ela chama de preguiçoso e a outra com problemas neurológicos e dificuldade para controlar os movimentos do corpo ela diz ser muito manhosa. Está irritada com a mãe da menina porque ela quer dar apenas alimentos líquidos para a filha, mas a menina não gosta, que come muito e está gordinha, segundo a professora a mãe devia dar moderadores de apetite para a menina porque senão daqui a pouco quando ela se jogar no chão ninguém mais consegue levantá-la devido ao seu peso.

Durante a aula de informática as professoras utilizam jogos diferentes para cada aluno. Flávio fica durante toda aula brincando com o mesmo joguinho de pintar, sempre que ele completa a partida as professoras o parabenizam. Aurélio faz dois joguinhos com palavras e

depois as professoras o deixam ficar vendo a abertura dos desenhos da Disney que ele adora. Uma professora se ocupa apenas de Luan e com ele faz os mais diferentes jogos de português e matemática, sempre que ele ganha uma partida elas o parabenizam e chamam quem estiver por perto para mostrar o quanto ele é inteligente.

Projeto IV - Fase 2 - 2º semestre de 2012

1ª semana

Hoje foi minha volta à escola depois de um tempo sem vir, mas não houve estranhamento por parte dos meninos. Luan chegou à aula e não queria participar, vestiu o capuz do casaco e abaixou a cabeça. A professora lhe disse que não era hora de dormir. Ele se levantou e começou a falar, como se estivesse brigando. A professora perguntou se ele está com raiva do pai por tê-lo acordado cedo. Ele continuou brigando. A professora sugeriu que ele dissesse ao pai que quer estudar à tarde. Depois disso ele se sentou e começou a participar da aula.

Fui informada que nosso próximo encontro seria à tarde porque nossa sala iria ao cinema como prêmio por ter ganhado a gincana da festa junina. Elas perguntaram se eu poderia ir para ajudar a olhar os meninos, eu aceitei.

Hoje foi nosso passeio, fomos ao cinema assistir A Era do Gelo 4. O filme foi muito divertido, eu adoro desenho animado. Sentei perto da Carla e do Aurélio. A escola levou saquinhos de pipoca e garrafinhas de guaraná para as crianças comerem enquanto assistiam ao filme. Aurélio comeu a pipoca dele, a da professora, a minha e ainda queria mais e começou a ficar agitado, a professora Carla conseguiu outra pipoca para ele se acalmar. Quando estávamos saindo da sala de cinema, vi que a Marta e outra professora tentavam controlar Francisco com a ajuda de um guarda, ele estava muito agitado e tinha tirado os sapatos. Ao ver que estávamos indo embora, ele se acalmou, calçou o sapato e foi andando tranquilamente para o ônibus. Lá as professoras nos contaram que ele quis ir embora do nada, e como elas não deixaram, ele começou a querer tirar a roupa e fazer força para fazer cocô, mas não conseguiu. Perguntei-me se os pais previram que isso poderia acontecer e deram laxante para ele, mas isso foi só uma possibilidade que ficou pairando na minha cabeça.

2ª semana

Hoje na hora da história as professoras desenharam a quadra de esportes, porque seria lá o nosso passeio. Quando chegamos os alunos ficaram meio perdidos, sei lá, não era como o parque onde cada um meio que já tem um local preferido, senti que eles ficaram sem saber o

que fazer, por mais que as professoras os incentivassem a chutar a bola, ou a fazer outra coisa. Diante de sua falta de entusiasmo, voltamos para escola.

Voltando do passeio que fizemos na quadra de esportes as professoras recolheram galhos de árvore para enfeitar os murais das salas, um dos alunos pegou um galho do chão e estava levando para escola. Sua professora disse a ele para deixar o galho lá. Enquanto isso a outra afirmou: "Os autistas são assim mesmo, gostam de pegar as coisas do chão".

Hoje eu ajudei a professora a calcular a idade mental do Francisco. Os cálculos foram feitos com base na atribuição de notas correspondentes a diferentes aspectos do desenvolvimento dele. Ela me disse que era um documento exigido pela Secretaria de Educação. Depois de muitos cálculos chegamos à idade de 3 anos. Ela se mostrou triste com o resultado e comentou sobre como deve ser difícil para os pais dele receber essa notícia.

3ª semana

Hoje na hora da entrada ouvimos um relato muito interessante de uma mãe sobre os problemas que seu filho enfrentou por causa do *bullying*. Resumidamente, o filho dela desenvolveu anorexia após ser motivo de chacota para os colegas por estar acima do peso, ela contou que em alguns momentos batia nele para obrigá-lo a comer e que ele ficou muito magro e doente, que as crianças deviam respeitar seus colegas, chamá-los pelo nome e não por apelidos maldosos porque aquilo que parece brincadeira pode causar sérios problemas à vítima. Eu fiquei bastante emocionada com seu relato, talvez por também ser gordinha e sempre ter sofrido por isso na escola. Quando chegamos à sala, um aluno com autismo de outra turma estava lá e chamou Flávio de gordinho, a professora disse a ele "olha, isso é *bullying*" em tom de chacota. Eu fiquei chateada com aquilo, para mim foi como se ela achasse que Flávio não se importava de ser chamado de gordinho porque não entende nada do que dizemos, segundo ela.

Na a hora da história Flávio fica agitado e começa a gritar, machucar-se e bater nas professoras. Uma delas mais uma vez dá a ele um pedaço plástico bolha, ele brinca e as deixa continuar a aula. O armário da professora tem um montinho desses plásticos já cortados e prontos para serem utilizados quando ele está agitado. Na falta do plástico ela lhe dá papel para rasgar. Quando ele termina de picotar as coisas ela o coloca para catar tudo e jogar no lixo. Quando vou ajudar elas me impedem e dizem que ele deve aprender a arrumar a bagunça que faz.

Uma estagiária do curso de Psicologia da UnB vem algumas vezes por semana trabalhar com Luan, Aurélio e os outros alunos com autismo da escola considerados mais

desenvolvidos, eles adoram ficar com ela, as professoras trancam a porta antes de ela chegar para impedir que sua presença os deixe agitados.

Durante a realização da atividade, a professora parabeniza Flávio por ele estar segurando o lápis sozinho. E com grande entusiasmo me conta que no começo do ano ele não era capaz de fazer isso.

4ª semana

A escola foi convidada para ir ao Teatro Nacional, onde estava sendo exibida uma peça infantil. Todas as crianças foram ao teatro, chegando lá, a peça estava demorando a começar e Francisco começou a ficar nervoso. A professora segurou firmemente uma de suas mãos e pediu para que eu segurasse a outra e não soltasse, caso contrário ele tiraria toda a roupa. Para acalmá-lo fomos andar pelo teatro, ele gostou bastante. Voltamos na hora de entrar para ver a peça que era sobre um menino que queria ser palhaço, teve várias apresentações de malabaristas, equilibristas e mágicos. Luan se divertiu muito, ria sem parar, as professoras ficaram incomodadas com essa atitude dele. Notei que os alunos "especiais" ficaram longe do restante das crianças da escola na plateia, tive a impressão de que era porque o lugar onde estávamos era perto do banheiro. Uma das alunas com autismo queria a todo custo deitar no chão para dormir, sua professora não permitiu porque não era hora, senão na hora do descanso ela não "daria sossego" para professora fazer suas tarefas.

As professoras sempre pedem para que eu me sente atrás da cadeira de Aurélio ou de Flávio de forma a impedir que eles saiam de seus lugares na hora da história. Semana passada uma delas sentou atrás de Aurélio, ele queria porque queria ir para sala de informática, e como ela não o deixava sair do lugar ele ficou beliscando seu braço. Hoje braço dela estava roxo.

Hoje Flávio fez xixi na roupa, bem no meio da sala. A professora o banhou, trocou sua roupa e depois o colocou para limpar o xixi. Enquanto ele limpava, ela lhe dizia que ele já um rapaz, que não pode ficar adulto dependendo das pessoas para ir ao banheiro, que deve aprender a pedir. Ele limpou sem parecer importar-se com aquilo, acho que não encarou como um castigo.

5ª semana

Hoje Flávio foi ao banheiro direitinho, a professora o parabenizou de forma infantilizada. Ela me disse que estava muito orgulhosa de seu progresso, pois quando ele chegou à escola com oito anos de idade ainda usava fraldas e hoje não usa mais, apesar de os pais ainda mandarem uma em sua mochila por precaução.

Luan ficou um tempão fazendo uma tarefa que normalmente faria em minutos, e também quis pitar os desenhos usando as cores "erradas" e sem capricho. As professoras se mostraram desapontadas, disseram que estava feio, que ele não era assim, era caprichoso e devia fazer a tarefa rápido e direito, caso contrário ficaria sem passeio. Ele enrolou mais um pouco, mas quando estava quase na hora de sairmos, terminou rapidamente. As professoras ficaram satisfeitas com a constatação da eficácia de seu método.

Durante o passeio, perguntei às professoras sobre o porquê de Francisco nunca mais ter aparecido na escola. Elas me disseram que ele nunca para em escola nenhuma, pois as professoras não conseguem lidar com ele, e que os pais dificultam sua melhora ao retirá-lo da escola, fazendo com que os progressos alcançados por elas fossem "pelo ralo".

Hoje tivemos reunião com a mãe do Luan, a professora lhe contou que o autismo passaria a ser considerado uma deficiência e que ela devia procurar fazer um documento atestando que ele é autista, pois assim ele poderia concorrer às vagas destinadas às pessoas com deficiência em concursos públicos por ser muito inteligente, ou também receber aposentadoria por incapacidade.

6ª semana

Perto da hora da saída, enquanto a professora Marta fazia exercícios de matemática com Luan e eu jogava um jogo de associação de palavras e figuras com Aurélio a pedido delas, Flávio ficou brincando com a caixa de brinquedos, ele tirou todos os brinquedos da caixa um por um e esparramou no chão. Quando estava quase na hora de seu pai chegar, as professoras o mandaram guardar os brinquedos, eu me ofereci para ajudar e elas disseram que não precisava, pois ele gostava de fazer aquilo.

Teve ensaio da apresentação da festa de fim de ano. Todas as crianças das chamadas turmas especiais foram ensaiar em nossa sala. Elas pareciam estar angustiadas e a desorganização de uma acabava por contagiar as outras, enquanto isso, as professoras discutiam sobre o figurino da apresentação e sobre quem faria o papel de Maria.

Hoje enquanto Flávio e eu voltávamos do parque ficamos mais distantes do grupo. Ele andava e fazia sons ritmados com a boca enquanto continuava contemplando o horizonte. Comecei a fazer o mesmo som que ele, no mesmo ritmo, e em um determinado momento parei, quando fiz isso ele olhou para mim, ficou olhando, e depois parou de fazer o barulho, infelizmente já estávamos perto da escola e ali eu não tenho muita abertura para lidar com ele, faço o que as professoras pedem. Mas essa experiência só me deu mais certeza da existência de um sujeito naquele corpo que parece desabilitado, um sujeito pouco acreditado pelas

professoras.

7ª semana

Hoje fomos mais uma vez ao cinema em comemoração ao dia das crianças, assistimos A Origem dos Guardiões, gostei muito do filme. No ônibus já na hora de voltarmos, a professora Marta que ficou perto de Aurélio durante o filme nos contou que ele comeu toda a sua e a das professoras e como o filme estava longe de terminar e a pipoca havia acabado, para impedir que Aurélio fizesse uma "cena" dentro do cinema, a professora comprou um saco de pipoca gigante para ele.

Outra coisa aconteceu que me deixou chateada, quando o filme acabou nós ficamos naquele espaço de jogos que tem nos Shoppings junto com Luan e um aluno de outra turma, como era véspera de dia das crianças cada um deles ganhou um ticket para ir em algum brinquedo. André, o menino da outra turma quis ir na piscina de bolinhas que tem aqueles túneis. Na hora de irmos embora ela não queria sair, a professora então ofereceu uma bala para ele e quando ele chegou perto, o segurança o tirou de lá. No caminho do cinema até o ônibus as professoras o levaram pela mão, ao passar em frente a uma loja de chocolates ele disse "kopenhagen", segundo elas. Isso foi motivo de piada no ônibus, elas se divertiam dizendo que ele nunca havia falado uma palavra e a primeira dita foi exatamente o nome de uma loja de doces, que ele não é bobo pois gosta de coisas boas. Eu fiquei incomodada porque achei que elas deveriam ter usado essa abertura dele para criar laço, e não apenas rir da situação.

Hoje o filho de uma professora de outra turma veio ficar com a mãe no trabalho. Como um dos alunos das "classes especiais" estava sem professor, juntamos as 3 turmas. Durante nosso passeio o filho da professora começou a conversar com um dos alunos, o mais falante deles. Quando seu filho perguntou se o menino gostava de determinado jogo, a professora riu da situação e explicou para ele que o aluno nem estava entendendo o que ele estava falando e que o filho era inocente por achar que aquele menino era igual a ele. Eu fiquei pasma diante da naturalidade com que todos receberam esse tipo de afirmação.

8ª semana

Hoje o Luan estava estranho, ria sem parar e sem motivo aparente, chegou até a bater na professora e deu um tapa na minha mão. Perguntei o que estava havendo e a professora me disse que ele e o irmão estavam sem tomar o remédio (ritalina) porque a receita necessária para comprar passou da validade e a mãe deles ainda não havia conseguido marcar uma nova consulta com o psiquiatra. Eu disse a ela que não fazia a menor ideia que ele usava esse tipo

de medicamento. Ela me contou que ele é "bonzinho" por conta do remédio, que antes de começar a tomar era difícil trabalhar com ele porque era voluntarioso como os outros, sendo preferível que ele faça uso do remédio.

Todos os dias são realizados passeios pela quadra onde fica a escola, o percurso varia. Às vezes vamos ao parque, às vezes à quadra de esportes, outras vezes apenas andamos pela vizinhança, vamos até a costureira ou ao sapateiro pegar a encomenda de alguma professora e também vamos à banca de revistas e compramos o jornal para o porteiro da escola, hoje fomos até a banca e as professoras colocaram um dos alunos para pagar o jornal e carregá-lo no trajeto de volta à escola.

As professoras planejaram ir à Feira do Guará esta semana, mas a chuva as impediu. Sua intenção era levar os alunos para andar de metrô e comprar pastel na feira.

9ª semana

Hoje confeccionamos anjinhos de papel para o mural de Natal da nossa sala. Enquanto Carla fazia velas com caixas de batatinha e isopor com Aurélio, Luan fazia barquinhos de papel e eu fazia os anjinhos junto com marta, Flávio ficou brincando com a caixa de brinquedos mais uma vez, elas o vigiaram todo tempo para impedir que ele destruísse as coisas já feitas e quando ele rasgou um anjinho se mostraram muito chateadas.

Recebemos hoje a visita do planetário itinerante na escola, gostei bastante, pois nunca tinha estado em um assim. As crianças curtiram bastante, ficaram encantadas, as professoras ficaram surpresas pois acharam que elas dariam trabalho.

Hoje foi meu último encontro com os meninos me despedi de todos com muito carinho, sentirei falta deles.

Minha última ida à escola foi na festa da família, os meninos estavam agitados esperando sua hora de apresentar. Estava muito quente e abafado e eles estavam incomodados com as asinhas de anjo que vestiam. A mãe de uma das alunas se irritou e disse que a prioridade deveria ser dos "especiais", a avó dessa menina tentava acalmá-la prometendo levá-la ao McDonald's caso se comportasse. Tudo isso me deixou espantada. Nossa apresentação foi rápida, com as crianças andando em círculos de mãos dadas com as professoras sorridentes. Pediram que eu segurasse firme a mão de um deles para impedir que saísse.