

REGINA CÉLIA RIBEIRO DA SILVA

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA  
COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE A  
ESSE CAMPO

Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em  
TEORIA PSICANALÍTICA

Orientadora: Professora Dra. Julieta Jerusalinsky

COGEAE – PUC SP

2014

## **RESUMO**

### **REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE A ESSE CAMPO**

Na contemporaneidade é possível observar o aumento do número de pessoas com diagnóstico de autismo nas instituições educacionais, indicando o desejado avanço da inclusão. Nesse cenário os educadores deparam com o constante desafio de aprender a trabalhar na e para a diversidade no contexto escolar.

Nesse sentido o presente trabalho traz um recorte dessa experiência nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, tomando como referência para a reflexão a psicanálise, considerando a teoria freudiana, assim como autores contemporâneos que falam sobre o autismo na perspectiva de considerar um diálogo entre psicanálise e educação acerca da intervenção junto às pessoas autistas no contexto escolar. Na tentativa de compartilhar a experiência realizada, a fim de contribuir na intervenção pedagógica, será apresentado um recorte da prática, permeado pelos conceitos psicanalíticos que permitiram elaborar as questões despertadas e construir saídas para os impasses apresentados pela prática.

Autores contemporâneos como Julieta Jerusalinsky (2002), Alfredo Jerusalinsky (2012), Kupfer (2010); e autores de referência para o tema, como Leo Kanner (1943), conjuntamente com Freud, norteiam esta pesquisa.

**Palavras chave:** Psicanálise. Autista. Escola.

## **AGRADECIMENTOS**

À Vitória Ribeiro, fruto que se encontra ao lado da árvore.

À Edna Aparecida, por compartilhar sua história.

À Rita Lopes, colaboradora neste trabalho.

À Profa. Dra. Julieta Jerusalinsky, pelo apoio e incentivo.

## **SUMÁRIO**

1. Introdução, 4
2. A constituição psíquica na relação com o Outro, 5
3. Definição de autismo, 8
4. Recorte de uma experiência, 11
5. Considerações finais, 17
6. Referências, 19

## INTRODUÇÃO

O autismo entrou em minha vida como um desafio no trabalho de inclusão escolar. Ao iniciar minha atuação como professora de SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) em uma escola municipal de São Paulo, deparei com uma criança de seis anos com laudo médico de autismo infantil e deficiência mental. A partir daí o tema se tornou presente em meu cotidiano de forma mais intensa.

Constatei que a criança ainda não fazia uso da fala para se comunicar. Seus familiares, em especial a mãe, estavam em processo de aprendizagem e de muitos impasses no trato com aquela criança que parecia desconectada do mundo. Comecei atendendo a criança em grupo, duas vezes por semana na SAAI<sup>1</sup> (Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão), porém logo percebi a necessidade de um acompanhamento mais individualizado. A cada atendimento aumentava minha inquietação de como estabelecer uma comunicação com o aluno e ainda conseguir auxiliar a família na educação do filho.

Durante reuniões mensais com o CEFAI<sup>2</sup> (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de São

---

<sup>1</sup> SAAI Oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, a **Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI** atende a alunos com necessidades educacionais que podem ou não se relacionar com deficiências, limitações ou disfunções no processo desenvolvimento, assim como com situação de superdotação ou altas habilidades. Este espaço se constitui como um serviço de apoio pedagógico especializado, desenvolvido por professores especializados.

<sup>2</sup> CEFAI Oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e vinculado à Diretoria Regional de Educação, o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI é responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, além de dispor de acervo bibliográfico e de disponibilizar equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais

[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa\\_com\\_deficiencia/programas\\_e\\_servicos/educacao/index.php?p=12434](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/programas_e_servicos/educacao/index.php?p=12434). Acesso em 02/11/2014

Portaria 5718/04-SME – RESOLVE:

ART. 13 – O funcionamento de SAAI ocorra:

I – se realizado em caráter complementar ou suplementar:

- em horário diverso daquele em que o educando e educanda freqüentam a classe comum
- em pequenos grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas ou individualmente.

Paulo) pude perceber que a angústia que me cercava também estava presente no cotidiano de outros profissionais da área: como pensar a relação ensino-aprendizagem diante de uma criança com autismo? Considerando a educação em seu sentido mais amplo, o de acolher alguém na cultura, como construir um lugar para a criança com autismo na instituição escolar?

A partir desta questão, voltei o olhar para a psicanálise, na tentativa de encontrar nesse referencial um caminho que permitisse “escutar” o silêncio do autismo e ampliar o trabalho da Sala de Apoio Pedagógico às crianças autistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É desde essa perspectiva que se desenvolve o presente estudo, considerando as contribuições da psicanálise na intervenção do professor em sala de aula junto a uma criança com diagnóstico de autismo. Para delinear o roteiro da pesquisa, contextualiza-se o autismo historicamente e no viés psicanalítico, investigando teoricamente (ainda que de forma sucinta) a visão da psicanálise em relação ao autismo e o que pode surgir como possibilidade desse diálogo entre psicanálise e educação trazendo recursos para os impasses encontrados na intervenção junto a uma criança com diagnóstico de autismo no contexto escolar.

## **A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA NA RELAÇÃO COM O OUTRO**

A escola é um dos principais espaços da sociedade a favorecer o exercício das relações interpessoais e o professor tem a função de mediador dessas relações, promovendo situações de ensino e aprendizagem que possibilitem diferentes vivências de interações sociais para que se fortaleçam princípios como: amizade, confiança, respeito, solidariedade, cuidado pessoal e dos demais. No cotidiano escolar tais princípios são transmitidos ou são ampliados através de brincadeiras, rodas de conversa

com incentivo ao intercâmbio oral, exposição de ideias, respeito à fala alheia, elaboração de combinados (regras), rotina diária. Considerando que cada pessoa chega à unidade educacional com uma história subjetiva, essas

intervenções rotineiras contribuem para que cada criança, a partir de suas inscrições primárias, seja incluída e se firme como integrante da cultura de seu povo.

Para Freud (1886 – 99), o ser humano, no início de sua existência, não tem condições físicas nem nasce dotado de um saber instintivo que lhe permita a sua sobrevivência. Por isso, no início da vida, a satisfação de suas necessidades mais básicas exigem uma ação específica que só se concretiza mediante intervenção de um cuidador experiente e a esse respeito o autor postula que: “ A primeira e mais vital das atividades da criança - mamar no seio materno (ou em seus substitutos) - há de tê-la familiarizado com esse prazer” ( p. 169 VII )

O bebê chora invadido por um desconforto que exige satisfação, mas não sabe o que quer. Esse mecanismo abre uma comunicação entre o bebê e aquele que, envolvido nos cuidados do bebê, interpreta, como afirma Freud, o que poderia propiciar a satisfação do bebê.

Quando a pessoa que realiza a função da ação específica para o bebê – geralmente a mãe ou quem exerce esta função e que ocupa para o bebê o lugar do Outro<sup>3</sup> encarnado, - retira o bebê do estado de desamparo , no qual se encontra invadido por estímulos endógenos sem contar com um saber que lhe permita por fim aos mesmos.

Freud afirma ainda que: “a totalidade do evento constitui então a experiência de satisfação, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo” (p.431 v.I).

---

<sup>3</sup> Para J. Jerusalinsky ( 2002) o Outro é uma instância anterior e exterior ao sujeito e que, no entanto, é decisiva para a sua constituição. Para o humano a linguagem ocupa esse lugar, porém, para que a mesma possa ser transmitida a um bebê é preciso primeiramente um Outro encarnado que opere essa transmissão de modo articulado aos cuidados que exerce com o bebê.

Nesta perspectiva, Freud afirma que a constituição psíquica se dá por meio de inscrições produzidas por essas experiências que se registram como traços inconscientes alguns dos quais podem ser evocados e outros que, mesmo sem nunca chegar a ser lembrados, deixam as impressões mais profunda e decisivas para a constituição psíquica.

Assim, não chegamos ao mundo constituídos psiquicamente, essa constituição ocorre por meio das experiências de vida. É possível concluir, em primeiro lugar, que a relação com os outros que cuidam da criança tem um importante papel nessa constituição e, em segundo lugar, que, a partir dessa relação, há possibilidade de que novas inscrições possam se produzir. Nesse sentido Freud afirma que a formação do psiquismo vai se produzindo:

“(...) por um processo de estratificação: o material presente em forma de traços da memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um *rearranjo* segundo novas circunstâncias — a uma *retranscrição*. (...) a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações.” (p.324 V.I)

Tal forma de constituição psíquica nos permite considerar que quando uma criança chega à escola traz “na bagagem” sua própria história de vida que precisa ser ouvida com a devida importância. O educador deve promover estratégias que possibilitem dia a dia novas inscrições advindas da experiência compartilhada.

## DEFINIÇÃO DE AUTISMO

Na intenção de compreender a problemática do autismo que é foco deste trabalho, torna-se necessário conhecer os possíveis caminhos para diagnóstico e intervenções.

Valho-me da definição de Leo Kanner (1943) que chamou de autismo infantil precoce a característica comum de “extrema inclinação à solidão” apresentada por um grupo de crianças atendidas por ele. Ainda nos dias atuais, a forma como os pacientes se relacionam com as outras pessoas é determinante para o diagnóstico de autismo, desconsiderando-se os “exames orgânicos de laboratório.” (G7 p. 25)

Na impossibilidade da investigação por meio de exames laboratoriais, geralmente são os pais que percebem a dificuldade que a criança tem nas relações interpessoais. A angústia familiar inicia-se logo que os pais percebem não ser objeto de desejo procurado pelo olhar de seu bebê, embora estejam envolvidos nos seus cuidados cotidianos. ( G 7 Julieta Jerusalinsky e outros)

Há certos indicadores reconhecidamente presentes no autismo e compartilhados seja pela psicanálise ou pela psiquiatria e:

“todos esses critérios concordam que se trata de um quadro no qual há dificuldades no reconhecimento entre a pessoa com autismo e seu semelhante, a partir do qual o autismo aparece em suas expressões mais típicas, tais como as descritas por Kanner, e, de modo extenso, em configurações que convergem com outros quadros, configurando o que atualmente se denomina como “espectro do autismo” (G7 p. 26).

As causas para este quadro ainda não estão esclarecidas, o que leva a considerar a comorbidade do autismo com diversas patologias orgânicas, mas não uma causalidade unívoca.

A psicanálise não centra seu debate em torno da etiologia do autismo. Dedicase a intervir naquilo que comparece como sua principal dificuldade: o estabelecimento do laço com os outros. Por isso, a psicanálise coloca em relevo como certos sintomas ocorrem posteriormente a esse processo inicial de exclusão do Outro Encarnado do circuito de satisfação apresentado pelo bebê ou pela criança pequena, e é em consequência dessa forma de situar-se diante do Outro que inevitavelmente se desencadeiam prejuízos na aquisição da linguagem, na produção simbólica e ainda na inserção à cultura de seu povo. Sem o domínio da linguagem e por não compartilhar com o Outro um laço que lhe permita outorgar uma significação simbólica dos estímulos que o rodeiam, “ surgem estereotípias que privilegiam uma auto-estimulação sensorial” (G7 p.26)

“Por isso, desde a concepção da psicanálise, busca-se intervir por meio de um reestabelecimento de laço com o outro, por meio do qual, e em consequência disso, muitos dos sintomas se revertem e dão lugar a aquisições em diversos casos relatados.” (Julieta Jerusalinsky em orientação 2014)

Segundo Kanner (1962), na fase em que a criança começa a falar, algumas aprendem e outras ficam mudas, porém as que falam às vezes iniciam um mecanismo de repetição de palavras ouvidas. Esse movimento de repetir palavras soltas pode ser denominado “ecolalia retardada”, mas em algumas situações os pais se enchem de orgulho ao ouvirem seus pequenos dizerem palavras rebuscadas, memorizar listas telefônicas e nomes de personagens históricos. A partir desse quadro na clínica, é possível pensar nessa criança como alguém que faz uma total exclusão do outro, ou seja, um quadro de autismo infantil.

Sendo a escola a instituição que, dentro da sociedade, é dedicada por excelência à infância, dentro dela compõem as questões que na sociedade se colocam, como: “a questão da pertença, da diversidade, da transmissão, do coletivo, da relação com o outro.” (Julieta Jerusalinsky em orientação 2014)

A seguir será trazido um recorte relativo a essa questão, partindo do princípio de que para o professor que trabalha com ensino regular e aprende com a diversidade da sala de aula, compreender como a pessoa autista lida com a cultura e porque às vezes a forma de estar nessa cultura se distancia tanto do padrão das demais pessoas, pode contribuir para que este profissional elabore estratégias de ensino - aprendizagem que possibilitem a real inclusão do autista no espaço escolar.

Nesse sentido, saber reconhecer quando algo não vai bem auxilia nas orientações aos pais das crianças bem pequenas que são entregues aos cuidados dos educadores e apresentam produções que sugerem uma maior necessidade de investigação acerca de sua constituição psíquica para além dos aspectos específicos de aprendizagem que são o foco da vida escolar. Alguns casos exigem uma intervenção que extrapola o âmbito da aprendizagem formal de conteúdos didáticos, tornando imprescindível um trabalho em parceria clínico-escolar a fim de favorecer o processo de constituição da criança no marco mais amplo de educação como transmissão da cultura. A esse respeito Julieta Jerusalinsky postula que:

“Desde o ‘aconselhamento a pais’ até a elaboração de ‘programas de exercícios’ encontramos um critério que prevalece ao tratar-se de intervenções consolidadas no marco da prevenção primária: a concepção de que, por meio da ‘educação parental’ exercida pelo ‘agente de saúde’, poderia se garantir um melhor porvir a um bebê incluído nas classificações estabelecidas pelos critérios de risco.” J. Jerusalinsky ( 2002)

Mesmo com o relato daqueles que estão mais envolvidos nos cuidados da pessoa autista, é comum os pais receberem um diagnóstico equivocado de

retardo mental ou deficiência auditiva em resposta ao quadro em que se apresenta a criança autista.

Dando continuidade ao citado acerca dos efeitos iatrogênicos que podem se produzir pelos critérios de risco, J. Jerusalinsky (2002) afirma que para os profissionais que se envolvem com a infância, desde médicos a educadores, melhor seria que em suas atuações com a infância pudesse ter “uma certa dimensão de *não saber* acerca do sintoma que acomete o bebê além dos conhecimentos específicos de sua disciplina”. Isso porque, segundo a autora, há um risco de, com diagnóstico, produzir um efeito de desinvestimento dos pais em relação aos seus filhos, quando junto com o diagnóstico de uma patologia vem também uma “predestinação” de incapacidade, não restando aos pais muito mais do que esperar a concretização do inevitável fracasso postulado pelas estatísticas prognósticas do saber científico que acabam fechando um destino funesto para a criança.

Por isso, é central que a detecção de dificuldades na primeira infância parta do critério de uma aposta na constituição da criança, pois é próprio da infância a abertura a inscrições, além do diagnóstico.

“Esse também é um critério decisivo para aqueles que desde o campo da clínica ou do ensino apostam na constituição de uma criança e das conquistas que possa fazer de forma desejosa e compartilhada com os demais”. (Julieta Jerusalinsky em orientação 2014)

## **RECORTE DE UMA EXPERIÊNCIA**

João (nome fictício), de seis anos de idade, diagnosticado com autismo, foi matriculado no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Como geralmente acontece na chegada de uma criança com alguma dificuldade específica na escola, a professora que iria recebê-la foi avisada de

seu diagnóstico, e quis saber detalhes a respeito da produção do aluno, além de qualquer diagnóstico. Assim, foi agendada uma reunião com a mãe de João para que falasse um pouco a respeito de seu filho, de que maneira ele se relaciona com o mundo e em que medida se apropriou da cultura.

A reunião aconteceu na sala da Coordenação Pedagógica, com a presença da professora da turma na qual o aluno seria incluído, da coordenadora pedagógica, da professora especialista em educação especial, além da mãe e da criança. Após as apresentações, a coordenadora pediu à mãe que falasse sobre João. Enquanto isso, o menino também presente não manifestou nenhuma reação, permaneceu rodando um carrinho que trouxera. A mãe pediu-lhe que falasse oi para a professora. Ele repetiu a fala da mãe “fala oi pra professora”. A mãe ressaltou fatos como: o quanto o filho é inteligente, como gosta de brincar com objetos que giram e que quando fica nervoso ela usa este tipo de objeto para acalmá-lo; às vezes “cisma” com alguma coisa e é difícil chamar sua atenção para outra situação; pouco se interessa por atividades como pintura e desenho; quando quer fazer xixi grita e começa a pular; fica agressivo se alguma criança tenta pegar ou pega seu brinquedo.

No contexto de sala de aula, os alunos são os principais aliados do professor no trato com a diversidade. A fim de potencializar este fato, a professora informou à turma que eles teriam um novo colega de sala e que este tem um jeito diferente de ser. Considerando o primeiro contato que teve com a criança e diante do relato da mãe, elencou alguns aspectos que julgou relevantes para as crianças saberem e que poderiam auxiliar no seu contato inicial com a turma. Disse que o novo aluno apresenta dificuldade de compreender certas brincadeiras, tem dificuldade para falar e se assusta quando tocado. Pediu a colaboração de todos. As crianças ficaram agitadas com a novidade.

Observei que assim como a professora, as crianças quiseram saber um pouco mais a respeito do novo aluno e começaram a fazer perguntas, queriam saber o nome do colega, quem o acompanharia ao banheiro, onde iria se sentar.

No primeiro dia de aula João chegou acompanhado pela mãe que se mostrou resistente em deixá-lo na escola e optou por permanecer nas dependências da unidade. Aqui me parece bastante oportuno retornarmos com J. Jerusalinsky (2002) que a esse respeito afirma que, se de um lado estão presentes as limitações impostas ao organismo do recém-nascido por uma patologia, do outro está “a sobredeterminação simbólica da estrutura parental na qual o bebê é recebido”. Para a autora há outros aspectos a ser considerados, são estes: os diagnósticos e as intervenções que podem ter consequências num tempo precoce, visto que o laço pais-bebê ainda está sendo construído. Para a autora, é possível observar dois mecanismos a partir dessa análise: “O mecanismo das profecias auto-realizáveis” e a “Antecipação de insuficiência no bebê”:

*“a presença de uma patologia no bebê, a representação que a mesma assume desde a tela simbólica parental, pode produzir uma retirada do investimento no bebê. Deste modo, deixam de ser-lhe dirigidas certas demandas por supor antecipadamente que seria incapaz de responder a elas. Ao produzir antecipadamente a retirada do investimento necessário para que tais realizações pudessem advir, a profecia de fracasso acaba por se cumprir, ainda que inicialmente a patologia orgânica não as impedisse.” ( Julieta Jerusalinsky 2002)*

Ter conhecimento desse mecanismo ajuda a compreender a resistência da mãe em deixar o filho na escola pelo temor de que ele não consiga dar conta e de que os demais não mediem suas dificuldades como ela o faz.

Na sala, a professora tratou de apresentar o aluno para a turma que o recebeu de forma calorosa, entretanto ele pareceu indiferente a tudo e a todos. O lugar que lhe foi reservado fica em frente à mesa da professora, porém ele decidiu ficar sentado embaixo da mesa, rodando um pequeno carrinho que trouxera. A aula prosseguiu como de costume. Um círculo costumeiro para

leitura de livros foi formado. João foi convidado a sentar no chão junto ao grupo, mas não mostrou interesse. As crianças interagiram com a atividade, colocando suas impressões sobre o assunto, e como era de se esperar, tentaram fazer com que o novo colega participasse da discussão. Frente à recusa de João, a professora disse para a turma que primeiro ele deveria se sentir seguro e tranquilo e que não deveria ser forçado. Espontaneamente, uma menina levantou e pegou na mão de João na tentativa de tirá-lo de debaixo da mesa. Ele, por sua vez, se jogou no chão, gritando e batendo a cabeça. Certo espanto tomou conta da turma. A professora tentou tranquilizar as crianças tratando a situação como natural e dizendo que aquele primeiro dia estava sendo muito difícil para João. Procurou acalmá-lo, dizendo-lhe que poderia ficar embaixo da mesa.

As aulas transcorreram normalmente. Como estratégia a professora colocou a mesa mais para o centro da sala. A educadora ressalta que sua maior dificuldade foi lidar com os momentos em que João se posicionava embaixo da mesa com movimentos repetitivos, geralmente com as mãos. Na tentativa de cessar os movimentos, a criança era chamada, com grande insistência, a participar das atividades, porém parecia indiferente aos chamados.

Recordamos que Freud (1901) postula que nesse momento a libido da criança não busca por um objeto externo para sua satisfação, esta encontra-se em seu próprio corpo, ou seja, não há objeto desejante ou como diz o autor “a pulsão não está dirigida para outra pessoa” ocorrendo assim um auto-erotismo.

No entanto torna-se central diferenciar que no autismo a questão centra-se mais em uma estereotipia e auto-estimulação sensorial e não em um auto-erotismo, na medida em que o mesmo seria acompanhado de um fantasiar, questão não presente no autismo.

As insistentes convocações das crianças para que João participasse das atividades diárias favoreceram o convívio. Aos poucos ele deixou de ficar embaixo da mesa, passando a sentar-se no círculo ou permanecendo em pé

no meio dele, durante a roda de conversa. A turma percebeu que ele tinha um jeito próprio de participar.

O comportamento de se jogar no chão diante de uma frustração foi abandonado na medida em que deixou de causar impacto no professor e nos colegas. Com a mesma naturalidade que a professora tratava João, os outros alunos também o tratavam, por exemplo, chamando-lhe atenção com falas como: “para de mexer nas minhas coisas!” Isso o auxiliou na compreensão do permitido e não permitido, facilitando o convívio.

Nas brincadeiras, quando chegou à escola João jogava brinquedos para o alto e arrancava os objetos das mãos dos colegas, alguns dos quais choravam e queriam até mesmo bater nele. Constantemente a professora tinha que mediar os conflitos, explicando que essa era a forma encontrada pelo garoto para interagir com o grupo.

No decorrer da convivência, as próprias crianças foram ensinando a João como brincar, compartilhar ou cuidar dos demais. Compartilhar brincadeiras e esperar para ter o brinquedo desejado tornou-se para ele uma tarefa mais suportável, pois constituiu junto aos demais novos recursos para fazer frente a essas situações sem precisar cair em estereótipos ou auto-agressões.

A professora constantemente criava situações que envolvessem brincadeiras. Quando questionada sobre o porquê das atividades lúdicas, ressaltou que pela brincadeira e através dela é possível trabalhar as interações sociais que, segundo ela, têm início no contexto familiar e se ampliam no contexto escolar.

A esse respeito podemos evocar que Freud (1908) aponta a importância do brincar para a criança:

“A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois

cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade?” (p. 149)

A escola organizou um passeio ao teatro para a turma de João. A professora relatou que João permaneceu sentado durante toda a apresentação. Durante os momentos de circulação, além dos cuidados dos adultos, ele também se valeu dos cuidados de uma amiga que segurou em sua mão e por vezes o abraçou. João não só se deixou ser abraçado como retribuiu o abraço, fato que surpreendeu, visto que no início do ano ele deu uma violenta cabeçada em uma criança que colocou as mãos em seu ombro na fila.

Na sala de aula parece compreender a rotina diária, distribui materiais como folhas de papel para os colegas, faz leitura do alfabeto e apesar de não compreenderem bem sua fala, as outras crianças tentam interpretar o que ele fala. A professora também demonstra agrado pelo desempenho da criança e pede para que todos batam palmas, o aluno sorri e parece estar feliz com a situação.

No recreio, participa das brincadeiras de sua turma. Quanto à alimentação, aprendeu a retirar sua própria refeição e fazer a devolução de talheres e prato no lugar correto. Passou a aceitar ajuda para utilizar o banheiro.

A professora relata que faz registros diários sobre a evolução do aluno. Destaca que a mãe auxilia nas tarefas de casa e garante a presença da criança na escola, fatores que, de acordo com a educadora, contribuem para o avanço.

As intervenções pedagógicas realizadas com João foram compartilhadas com a mãe, frequentemente convidada a comparecer à escola para apreciar os registros de produções gráficas e vídeos de seu filho e a participar de atividades coletivas como a Festa Junina. Assim, estabeleceu-se um vínculo de confiança e aos poucos a mãe superou os temores, permitindo que seu filho experimentasse novas possibilidades que favorecem seu avanço.

Considero que esse recorte retrata o quanto o educador é fundamental no processo de inclusão no contexto escolar da criança com uma dificuldade específica. A atuação desse profissional em sala de aula está diretamente relacionada à concepção que tem de seu papel, bem como o quanto é capaz de investir em seu aluno, dando escuta, lançando um olhar sobre esta criança para além de qualquer patologia.

Aqui não posso deixar de mencionar a importante observação que M. C Kupfer (2010) faz em relação às intervenções pedagógicas feitas por um professor na escola:

“Nota-se que essa escuta que implica o outro em uma confrontação com seu próprio dizer contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os professores dão às atitudes ‘ estranhas’ de seus alunos, sendo visíveis os efeitos provocados por esse trabalho de escuta na relação que os professores passam a manter com eles.” ( p. 132)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao voltar o olhar para a psicanálise como um referencial que permitisse “escutar” o silêncio do autismo e ampliar o trabalho da Sala de Apoio Pedagógico às crianças autistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, o presente trabalho teve como norte a problemática: em que medida a intervenção da psicanálise pode contribuir para a intervenção do professor em sala de aula junto a uma criança com diagnóstico de autismo? A partir de diferentes pesquisas houve a possibilidade de iniciar um diálogo com a psicanálise freudiana e ainda somar a esse diálogo autores como Julieta Jerusalinsky, Leo Kanner, Luiz Augusto Celes, Alfredo Jerusalinsky, Veridiana Guimarães que trouxeram importante contribuição.

Creio que compreender o mecanismo da constituição psíquica, tal como elucidado por Freud, de forma indissociavelmente atrelada à relação com os outros, desde os primórdios da vida; a importância do brincar como produção

central na infância como coloca o autor e que é desenvolvido por autores contemporâneos por meio do lugar decisivo que os jogos constituintes do sujeito cumprem no tratamento de crianças em estados autísticos; o porquê de os semelhantes não ocuparem um lugar central na relação da criança com autismo decorrente do conceito de autismo definido por Kanner; a importância de se investir na pessoa, independente de sua patologia; a necessidade de adotar o conceito do “*não saber*” proposto por Julieta Jerusalinsky são conhecimentos que podem auxiliar na intervenção do educador no contexto escolar. Considero oportuno citar Alfredo Jerusalinsky (2012):

“a psicanálise não se apresenta meramente como uma técnica curativa nem como um sistema enunciativo produtor de cosmo – visões ou de dogmas (ou seja, nem psicoterapias, nem sistema filosófico, nem religião), mas como um sistema de leitura que permite decifrar as diferentes formas de interseção do sujeito com o discurso social – lugar e modo essencial de produção do sintoma – ela não encontra sua demonstração de verdade nem na eficácia da produção de uma vida de sucesso, nem numa metafísica explicativa do universo, nem em alguma correlação entre dogmas proféticas e realização de destinos.” ( p. 105)

Concluo que o possível diálogo entre psicanálise e educação pode contribuir para que a escola exerça junto ao autista sua função social, como certamente já o fez por meio da experiência relatada, pois é um a um, em cada processo de inclusão, que podemos mudar os rumos de uma história singular e cultural.

## REFERÊNCIAS

APPOA, *Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. – Ano. 1, n. 1(1993). – Porto Alegre, 1993.

CELES, L. A. Nascimento psíquico. In: *O bebê, o corpo e a linguagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GUIMARÃES, Veridiana. A concepção Freudiana da sexualidade infantil e as implicações da cultura educativa Goiânia, v. 15, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2012.

FREUD, Sigmund. ( 1906-1908 ) Sobre o Narcisismo. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. ( 1901 - 19050) Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

FREUD, S. ( 1886 - 99) Projeto para uma psicologia científica. Obras completas. v. I, Rio de Janeiro: Imago, 1895.

JERUSALINSKY, Julieta. Enquanto o futuro não vem: *a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador, BA: Ágalma ,2002

\_\_\_\_\_ (1993). Autismo e seus tratamentos: *contribuições da metodologia psicanalítica nesse campo G7*, Boletim da APPOA, Associação Psicanalítica de Porto Alegre. – Ano. 1, n. 1(1993). – Porto Alegre. [chacomsig.blogspot.com/2013/06/a-metodologia](http://chacomsig.blogspot.com/2013/06/a-metodologia)

\_\_\_\_\_ (2011) Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos. In: Revista da APC, n. 22, Curitiba.

JERUSALINSKY, Julieta; ALFREDO, Nestor. *Psicanálise do Autismo*; tradução de Erika Parlato Oliveira, Roberta Ecleide O.Gomes Kelly e Emilene Parlato – 2 ed – São Paulo: Instituto Langage, 2012

KANNER, Leo. *Psiquiatria infantil*; 3ª ed. Buenos Aires – Editorial Paidós – Editorial Psique 1962.

KUPFER, M. C., Pechberty, B.A escolarização de crianças e de *adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: Algumas observação*. Psicologia Argumento/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – v.28, n. 61 ( abr./jun. 2010) – Curitiba: Champagnat, 1982. – 28 cm. Revista

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise; trad. Pedro Tamen*. 4<sup>o</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.