

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
FACULDADE DA CIÊNCIA E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

UM RECORTE DA ESCOLARIZAÇÃO DE OTÁVIO: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA
SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Clara Gonzales Orfão

SÃO PAULO

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Curso de Psicologia

CLARA GONZALES ORFÃO

UM RECORTE DA ESCOLARIZAÇÃO DE OTÁVIO: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA
SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Trabalho de conclusão de curso como
exigência parcial para graduação no curso
de Psicologia, sob orientação da Profª Drª
Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

SÃO PAULO

2021

“Tudo, aliás, é a ponta de um mistério, inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo.”

Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas companheiras de formação Lê, Carol, Ju, Madu, Mafe, Mamo e Teca por todo amor ao longo desses 6 anos de graduação.

Agradeço a Mariana e Anna pelas parceiras de trabalho e pela formação que me proporcionaram.

Agradeço a Marilda, minha orientadora, por toda paciência e disposição, que se manteve até o último momento de trabalho.

Agradeço aos meus pais que sempre me apoiaram em minhas escolhas e viabilizaram todos esses anos de formação, desde a educação básica ao ensino superior.

Agradeço a minha irmã que sempre esteve ao meu lado e que compartilha comigo o amor pela infância.

Agradeço aos meus amigos de vida Tata, Bia e Ma, é muito bom crescer ao lado de vocês.

Agradeço aos meus primos e primas Ana, Fabio, Giulia, Lia, Luigi, Mana e Pepe. O que seria da minha infância sem vocês?

E agradeço minha priminha Bel por constantemente me mostrar a beleza do crescimento de um sujeito.

7.07.00.00-1 - PSICOLOGIA

Título: Um recorte da escolarização de Otávio: uma análise psicanalítica sobre o processo educacional de uma criança com autismo.

Orientanda: Clara Gonzales Orfão

Orientador: Profa. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho propõe uma investigação acerca da escolarização de uma criança com autismo. Partindo da teorização do Lugar de Vida, instituição referência no tratamento de crianças e adolescentes com entraves estruturais na constituição psíquica, foi feito um estudo de caso baseado nos quatros eixos teóricos da metodologia do estudo de caso na escola, proposto pela instituição. Buscando compreender as possíveis intervenções pedagógicas na vida da criança para resgatar sua construção da subjetividade. De modo, buscando assegurar uma aprendizagem terapêutica, no qual a escolarização estivesse ligada ao tratamento da criança e o tratamento estivesse ligado ao processo de escolarização.

Palavras-chave: Autismo; Lugar de Vida; Escolarização

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
O Autismo	
A Educação Terapêutica	
Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola	
A função da escrita e a voz no autismo	
MÉTODO	22
UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA	25
DISCUSSÃO	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

Desde que entrei na graduação de psicologia tive o desejo de pôr em prática tudo aquilo que estava aprendendo em minhas aulas. Motivada por esse desejo, em 2018 dei início ao meu primeiro estágio dentro de um colégio particular. Fui contratada como auxiliar de sala de uma turma de contra turno escolar, que era composta por crianças da Educação Infantil e Fundamental 1. Dentre as crianças que compunham o grupo, havia um menino de 7 anos que tinha o diagnóstico de Transtorno do Espectro Austita (TEA). A proposta do contra turno escolar era estruturada de forma mais flexível e era composta majoritariamente por atividades lúdicas. Minha rotina no colégio era, a princípio, auxiliar o grupo em suas tarefas e ao mesmo tempo, realizar um acompanhamento mais próximo deste menino, que precisava de uma atenção a mais, pois em muitos momentos se distanciava do grupo e saía da sala. Porém ao longo do ano, o que acabou ocorrendo, foi que minha função se configurou prioritariamente em acompanhar este menino.

Frente aos diversos desafios que me deparei ao longo dessa experiência, me vi precisando estudar mais sobre o Transtorno do Espectro Austista, a fim de ter mais recursos para lidar com o menino que estava acompanhando, e sobre as possíveis práticas para incluir esse menino nas atividades que eram propostas para o grupo. Foi em meio a estes estudos que entrei em contato pela primeira vez com as produções do Lugar de Vida, instituição referência em práticas inclusivas, o que me auxiliou muito nas práticas no dia a dia dentro de sala de aula ao longo do acompanhamento com este menino.

Essa primeira experiência dentro de escolas, marcou a inauguração de um trabalho que dei continuidade nos seguintes anos da minha vivência prática. Em 2019, continuei trabalhando no mesmo colégio, porém exerci a função de assistente de sala no período regular, acompanhando duas turmas do início do Fundamental I. Essa vivência se diferenciou da do ano anterior, pois estive em um contato muito mais próximo com a prática pedagógica, tinha que ensinar as crianças como a ler, escrever e fazer contas matemáticas, desafio este que nunca tinha entrado em contato. Por estar acompanhando séries iniciais do fundamental I, o trabalho educacional estava muito relacionado com o processo de alfabetização. Frente aos

diversos desafios que me deparei ao longo dessa experiência, se fez necessário estudar mais sobre práticas pedagógicas, com isso aprofundei meus estudos acerca do construtivismo e sobre a alfabetização partindo desse método de ensino.

Em 2020, agora em outro colégio, exerci a função de acompanhar um grupo de crianças do contra turno, nesse momento me deparei novamente com a experiência de estar junto com um grupo multietário de crianças, pude observar como se dava a organização dos grupos, considerados as particularidades dos sujeitos que o compunham e as relações sociais e educacionais que eram construídas dentro de um determinado contexto. Inevitavelmente, ao longo da minha experiência com este grupo, me deparei com situações no cotidiano escolar que me geraram indagações, desde situações relacionadas à dinâmica de grupos e manejo de conflitos, até momentos de aplicação de atividade e de transmissão de conhecimento, além dos desafios impostos pela educação online, trazida pela pandemia de Covid-19.

No ano seguinte, dei início a um novo estágio, este voltado ao trabalho com práticas inclusivas dentro de um colégio. Minha função era a de acompanhar alunos em situação de inclusão, ambos meninos dentro do espectro autista, e pensar juntamente com as professoras práticas e atuações pedagógicas para assegurar o direito de aprendizagem desses indivíduos. Dentre as crianças que acompanhei, a que eu ficava mais tempo junto, era um menino de 7 anos do 2º ano do Fundamental I. Novamente, me deparei com a alfabetização, mas neste momento era diferente, pois se tratava de uma criança que trazia em seu modo de ser, particularidades e especificidades que trouxeram novos desafios para alcançar o objetivo da aquisição da leitura e escrita.

O Autismo

O autismo é um tema que vem suscitando muitas reflexões, pesquisas e estudos ao redor do mundo em diferentes áreas do conhecimento. Desde a genética, neurociência à psicanálise. Entretanto, apesar dos diversos estudos acerca do tema, ainda não há uma resposta clara sobre as causas do autismo.

Lima (2014), em seu dossiê “*A construção histórica do autismo 1943-1983*”, afirma que em 1943 o autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, um

psiquiatra austríaco. Entretanto, Kanner recorreu à noção de esquizofrenia, anteriormente introduzida por Eugen Bleuler, em 1911, para a construção acerca do que posteriormente nomearia como “autismo”. O autismo, descrito pelo psiquiatra, seria caracterizado pela perda de contato com a realidade, traço este que já tinha sido observado por Bleuler nos ditos por ele “esquizofrênicos”.

Lima (2014), retoma o artigo “*Os distúrbios autísticos do contato afetivo*” de Kanner, no qual o psiquiatra descreveu crianças que teriam incapacidade de se relacionar de maneira normal com pessoas e situações, desde os primeiros momentos de suas vidas. Segundo Kanner, os problemas na aquisição da linguagem eram os primeiros sinais de que algo poderia estar errado.

De acordo com Lima (2014), três das crianças descritas não adquiriram a linguagem verbal ou raramente a usavam, as demais adquiriram posteriormente do que o esperado, porém nestes casos “a linguagem verbal não tinha função de comunicação, consistindo na reunião de palavras sem ordenação e aparentemente sem sentido, ou de repetições de informações decoradas.” (pág. 116)

Se por um lado Kanner propõe o autismo como um distúrbio, a psicanálise apresenta diferentes leituras sobre o tema. Importante dizer que, mesmo dentro da psicanálise, não há um consenso sobre as hipóteses relacionadas ao autismo. No artigo “*Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura*”, Gonçalves, Silva, Menezes e Tonio (2017) afirmam que “para a psicanálise a causa do autismo está além dos aspectos de um modelo de registro orgânico ou psicogênico, ou de falhas na interação com o ambiente, mas na causalidade significativa produzida pela **linguagem**.”

Por outro lado, Catão e Vivés (2011), no texto “*Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo*”, relatam que alguns psicanalistas acreditam que o autismo esteja relacionado com a clínica das psicoses, na qual o autismo estaria junto com a esquizofrenia e a paranóia. Os autores retomam Rosine et Robert Lefort (1980), que dizem que o autismo é tido como uma quarta estrutura, juntamente com as outras três demais descritas por Freud, que seriam, a neurose, psicose e perversão.

Kupfer (2020), psicanalista e integrante da equipe do Lugar de Vida, relata em seu curso online “*Práticas Inclusivas: princípios para a escolarização de crianças com autismo*”, que o pressuposto utilizado para dizer se uma criança será ou não

chamada de autista, é a noção de prazer compartilhado, ou seja se o prazer compartilhado não acontece, isso gera entraves na constituição da psique do sujeito.

A autora explica que, o prazer compartilhado se constrói muito cedo, quando o recém-nascido faz de si, objeto de um Outro. Kupfer (2020) em seu curso online descreve o momento em que ocorreria a instauração do prazer compartilhado: “O bebê se oferece, faz-se objeto para o gozo de sua mãe; a mãe mostra seu júbilo; o bebê registra o júbilo da mãe olhando-a nos olhos; o bebê assegura-se de que ele realmente fagocitou o prazer da mãe”, nesse último momento o prazer compartilhado teria se instaurado.

Porém, o que é observado no caso do autismo é que não ocorre a instalação do prazer compartilhado. A autora pontua que os reflexos da ausência do prazer compartilhado, se apresentam na dificuldade de enlaçamento com os outros, na falta de enlaçamento entre a cognição e a subjetividade do sujeito e também no não enlaçamento entre a linguagem e a vida emocional. Contudo, Kupfer (2020), faz questão de pontuar que as crianças com autismo podem sentir afetos pelos outros. A autora afirma que o autismo seria um outro modo de ser e de estar no mundo.

O Lugar de Vida é uma instituição de referência no tratamento e acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos. A instituição trabalha com o objetivo de possibilitar a inclusão desses sujeitos na vida escolar e cotidiana, buscando tratar problemas ou sofrimentos psíquicos que atravessam esses contextos, como por exemplo dificuldades pedagógicas e problemas nas relações com os outros.

Bernardino, Lavrador, Bechara (2020), no texto “*Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE?*”, trazem o questionamento acerca do caráter reducionista dos diagnósticos e nomenclaturas médicas sobre os sujeitos, dentre elas a utilização do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). As autoras criticam o fato do diagnóstico reunir crianças que são muito diferentes entre si. As mesmas afirmam que existe uma diferença crucial entre “o que pode ser um diagnóstico que corre o risco de selar destinos, por funcionar enquanto nomeação que cola sobre o ser da criança - o TEA, o TOD, o TDAH - e um diagnóstico aberto

ou não decidido que sirva enquanto norte de trabalho”. (Bernardino, Lavrador, Bechara, 2020 p. 15)

Frente a isso, as autoras relatam que o Lugar de Vida, busca uma alternativa à perspectiva médica e criam a terminologia Entraves Estruturais na Constituição Psíquica (EECP) para se referir principalmente às crianças que apresentam quadros clínicos de psicose e autismo.

A Educação Terapêutica

Oriunda das intersecções da psicanálise com a educação, a Educação Terapêutica, proposta pelo Lugar de Vida, surge como possível abordagem pedagógica dentro da instituição escolar. Tendo como foco o trabalho com crianças e adolescentes que apresentam EECP. Bernardino, Lavrador e Bechara (2020), ainda no texto “*Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE?*”, explicam que a Educação Terapêutica se sustenta em três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional.

Kupfer (2010), em seu artigo “*A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980*” conceitualiza a Educação Terapêutica como:

“um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”. (Kupfer, 2010).

Frente a isso, a Educação Terapêutica trabalharia “tanto com os tempos cronológicos - que dizem respeito ao desenvolvimento e a sequência escolar - quanto no tempo lógico do sujeito do inconsciente e suas inscrições simbólicas”. (Bernardino, Lavrador, Bechara, 2020 p. 16)

Lajonquière (2010) em seu texto “*Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*”, compõe a discussão reiterando que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do

desejo" (2010, p. 62-63). Ou seja, a transmissão da educação, da cultura e da linguagem é singularizada no desejo do Outro à criança, o que permite a ela assumir a condição de um sujeito de desejo e um sujeito aprendiz.

Kupfer (2010), em seu artigo "*O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica*", acrescenta afirmando que o tratamento de crianças psicóticas e autistas se constroem buscando dar chances a esses sujeitos de retomar a estruturação psíquica perdida. Então, o tratamento seria encaminhado, procurando dar condições a esses sujeitos para que eles encontrem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem. Frente a isso, a psicanalista reitera que no campo da Educação Terapêutica, o tratamento está intrinsecamente ligado ao processo educacional dentro da escola. Com isso, o educar é tratar e o tratar é educar.

Kupfer e Castro (2020) no texto "*Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica*", afirmam que o primeiro pressuposto para que ocorra uma Aprendizagem Terapêutica diz respeito sobre a aposta que o professor precisa ter em seu aluno, na qual, apesar dos desafios e dificuldades enfrentados nesse empreitada, criem diferentes maneiras de educar.

Já no segundo pressuposto as autoras, enfatizam o fato de que todos podem aprender. Kupfer e Castro (2020), dizem que no caso de crianças com entraves estruturais, aquilo que a criança pode aprender não necessariamente é aquilo que é elegido para ela como objetivos curriculares. Então, uma das funções do professor seria observar as singularidades desses alunos e a partir disso definir objetivos possíveis de serem alcançados pela criança, para que ela efetivamente possa aprender.

A respeito do último pressuposto, as autoras afirmam que qualquer aprendizado produz subjetivação. Reiteram que o aprendizado, sendo um ato de linguagem, não fica reduzido apenas a sua função de aquisição cognitiva, mas terá ao mesmo tempo impactos subjetivos. O que ocorre no momento de aprendizado, portanto, é uma dupla determinação na qual "o sujeito se constitui e orienta a busca pelo conhecimento. Mas o conhecimento, por outro lado, reorganiza a posição subjetiva da criança" (Kupfer e Castro, 2020 p. 39)

Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola

Diante da dificuldade enfrentada pelos educadores de definir objetivos que atendam as singularidades de seus alunos e também frente ao desafio do desenvolvimento de atividades e estratégias adequadas para alunos em situação de inclusão, o Lugar de Vida em seu livro *"Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito"* propõe em seu texto *"Eixos Teóricos da Metodologia do Estudo de Caso na Escola: o tempo da criança sujeito"*, quatro eixos que se referem a constituição subjetiva do sujeito. A exposição desses quatro eixos, tem intenção de "lançar luz sobre o que pode estar em jogo e para construir estratégias que vão derivar desse olhar atento que se debruçou sobre a criança". (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p. 35).

Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), salientam que a discussão sobre o Estudo de Caso: "não é apenas uma tentativa para resolver um problema da escola: é a proposta de um olhar detido sobre uma criança que está dando sinais de sofrimento e precisa ser escutada, mesmo no ambiente escolar" (p.35). Dessa forma, a Metodologia de Estudo de Caso se propõe, baseando-se no método clínico, oriundo da teoria psicanalítica, a dar referências para o educador sobre um olhar e escuta mais cuidadosos sobre as crianças.

Isso posto, a Metodologia de Estudo de Caso na Escola tem como propósito promover diretrizes para as práticas inclusivas, de maneira a garantir uma melhor qualidade de ensino para as crianças em situação de inclusão.

Partindo da compreensão psicanalítica sobre o funcionamento psíquico, a Metodologia do Estudo de Caso na Escola proposto pelo Lugar de Vida, se norteia por quatro eixos teóricos que dizem sobre a constituição subjetiva do sujeito, esses seriam: *o brincar e fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e aposição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente a lei.*

Ainda assim, as autoras ressaltam que, "o cerne da metodologia aqui proposta, é a condução orientada por eixos teóricos, mas de modo algum limitada a eles". (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p. 35). Desta maneira, a Metodologia do Estudo de Caso sugere à escola e aos educadores alguns caminhos possíveis para a interpretação da criança em situação de inclusão, mas acredita que

essa análise pode levar em consideração outras esferas da vida da criança, além dos eixos propostos.

O primeiro eixo teórico do Estudo de Caso na Escola tem como objetivo avaliar a manifestação do *brincar e a fantasia*. O brincar e a fantasia é considerado pelas autoras, um categoria de análise muito rica e que pode dar ao educador muitas pistas, e este pode ser lido a partir de três ângulos: como ferramenta para a construção de um sujeito, como expressão da fantasia inconsciente da criança e como ferramenta de elaboração de angústias e conflitos.

Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), ressaltam que a leitura do brincar não se aplica apenas às crianças pequenas. As autoras apontam que alunos com entraves estruturais na constituição psíquica, podem apresentar um atraso grande em relação ao brincar, dessa forma o desenvolvimento do brincar e da fantasia pode ser considerado a eles uma meta a ser alcançada, “já que o brincar é tanto uma ferramenta de construção do psiquismo, como, em casos menos graves, ferramenta de elaboração para um aluno desassossegado ou prisioneiro de grande perturbações.” (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p. 37)

No caso de crianças com graves entraves estruturais na sua constituição psíquica, como por exemplo crianças autistas, o brincar constitutivo se fixou em seus primórdios, pois fazem gestos das brincadeiras iniciais do bebe, mas não desenvolvem as etapas seguintes. “O não passar as etapas seguintes, o início de sentido que estava em gestação se perde. O gesto no brincar, que antes tinha um sentido (o de representar, por exemplo, uma ausência), esvazia-se e transforma-se em uma estereotipia e se repete de modo incessante.” (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p. 37).

Neste caso, a imaginação, que pode ter sido presente em algum momento, não está mais. O que ocorre quando a imaginação está ausente é que a brincadeira, ou melhor dizendo, o “jogo” da criança é determinado pelo próprio objeto ao qual a criança se sujeita de maneira mecânica, não se desdobrando em sua construção do “jogo”, uma narrativa, resultando assim, em um movimento estereotipado (a criança acende e apaga a luz de forma repetida).

Por outro lado, Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), afirmam que: o brincar pode ainda aparecer sem referências ao faz de conta, aos limites e aos

interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentárias, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produção imaginárias.

Os indicadores que devem ser levados em consideração para a avaliação do brincar de uma criança que apresenta entraves estruturais na constituição psíquica, devem ser utilizados com prudência e levando em consideração o contexto em que a criança está imersa.

Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), consideram importantes para a leitura do brincar e a fantasia os seguintes sinais: violência ao brincar; ausência de enredo; inibição; inconstância; emergência de angústia ou medos durante o brincar, falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade; pobreza simbólica; recusa no brincar; manipulação mecânica dos brinquedos; atividade ou movimentos repetitivos; ausência de faz de conta; dificuldade de diferenciar fantasia de realidade, com excesso de fantasia. As autoras salientam que a presença desses sinais não deverá levar a diagnósticos fechados, mas sua leitura pode ajudar na construção de estratégias de intervenção.

Frente a uma criança com dificuldades na construção de seu brincar, as psicanalistas Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), afirmam que tanto o trabalho na escola quanto o terapêutico precisam investir na introdução da fantasia e do faz de conta para a criança. No caso da apresentação de movimentos estereotipados, faz-se necessário reencontrar ou encontrar um novo sentido a eles.

No ambiente escolar isso é possível quando as estereotípias são: “enlaçadas ao fazer de outras crianças”, sendo incorporadas ao fazer da classe, ganham sentido graças à importância atribuída pelas crianças àquele gesto ganha, então, o estatuto de brincadeira.” Já em casos em que há excesso de fantasia, a intervenção dos semelhantes pode ser uma ótima referência para a criança entender a diferenciação com a realidade.

Por outro lado, as psicanalistas Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), enfatizam que essas possíveis intervenções dependem de uma construção do grupo e demandam atenção minuciosa da professora, não podendo assim, serem reproduzidas como técnicas e fórmula de solucionar a dificuldade enfrentada.

O segundo eixo teórico que orienta o Estudo de Caso na Escola diz respeito sobre *o corpo e sua imagem*. De acordo com Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017) a imagem corporal é resultante de ações maternas sobre o corpo da criança, “transformando-o em um sistema de significações”, que permitirá ao pequeno ser constituir uma imagem psíquica, unificada e a partir desta poderá se reconhecer.

Estão ligadas as primeiras significações atribuídas pelo outro materno: as experiências corporais e sensoriais; o registro do prazer compartilhado; e as interpretações que atribuem às significações (o bebê está chorando porque está com dor). Intrinsecamente ligado à atribuição de significados, está a existência de um outro desejando interagir com a criança, nomeando seu corpo, para que dessa forma se estabeleça o prazer compartilhado.

A partir da relação mãe- bebê, o corpo do bebê se familiariza com o contato, com as falas e com o prazer que essa interação com o outro proporcionam. O pequeno ser frente a essa interação prazerosa, busca a renovação dessa experiência, iniciando então a experimentação do próprio corpo como fonte de prazer, ligado ao prazer que o outro proporciona e as representações psíquicas dessa vivência. Desta forma, a criança busca ativamente o prazer a partir da relação com o outro.

Ao longo desse processo ocorre a diferenciação do corpo do bebê do corpo do outro, percebendo seus limites, a partir da identificação da sua própria imagem no espelho, que lhe mostra um corpo unificado e inteiro, passa a se constituir a representação psíquica de si mesmo, culminando na construção de seu Eu. No momento em que “a criança passa a conseguir dizer o que sente e o que se passa em seu corpo. Nesse momento, ela já tem uma imagem corporal.” (M. Cristina Kupfer et al., 2017, p.41)

No caso de crianças que apresentam dificuldades na construção de sua imagem corporal, a constituição do seu Eu e da noção de outro também será comprometida. Para Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), dentre os sinais que apontam dificuldades na constituição da imagem corporal destacam-se: atuações agressivas; agitação motora e/ou condutas estereotipadas; dificuldades na coordenação motora e na localização espacial; dificuldades no controle esfinteriano; problemas na alimentação - recusa/seletividade/compulsão;

dificuldades com o sono; recusa de alimentação sólida; autoagressão; impossibilidade de suportar o olhar do outro; grande dificuldade de separar-se da mãe. Para as psicanalistas, “esses sinais indicam formas da criança sentir mais intensamente o seu corpo, em momentos em que “ela tem a vivência de um corpo despedaçado ou que está perdendo seus limites.”” (Kupfer et al, 2017, p.41).

Diante dos indicadores descritos, Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), realizam uma interpretação possível sobre cada um deles. As atuações agressivas e auto agressões podem ser entendidas como uma forma de sentir o seu corpo. O olhar do outro, pode ser entendido como uma convocação invasiva e desorganizadora para crianças que não possuem imagem corporal e por isso fazem a recusa desse contato físico. A agitação motora e/ou condutas estereotipadas, pode ser compreendidas como consequência da ausência de recursos simbólicos, fato esse que dificulta a elaboração do que está sendo sentido. A não disposição de recursos verbais para se expressar também faz com que o recurso de movimentação corporal seja uma forma de expressão possível no momento.

Pode ser compreendido como formas de lidar com o sentimento de “despedaçamento” e de uma não construção de unidade corporal, a manifestação de errância no caminhar, dificuldade em sua localização espacial, exposição a risco, busca de movimentos constantes a descarga motora/agitação, tiques e estereotípias. Segundo Kupfer (2017), essas manifestações “são maneiras de buscar uma sensação mínima de contorno do seu corpo”.

As dificuldades de controle esfinteriano podem ser entendidas como uma ausência na noção das partes de seu corpo, suas bordas e extremidades, de que tem algo que entra e sai pelo seu corpo. Em casos mais graves, as fezes podem ser usadas pelas crianças como recurso para delimitar os limites do corpo.

Já no caso de crianças que apresentam questões com a alimentação pode ser compreendido que o ato de comer não está relacionado com uma experiência prazerosa, mas sim a uma redução da tensão causada pela fome. Portanto, a boca é apenas sentida como um meio por onde entram os alimentos e não como um possível local de trocas prazerosas, “pois não deixou de ser apenas um orifício do corpo, com falta de representação simbólica” (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p.42)

A fala e a posição na linguagem é o terceiro eixo que orienta a realização do Estudo de Caso na Escola. Segundo Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), o momento que indica que a criança entrou no campo da linguagem é quando ela começa a falar. Para as autoras, partindo da psicanálise a linguagem não seria a expressão de um sujeito ou de um pensamento que a precede ou existe de modo anterior a ela, “a linguagem determina o sentido e engendra as estruturas da mente” (p.42) e é devido a essa estrutura constitutiva, chamada linguagem, que o sujeito pode aflorar.

A entrada no campo da linguagem é avaliada a partir do lugar que o sujeito se representa no sistema da língua, isto é, como ele se situa em relação às significações do mundo, suas possibilidades de relações com os outros - se reconhece a demanda e desejo do outro - e de produzir significações novas. Perante a isso, o processo educativo, tanto escolar como familiar, tem como intenção levar a criança *dizer*, “Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito.” (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, p. 43)

No caso de crianças autistas, por estarem em um tempo constitutivo no qual ainda não podem desejar, o *dizer* se torna algo muito difícil de ser proferido, pois se não desejam, não podem dizer sobre o desejo. Importante ressaltar que esse fato não se dá apenas pela circunstância da criança não se expressar verbalmente, existem casos nos quais o sujeito é capaz de se pronunciar e de se posicionar diante os outros, por outras vias que não a da fala verbal.

Com a finalidade de auxiliar na construção de um olhar mais refinado por parte dos educadores sobre crianças que podem estar demonstrando dificuldade na questão da fala e da posição na linguagem, as autoras elencam os seguintes sinais para se estar atento: fala infantilizada; linguagem incompreensível com tentativa de interlocução; pobreza expressiva; pobreza de vocabulário; fala traduzida pelo cuidador; repetição ecológica; linguagem incompreensível sem busca de interlocução; uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo; não forma frases (pobreza simbólica).

Por fim, o quarto eixo teórico discorre sobre as *manifestações diante das normas e a posição frente a lei*. Segundo as psicanalistas, as relações com as

normas e com a lei configuram uma importante indicação da inserção ou dificuldade de inserção da criança na cultura e na organização social. (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, p. 44) Isso posto, é esperado que ao longo do processo de aprendizagem, tanto no meio escolar, quanto no ambiente familiar e social, a criança “demonstre certa tensão” frente a imposição de regras e normas. É compreendido como indicativo de dificuldade, quando a criança se posiciona de forma completamente submissa frente às leis ou até mesmo quando apresenta uma desobediência excessiva.

A obediência às regras de convivência social é incorporada por meio da educação entendida em seu sentido estrito, isto é, a educação que visa a transformação de uma criança em um ser social. Mas no caso de crianças com EECP, na maioria das vezes elas “não conseguem” obedecer a lei e o que acaba ocorrendo é um distanciamento da criança em relação ao grupo. Quando uma criança autista não fica dentro da sala de aula, não realiza a atividade que lhe é proposta, bate em um colega sem motivo aparente, podemos entender que a relação posta com a lei se dá de forma peculiar.

De acordo com Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), em alguns casos de crianças com EECP a impossibilidade de obedecer pode estar ligada ao fato de que para elas falta a *Lei do Pai*. Esta é a lei simbólica que “castra” o sujeito, de modo simplificado, é a lei imposta pela figura paterna que impõe limites do que pode ou não ser feito, desse modo a lei incita o corpo a se submeter a outra ordem que não a do puro funcionamento automático biológico, o que ocorre neste processo constitutivo é que a ordenação da palavra do *Pai* toma o lugar do impulso.

Os tropeços provocados pela ausência das chaves de significação ou da *Lei do Pai*, podem levar a criança a levar uma interrupção em sua estruturação psíquica ou em sua constituição subjetiva. O resultado dessa interrupção é uma grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser. (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, p.45)

No caso de crianças autistas, a falta de flexibilidade das regras pode resultar em um movimento de fechamento ainda maior. Por isso, é importante que quando se tratar de uma criança autista é necessário que sejam oferecidas outras

alternativas substitutivas ao “não”. Dessa forma é possível o aluno ter como possibilidade outras saídas e assim mais recursos para manejar a situação.

A função da escrita e a voz no autismo

Para ampliar os conhecimentos acerca do que se passa com sujeitos autistas faz-se necessário discorrer sobre as teorizações de Bernardino (2020) e Bialer (2017), sobre as possíveis funções da escrita para o sujeito autista e sobre a linguagem oral, que muitas vezes pode não se manifestar ao longo da vida desses sujeitos.

No texto de Bernardino (2017) *“O papel fundamental da escrita na educação inclusiva”* a autora afirma que para os sujeitos autistas a escrita teria a função de permitir a eles “apresentar seu universo tão fechado e desconhecido ao outro” (p. 105). Deste modo, a escrita surgiria como uma possibilidade de dizer sobre si, teria assim uma função comunicativa. Bernardino (2017), afirma que através da via da escrita é possível que estes sujeitos transmitam algo sobre eles, podendo assim se reconhecer e reconhecer o outro.

Em alguns casos, a comunicação através da oralidade não é uma alternativa para os sujeitos autistas, portanto a escrita surge como possibilidade de comunicação com o mundo externo. Bernardino (2017), retoma o depoimento de Annick Deshayes, poeta e filósofa autista que diz ter “um desejo de comunicar distinto do de falar” (2009, p. 115).

Apesar da escrita surgir como alternativa a comunicação oral para alguns sujeito autistas, Bernardino (2017) pontua:

Em alguns casos a experiência de se dizer pela via escrita pode incentivar a criança a querer falar, ele pode se sentir convocada a uma experiência de comunicação, a qual não tinha acesso por sua própria forma de organização psíquica, mas a partir do momento em que tem esse nova oportunidade e pode vivenciar o que é se comunicar com alguém, pode ser fígada por essa experiência. Pode então se esforçar a comunicação oral. (p.105)

Bialer (2017), traz em seu artigo relatos de sujeitos autistas contando sobre suas experiências relacionadas ao uso da linguagem oral. A autora elenca

diferentes experiências e expressões da linguagem falada expostas por esses sujeito em seus relatos, dentre elas: as expressões explosivas da voz, a comunicação por murmúrios e canções, a ecolalia e uso de *scripts* e uso de um “intermediador” para se comunicar.

O primeiro relato que a autora traz é de uma autista não falante, chamada Lucy Blackman. A mulher relata que nos poucos momentos em que ela sentia vontade de falar, ela precisava se haver com uma experiência apavorante de ter que deixar um vazio era criado pela expulsão da voz na hora que falava. Lucy diz que em sua vida adulta ela repetia alguns sons emitidos por outras pessoas como se fosse um papagaio, mas afirma que não conseguia expressar as mesmas frases para uma finalidade mais diretamente comunicativa.

Lucy também diz que para ela, o motivo pelo qual as pessoas emitem sons em resposta a outras pessoas, não é claro. Comenta também que era impossibilitada de apreender a voz das outras pessoas, sendo “registrada de um forma indiscriminada de outros ruídos, o que dificultava a escuta da dimensão significativa da linguagem.” (Bialer, 2017, p.269). Lucy ao longo de toda a sua vida, raramente chamou espontaneamente e enfaticamente sua mãe, mas relata que esses momentos de expressão da voz foram tão violentos que, logo depois de soltar a voz, surgia um lugar de “silêncio morto” em sua mente. Lucy ressalta ter desenvolvido uma linguagem privada, mas diz que não conseguia se expressar pela fala.

Outro relato trazido no artigo Bialer (2017), como o de Tito Mukhopadhyay, um autista não falante, traz a expressão da voz através de crises de grito, nos quais “só podia gritar e não falar” (tradução Bialer, 2017, p. 270). Por outro lado, Tito relata a experiência de ter uma linguagem privada e íntima que surgia enquanto estava em mutismo, que era expressada pela escrita.

Em outros casos como o de Jessy, o murmúrio de músicas surge como forma de expressão da voz, na qual o que é dito por meio de parte de canções tem relação com o que está sendo experienciado no momento vivido. A apropriação de *scripts* para se expressar oralmente, também é algo que surge em um dos relatos compilados por Bialer (2017). No caso de Jody, a fala surgia exclusivamente por meio dos *scripts* de seus filmes e programas de TV que assistia.

O uso de objetos ou até mesmo animais como intermediadores para a comunicação com outras pessoas, surge como algo possível para algumas pessoas autistas. No caso de Dale, seus pais conversam com ele através de seu cachorro de estimação, os pais perceberam que conseguiam conversar com o filho colocando o lugar de fala deles no cão, como se o cachorro estivesse falando com a criança. Os relatos posteriores do caso de Dale, contam que decorrente a essa experiência, a criança pôde progressivamente tolerar tanto a voz quanto o olhar de seus pais, podendo estabelecer uma comunicação mais direta com eles.

MÉTODO

Partindo da experiência prática do acompanhamento de uma criança não verbal, em situação de inclusão escolar e com o diagnóstico de TEA, utilizarei como material de análise cenas observadas no cotidiano escolar desse aluno, para promover reflexões sobre o processo de escolarização da criança em questão. As cenas serão descritas em ordem cronológica, de forma que tenha uma linearidade nos acontecimentos relatados.

Serão utilizadas duas cenas do momento de recreio da criança e duas cenas que retratam momentos de suas brincadeiras. Além disso, relatarei duas cenas sobre a experiência da escrita como forma de comunicação e uma cena em que há o uso de uma prancha de comunicação alternativa por parte da criança. Por fim, utilizarei quatro cenas que retratam a realização de atividades de alfabetização, duas ligadas à leitura e duas relacionadas com o exercício da escrita.

Para realizar uma análise das cenas me utilizarei dos textos expostos nos livros *“Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito”* e *“Prática Inclusivas desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito”*. Os textos apresentados no seguinte livro, trazem em seu conteúdo, fundamentos de da visão do Lugar de Vlda sobre inclusão e juntamente a isso discorre sobre as articulações desses fundamentos com as práticas inclusivas que escolas vêm adotando, por isso a instituição conta com a parceria de escolas para produzir e ampliar o conhecimento acerca da inclusão escolar.

Frente a isso, utilizarei como material para reflexão das cenas os textos: *“Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola”*, *“A Função do*

Semelhante na escola inclusiva”, “*O papel fundamental da escrita na educação inclusiva*” e “*Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica*”.

No texto “*Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola*”, são descritos os eixos teóricos que dão diretrizes para se fazer uma leitura sobre a criança, direcionado o olhar a importantes aspectos que dizem sobre a constituição subjetiva do sujeito. Como descrito anteriormente, os quatro eixos propostos seriam: *o brincar e fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; as manifestações diante das normas e a posição frente a lei*.

Me basearei no eixo “*o brincar e a fantasia*”, para realizar a análise das cenas do recreio e das brincadeiras e juntamente ampliarei a análise fazendo conexões a aspectos abordados no texto “*A Função do Semelhante na escola inclusiva*”.

Já no caso das cenas ligadas a escrita como forma de comunicação e o uso da prancha de comunicação, me basearei no eixo “*a fala e a posição na linguagem*” e ao mesmo tempo, articularei as cenas com as ideias expostas no texto “*O papel fundamental da escrita na educação inclusiva*”.

Nas quatro cenas ligadas à aplicação de atividades relacionadas à alfabetização, buscarei expor o processo de criação dos materiais pedagógicos, fichas e atividades, feitas pelas professoras e pelas acompanhantes pedagógicas, à luz da teoria da Educação Terapêutica, analisando as intencionalidades e objetivos por trás destes materiais, e ao mesmo tempo, as estratégias que pensaram para a condução das atividades.

Buscando compreender as respostas da criança frente às atividades e procurando observar os efeitos destas na criança, tendo como referência os objetivos e intencionalidades das atividades estabelecidos pela a equipe pedagógica. Simultaneamente, articulando com a teoria exposta no texto “*Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica*”.

Ao mesmo tempo, tenho como intenção ao longo deste trabalho refletir sobre a importância da escrita para o psiquismo do sujeito, procurando compreender os possíveis impactos da relação com a escrita com um modo de estar no mundo. Para isso, utilizarei principalmente os escritos de Bialer (2017) sobre a voz no autismo, o qual traz relatos de sujeitos autistas falando suas experiências fazendo uso da

comunicação oral com outros. Estes relatos de alguma forma nos aproximam desses sujeitos e nos permite ter um pouco mais de compreensão sobre a experiência de comunicação para eles.

Como a comunicação é fato que está intrínseco ao processo de alfabetização, ao compreender um pouco mais sobre a esfera comunicativa, podemos pensar em propostas pedagógicas ligadas à alfabetização que façam mais sentido, levando em considerando as diferentes formas de comunicação que podem existir na vida de uma pessoa com TEA.

Com isso, o objetivo deste trabalho consiste em promover reflexões sobre o processo de escolarização de uma criança não verbal com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Para isso, partirei da vivência prática, para refletir sobre como pode se dar a *construção* deste processo.

UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Otávio, 8 anos, é aluno do 2º ano do Fundamental I de um colégio particular em que estuda desde 2016. Otávio recebeu o diagnóstico de autismo ainda na primeira infância, ele é uma criança que não se comunica verbalmente, ao invés de se expressar com palavras, ele costuma se fazer entender através de toques, olhares e sons que emite. Otávio ainda está em processo de alfabetização, sendo este considerado pela escola e pela família, um grande objetivo a ser alcançado por ele.

Na escola, Otávio conta com o auxílio diário de duas acompanhantes pedagógicas no seu dia a dia escolar. A rotina das crianças do 2º ano varia conforme os dias, mas sempre é composta por momentos de aula com as professoras de sala e por aulas com especialistas, que seriam as aulas de educação física, artes, música e inglês. Das 25 aulas que ocorrem ao longo da semana, 22 ele tem acompanhamento e 3 está apenas com as professoras de sala. Dentro dessas 25 aulas, também estão as aulas de especialistas, aulas que ele também tem acompanhamento. Para além dos momentos de aula, as crianças contam com o horário de lanche e recreio. Nestes horários Otávio fica com suas professoras e com seus colegas de turma tomando o lanche e quando finaliza é acompanhado durante seu recreio.

Fora da escola, ele tem acompanhamento psicológico e fonoaudiológico. Nas sessões de fonoaudiologia, uma das frentes trabalhadas era a comunicação alternativa. A fonoaudióloga apresentou para Otávio uma prancha digital de comunicação alternativa, que foi instalada em seu iPad, e durante as sessões trabalhou para que ele "aprendesse" a utilizar esse recurso para que pudesse se comunicar com os outros, sem necessariamente utilizar a linguagem verbal. A família de Otávio foi instruída para que ele levasse o equipamento para todos os lugares que fosse, para que assim tivesse sempre a oportunidade de se expressar caso quisesse.

Em um trabalho conjunto entre a escola e a fonoaudióloga, o trabalho com comunicação alternativa foi se construindo. A fonoaudióloga instruiu as professoras e as acompanhantes para que elas o "treinassem" a utilizar a prancha digital de

comunicação. Apesar de haver um trabalho insistente com a prancha de comunicação, Otávio muito raramente se utilizava desse recurso para se comunicar. Porém, com uma mudança de acompanhamento profissional, o uso da prancha digital foi deixado de lado e o trabalho com a comunicação foi se construindo a partir de outras abordagens. Apesar dessa mudança, Otávio continuou levando seu iPad para a escola e independentemente dessas mudanças, o colégio se manteve atento ao trabalho com relação a comunicação, mesmo que tomando outros focos que o da prancha digital.

Durante reuniões pedagógicas semanais, as professoras de Otávio junto com as acompanhantes se propunham a pensar sobre possíveis recursos para que ele pudesse se fazer entender no seu dia a dia. Foram pensadas plaquinhas com imagens que faziam referência ao ato de fazer “xixi”, para que ele pudesse comunicar quando quisesse ir ao banheiro, por exemplo. Também nas reuniões semanais eram pensadas propostas de atividade de acordo com o que está previsto no planejamento semanal da série, ou seja, partindo da atividade programada à turma, se era pensado em uma adequação mais apropriada para o contexto educacional de Otávio.

Além dessa reunião eram realizados encontros trimestrais com os professores especialistas visando pensar nos objetivos a serem alcançados pela criança ao longo do semestre. Para além das reuniões pedagógicas, as acompanhantes de Otávio se reuniam semanalmente para discutir textos teóricos e os casos acompanhados no colégio. O toma como principal diretriz de estudo as produções teóricas do Lugar de Vida sobre práticas inclusivas, buscando refletir sobre a educação e o aluno-sujeito a partir do viés psicanalítico. Dessa forma, as reuniões têm como função formar os integrantes do, para que estes, possam contribuir com um olhar mais refinado sobre os alunos em situação de inclusão durante as discussões com a equipe pedagógica.

Nas reuniões eram pensadas as adaptações de atividades para que Otávio pudesse acompanhar as aulas junto com sua turma. Neste processo de criação e adaptação de atividades, as professoras se deparavam com muitos desafios e *barreiras* no processo de escolarização dele. Durante as reuniões, foi estabelecido pelas professoras, que o principal objetivo para Otávio era que ele se alfabetizasse.

Frente a isso, foi necessário que as professoras e a acompanhante pensassem em novas estratégias para se construir o processo de alfabetização, considerando as particularidades de Otávio.

Frente a isso, começaram a pensar como se encaminharia o trabalho de alfabetização, o que resultou em algumas questões: Como encaminhar o processo de alfabetização de uma criança que não se comunica verbalmente? Como é possível compreender o que está sendo passado na cabeça da criança? Quais perguntas ela está se fazendo em relação à escrita? Quais as hipóteses que ela está criando? Como podemos acessar essas hipóteses?

O trabalho se iniciou, dando continuidade ao que havia sido proposto no ano anterior para ele. Apostamos em fichas, que trabalhavam com a escrita de seu próprio nome. Conforme eram propostas as atividades, as professoras observavam o resultado obtido para que dessem encaminhamento ao processo de alfabetização. Em muitos momentos, Otávio se mostrava resistente às atividades pedagógicas em geral, fossem elas ligadas a ciências, matemática ou língua portuguesa. Porém, era perceptível uma maior recusa às atividades ligadas à linguagem. Quando lhe era proposto a realização da ficha da escrita do seu nome, por exemplo, ele só fazia quando a acompanhante ou as professoras insistiam muito. Esse fato, foi revelando de uma certa forma que a realização das fichas não estava sendo prazerosa para ele e a hipótese formulada pelas professoras e pela acompanhante para isso estar ocorrendo é que as fichas não faziam sentido para ele.

Isso posto, a equipe pedagógica começou a refletir em suas reuniões, em como fazer com que a atividade fizesse sentido e fosse prazerosa para ele. Começaram a questionar sobre a relação que Otávio estabelecia com a linguagem, qual seria a função da linguagem para ele. O fato de Otávio não fazer uso da linguagem verbal era algo que também suscitou esse questionamento nas professoras. Qual seria a relação de Otávio com a linguagem e o que isso poderia dizer sobre sua maneira de estar no mundo e de se relacionar com os outros. Frente às diferentes particularidades de Otávio o trabalho de alfabetização foi se construindo por diferentes vias.

Para a elaboração de propostas pedagógicas, foi de extrema importância a observação de outros momentos da vida escolar de Otávio, que não fossem apenas

as de dentro da sala de aula. Os momentos de recreio se destacaram como um importante fornecedor de informações sobre a criança, assim como suas brincadeiras individuais com os carrinhos. Nestes momentos era possível observar a interação de Otávio com as crianças de sua turma, fora do ambiente rígido da sala de aula e também olhar as possíveis expressões de seu estado emocional nas brincadeiras que realizava sozinho.

As professoras e as acompanhantes se valeram da importância destacada pelo Lugar de Vida, sobre a realização do *Estudo de Caso na Escola*, exposto no texto *“Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança sujeito”* para auxiliar no estabelecimento de metas e objetivos para a criança. Com as informações obtidas através das observações das cenas do momento de recreio foi possível pensar principalmente sobre o eixo *“O brincar e a fantasia”*.

O Recreio

No início do ano Otávio costumava apresentar falta de iniciativa na participação das brincadeiras e até mesmo uma certa passividade e falta de curiosidade nos momentos de brincadeira, principalmente quando esta envolvia outras crianças. Em alguns momentos até, Otávio apresentava recusa ao brincar com seus colegas e as principais relações que ele estabelecia dentro da escola eram com adultos principalmente. Nos momentos de recreio, no início do ano, ele preferia estar sozinho, caminhando pela escola. Seu passatempo no recreio era ir até a biblioteca e tirar e pôr o DVD 's de uma estante de forma repetitiva. Se esse processo era interrompido ele ficava muito irritado, balançava os braços e coçava a cabeça com força. Se a acompanhante tentasse alguma forma entrar na “brincadeira” mexendo nos DVD 's também ele empurrava a mão dela.

Com o passar das semanas, Otávio parou de frequentar a biblioteca e começou a passar seus momentos de recreio dentro de um ônibus - que está disponível para as crianças brincarem - que tem dentro do colégio. Ele passava o recreio todo sozinho dentro do ônibus, apenas na companhia de sua acompanhante. Ele gostava de ficar sentado no banco do motorista e apertar os botões do painel do ônibus. Em uma tentativa de trazer uma narrativa para aquele momento a

acompanhante começava a brincar com ele fingindo que ela era uma passageira e ele um motorista, questionava-o para onde estavam indo e pedia que ele parasse no próximo ponto para que ela pudesse descer. Eram poucos os momentos que Otávio parecia se envolver na narrativa da acompanhante, mostrando desinteresse no que estava lhe sendo apresentado.

Após a volta das férias de julho, Otávio estava se comportando de forma diferente. Se mostrou muito comunicativo, suas tentativas de se fazer entender ficaram mais recorrentes, vocalizando/balbuciando bastante e fazendo uso de recursos como o olhar para algo que ele tem interesse, pegar na mão e no braço para direcionar a algo que ele queira. Para além da tentativa constante de comunicação com a acompanhante, Otávio se mostrava mais aberto à interação com seus colegas de sala, algo que demonstra interesse, mas que em muitos momentos tem dificuldades em achar recursos de como interagir.

Devido às novas parcerias que Otávio criou, ele conseguiu achar meios de estar mais junto com o grupo e de participar de brincadeiras. Antes das férias Otávio optava por passar os momentos do recreio, andando pela escola, ficando na biblioteca e brincando sozinho no ônibus da educação infantil. Com a volta às aulas, houve uma aproximação com uma colega de sala, Joana. Ela o convoca por meio da fala e de contato físico (pegando na mão), para brincadeiras no momento do recreio e ele responde afirmamente a suas sugestões. O que não costumava acontecer quando a mesma proposta era sugerida por uma professora. Neste caso, ele costumava negar a sugestão. A relação com Joana, acabou se mostrando um “facilitador” para ele estar junto com outras crianças, estando junto com o seu grupo nos momentos de recreio, participando de brincadeiras ou fazendo um movimento para brincar junto.

Uma das principais brincadeiras que mais interessava Otávio era com bambolê. Ele costumava gostar de ver as pessoas jogando o bambolê, corria atrás do bambolê e quando este estava quase caindo, fazendo aquele movimento circular de balançar no chão, ele ficava pulando ao lado no brinquedo. Essa era uma brincadeira que ele gostava muito de fazer. Tiveram momentos que outras crianças participaram da brincadeira, correndo atrás do bambolê junto.

Houve um momento no qual as crianças estavam fazendo uma brincadeira com o bambolê na qual uma criança ficava dentro do bambolê, sai correndo e a diversão era as outras crianças correm atrás dela com a intenção de se agarrar no bambolê e serem levadas pelo movimento dessa outra criança que estava dentro do bambolê e guiava todo o resto. Observando essa brincadeira, Otávio fez o movimento de participar da brincadeira, correndo atrás do bambolê junto com as outras crianças, conseguindo participar da brincadeira.

Ele também se interessava pelas brincadeiras com bola, brincava de ficar passando bola para um colega e para um inspetor que acompanhava as crianças no recreio. Otávio não sustentava a brincadeira por muito tempo, mas fazia um movimento de iniciativa, demonstrando querer brincar com as crianças.

Apesar, deste ser um movimento importante, é fato que na maioria dos momentos do recreio ele opta por ficar sozinho, deitado em um banco ou dentro de um armário de materiais ou está na companhia de uma acompanhante e/ou de um inspetor do colégio, que insistentemente o convoca para brincadeiras.

Brincando dentro da sala de aula

Em muitos momentos dentro da sala de aula, Otávio brincava com seus carrinhos. Esses momentos aconteciam principalmente nos intervalos entre uma atividade e outra, ou em momentos que ele estava irritado e precisava de algo que o acalmasse.

Apesar de se mostrar mais disponível para a brincadeira em grupo, na maioria dos momentos em que Otávio estava brincando, ele estava sozinho. Pelos relatos fornecidos por professores da Educação Infantil, desde pequeno ele demonstra muito interesse em carrinhos, fato este que perdura até o presente momento.

As brincadeiras de Otávio costumavam apresentar repetição de movimentos no manejo dos objetos e até a “narrativa” da brincadeira se dá de forma igual. Além disso, ele se mostrava muito irritado quando alguma criança tentava mexer nos carrinhos e participar da brincadeira junto com ele, em muitos momentos a acompanhante presenciou cenas em que Otávio se irritava muito e empurrava a mão das crianças para que elas não manuseassem os carrinhos.



Brincadeira com carrinhos no dia 16 de abril

Neste época Otávio gostava de realizar uma brincadeira que era composta por dois carrinhos, em que um dos carrinhos “puxava” o outro e juntos eles realizavam o mesmo trajeto. Mesmo tendo a sua disposição vários carrinhos, ele optava por fazer vários pares de carrinhos, em que a mesma cena se repetia, um carrinho “puxava” o outro.

Com a volta das férias, no mesmo momento em que Otávio estava apresentando maiores interesses em se comunicar com os outros, suas brincadeiras com os carrinhos mudaram. Neste momento, Otávio demonstrava estar gostando de posicionar cinco carrinhos de forma que, quatro deles ficassem posicionados ao redor de um outro carrinho, de maneira que todos os carrinhos ficam virados de frente para o carrinho que está no centro. Apesar dele demonstrar maior abertura para se relacionar com as crianças, a brincadeira com os carrinhos continuou sendo algo que ele gostava de fazer sozinho e se irritava com qualquer tipo de interferência, tanto por parte da acompanhante quanto por parte de seus colegas de sala.



Brincadeira com carrinhos no dia 30 de agosto

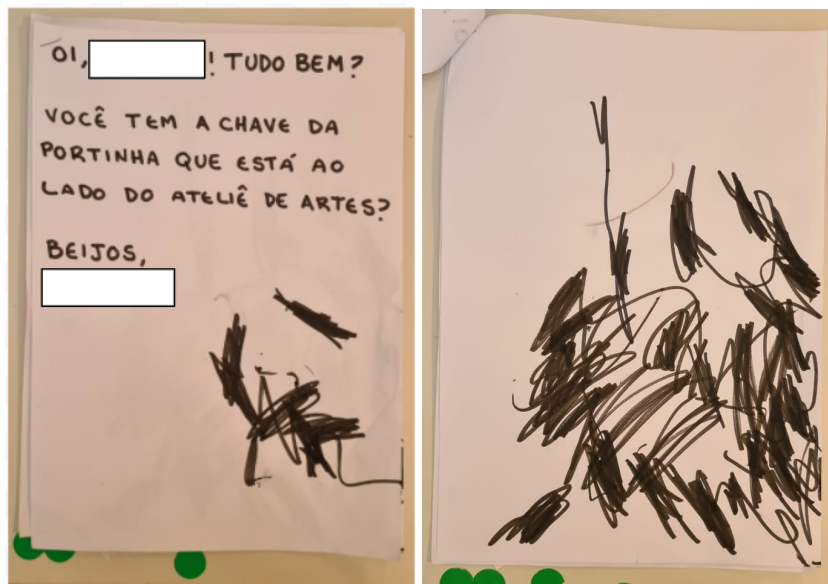
O Caso da Portinha

Durante uma aula de artes, Otávio saiu do ateliê e começou a andar pelo corredor das salas de música e ateliês. Neste momento de exploração, ele entrou em várias salas de música e ateliês de arte. Ao entrar nos ateliês e nas salas, ele ia diretamente para a dispensa de materiais na intenção de abrir as portas. Os ateliês e salas de música são geminados pelas dispensas de materiais, criando um corredor com uma sequência de portas. Ao entrar nas dispensas, ele abria as portas até encontrar uma porta que não conseguia abrir. Quando percebia que não conseguia abrir a porta ou que não havia mais portas para abrir, ele voltava por onde tinha entrado, fechando todas as portas na volta. Fazendo este movimento de ir e vir repetidas vezes.

Após Otávio ter aparentemente finalizado sua “brincadeira” a acompanhante sugeriu que voltasse para sua aula. No caminho, Otávio se deparou com uma portinha que estava ao lado de um ateliê de arte. Ele tentou repetir o mesmo movimento de antes, de abrir a porta, porém desta vez a porta estava trancada. Otávio não se conformou com o fato de não conseguir abrir aquela portinha e pediu ajuda para a acompanhante, colocando a mão dela na maçaneta e ao mesmo tempo emitindo o som “da, da”. A acompanhante tentou abrir a portinha e comunicou para ele que não era possível abrir, pois esta estava trancada e ela não tinha a chave para abrir. Neste momento Otávio ficou irritado, começou a pular e movimentar os braços. A acompanhante voltou a explicar que não era possível abrir e propôs que voltassem para a aula, mas ele não quis sair da frente da portinha. Com isso, a acompanhante sugeriu que eles escrevessem uma carta para a pessoa

que teria a chave daquela portinha - no caso a chefe da equipe de limpeza do colégio - perguntando se seria possível que ela abrisse a portinha. Frente a essa sugestão, Otávio aceitou voltar ao ateliê de arte para escrever a carta.

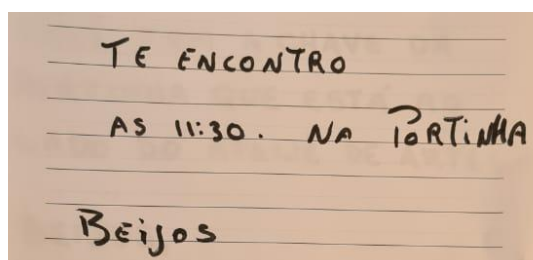
No momento da escrita da carta, a acompanhante pegou uma caneta para ela e outra para Otávio. Ao longo da escrita da carta, a acompanhante optou por realizar o traçado das letras sozinha, enquanto lia em voz alta o que estava escrevendo. Neste momento, ele estava entretido realizando garatujas em outro papel, se mostrando envolvido na escrita da carta. Após finalizada a escrita da carta, a acompanhante conversou com Otávio e combinou que ela iria entregar a carta à destinatária. Otávio pareceu satisfeito com o combinado e voltou a participar da proposta de artes.



Carta escrita pela acompanhante e pelo aluno durante aula de artes

No dia seguinte a acompanhante, dessa vez sozinha, entregou a carta para a possível “dona” da chave da portinha. A acompanhante solicitou que a destinatária lesse a carta em voz alta para que ela a filmasse e posteriormente mostrasse a Otávio. Para que desse modo ele pudesse observar que a carta que ele escreveu foi lida por alguém. No vídeo, ela responde que tem a chave e combina de encontrá-lo na frente da portinha. Posteriormente, foi solicitado que a destinatária respondesse

em formato de carta, para que Otávio pudesse ter um retorno por escrito. Em busca de exercer um exercício de leitura por parte dele.



TE ENCONTRO
AS 11:30. NA PORTINHA
Beijos

Carta de resposta a carta escrita pela acompanhante e o aluno

Em seguida, a acompanhante foi ao encontro de Otávio, mostrou-lhe o vídeo da “dona da chave” recebendo a carta e em seguida leu em voz a carta de resposta junto com ele. Nesse momento ele se mostrou atento, olhando para a carta e ouvindo com atenção, interessado no que estava sendo lido.

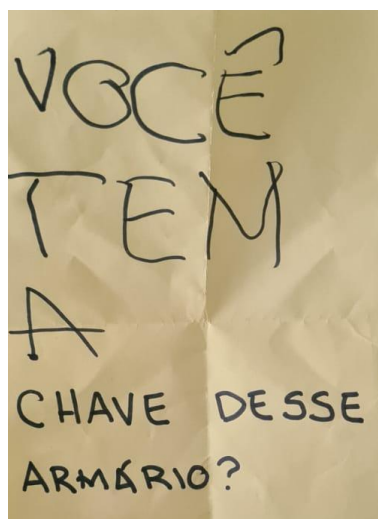
Quando chegou o horário do encontro, a acompanhante anunciou que era hora de ir para a portinha e se reuniram com a “dona da chave”. No momento em que abriram a portinha, Otávio observou curioso o que tinha dentro da porta: galochas, um ventilador, uma escada portátil e materiais de limpeza. Otávio observou por alguns minutos o que tinha dentro da porta e quando ele pareceu ter finalizado sua investigação, agradeceram a “dona da chave” e retornaram a rotina habitual.

O Caso do Armário

Otávio, uma semana após o ocorrido descrito no “O Caso da Portinha”, estava novamente em sua aula de artes. Ao chegar no ateliê, as crianças se sentaram nas mesas e Otávio optou por ficar deitado no chão ao lado da mesa onde seus colegas estavam. Enquanto o professor passava as instruções sobre a atividade que iriam realizar, Otávio se levantou e começou a andar pela sala, observando as estantes, mexendo nos materiais de artes e nas produções feitas por outras crianças. Neste momento investigativo, ele se deparou com um armário, fechado por duas portas. Impossibilitado de observar o que tinha dentro do armário, ele tentou abri-lo, mas viu que estava trancado, sua reação foi tentar abrir o armário

novamente, mas não atingiu seu objetivo. Frente a isso, se irritou, balançou os braços, coçou a cabeça, mostrando seu descontentamento e saiu andando, dando continuidade a sua circulação pelo ateliê de artes.

Neste momento a acompanhante se aproximou de Otávio e sugeriu que ele perguntasse para seu professor se ele não tinha a chave que abrisse aquele armário, para que pudesse ver o que tinha dentro dele. Ela retomou a experiência da semana anterior, falando de como a escrita da carta tinha sido bem sucedida e que ele teria conseguido o que queria, pois havia se comunicado isso para a outra pessoa através da escrita. Otávio ouviu atentamente o que a acompanhante falava e se prontificou a escrever o bilhete, indo junto com a acompanhante pegar o papel e a caneta para escrever o bilhete. No começo da escrita, a acompanhante pegou na mão de Otávio e junto com ele foi fazendo os traçados das letras, anunciando qual letra deveria ser escrita. Porém, no meio da escrita do bilhete, Otávio puxou sua mão, não quis mais escrever e se deitou no chão ao lado da acompanhante. Ela entendeu que ele não queria mais escrever e sugeriu que ela terminasse a escrita da pergunta e lhe disse que, quando finalizasse, ele poderia entregar o bilhete para o professor.



Bilhete escrito pela acompanhante junto com o aluno

Após finalizado o bilhete a acompanhante se aproximou de Otávio e disse que ele já poderia entregar o bilhete para o professor. Otávio não pareceu estar

muito atento para o que a acompanhante lhe dizia, então ela repetiu o que havia dito anteriormente, mas mesmo assim Otávio continuou deitado no chão sem ter intenção de levantar. A acompanhante insistiu mais uma vez e pegou nos braços de Otávio, em um movimento de auxiliá-lo a se levantar, para assim entregar o bilhete, mas ele forçou seu corpo para baixo, demonstrando que não queria levantar naquele momento. A acompanhante, compreendendo que Otávio não queria se levantar, desprendida de qualquer retorno verbal por parte de Otávio, fez o seguinte questionamento a ele: "Otávio, você ainda quer entregar o bilhete para seu professor?" e Otávio, surpreendente, respondeu: "Não".

Comunicação através da prancha digital de comunicação

Em um momento de troca de aulas, Otávio estava sentado em sua mesa junto com sua acompanhante aguardando o início da próxima atividade. Como sempre, seu iPad estava em cima de sua mesa com o aplicativo de comunicação alternativa aberto.

Neste momento de espera, Otávio começou a olhar uma etiqueta que tinha na parte de fora da lateral de sua camiseta. A acompanhante percebeu que ele estava atento a isso e ficou observando o que ele fazia. Otávio segurou a etiqueta e ficou olhando para ela. Em certo momento Otávio direcionou seu olhar para a acompanhante, que o observava. Otávio olhou para ela fixamente, sustentando o contato visual por alguns segundos, seguidamente a este contato ele direcionou seu olhar para a etiqueta novamente, enquanto a segurava e novamente olhou fixamente para a acompanhante, que disse "estou vendo, Otávio. Tem uma etiqueta aí". Após essa fala, Otávio clicou na tela de seu iPad para acessar sua prancha de comunicação e rapidamente acessou a pasta "objetos" e clicou em "tesoura". A acompanhante, apesar perplexa com o que havia acontecido, não esboçou reação de surpresa, deu a tesoura a Otávio e disse que tinha achado muito bacana ele ter utilizado a prancha de comunicação.

Ao dar a tesoura na mão de Otávio ele a empurrou de volta para a acompanhante e olhou-a fixamente, ainda segurando a etiqueta. Neste momento a acompanhante o perguntou se ele gostaria que ela cortasse a etiqueta para ele e ele respondeu "tata". Considerando essa verbalização como uma resposta

afirmativa, a acompanhante cortou a etiqueta de Otávio e deu na mão dele, o pedacinho de pano. Ele o pegou e deixou em cima da sua mesa, se levantou e saiu da sala.

Fichas com adesivos

Os momentos de realizar atividades pedagógicas dentro de sala de aula eram sempre desafiadoras. Otávio mostrava muita recusa em realizar as fichas mesmo que estas abordassem temas de seu interesse. Quando as professoras o abordam para iniciarem uma atividade, ele costuma se esquivar, não quer se sentar em sua mesa ou até mesmo sai da sala para evitar a realização da atividade. Em alguns momentos ele até chegou a gritar, chorar e até mesmo jogar todos os materiais no chão, deixando claro seu descontentamento em fazer a atividade proposta.

Uma das fichas criadas pelas professoras e pelas acompanhantes era configurada da seguinte maneira: havia uma foto de um colega de sala e em seguida duas opções de nomes de crianças da sua turma. Ao lado dos nomes havia um quadrado em branco. O objetivo era que, com um adesivo, Otávio marcasse o nome do colega referente a foto. Essa era uma atividade considerada de “leitura”, pois buscava avaliar se Otávio conseguia distinguir os nomes de alguma maneira. Pela equipe pedagógica não ter acesso as hipóteses que ele poderia estar criando acerca da construção das palavras, informação esta que normalmente é exposta pelas crianças de forma verbal - através de perguntas e questionamentos - elas formularam fichas as quais pudessem dar pistas sobre as suposições de Otávio, no que concerne a construção das palavras. Foi se baseando em dois interesses de Otávio que a equipe pedagógica criou essa ficha. O fato de abordar o nome de colegas, algo que ele estava super atento no momento e o uso de adesivos, que desde pequeno era algo que o cativava.

Essa ficha foi feita com diferentes nomes, buscando sondar as hipóteses que Otávio poderia estar criando, como por exemplo, se ele estava olhando para as letras finais das palavras para identificar qual era o nome certo, ou se ele estava olhando para as letras iniciais do nome, para realizar uma diferenciação. Foram criadas fichas com as opções de nome “Fernando” e “Fernanda”, “Francisco” e

“Felipe”, para sondar se estava fazendo uso da última letra para diferenciar os nomes e foram feitas fichas com os nomes “Marina” e “Fernanda”, “Diego” e “Pietro”, para observar se ele estava olhando para o começo da palavra para distinguir os nomes.

Essas fichas foram feitas com Otávio inúmeras vezes. Apesar de termos pistas de que já estava claro o procedimento da atividade para Otávio, pois ele colava os adesivos nos quadrados em branco, a escolha dos nomes parecia algo aleatório, dado o fato que em muitos momentos ele estava indisposto para realizar a atividade, o que ocorria é que ele nem chegava a olhar os nomes e já colava o adesivo de forma indiscriminada. Dependendo do seu nível de atenção ele chegava a colar o adesivo em locais aleatórios da ficha.

Foram poucas as situações em que Otávio realmente se dispôs com prazer a fazer esse tipo de ficha. Nos momentos em que ele pareceu envolvido, ele se mostrou atento às palavras, realizando a leitura delas e fazia uma escolha. Que normalmente estava equivocada.

Apesar do trabalho insistente com os nomes e a realização de fichas, não pareceu ser algo produtivo e prazeroso para Otávio. Mesmo realizando a atividade diversas vezes, não foi possível identificar hipóteses de construções de palavras.

Atividade de ciências

Ao longo do trimestre, na matéria de ciências as crianças estavam aprendendo sobre as transformações dos alimentos, dentro desta temática havia um projeto no qual as crianças faziam um pão, a fim de observarem as possíveis transformações dos ingredientes. Para isso, a turma teve uma sequência de aulas nas quais realizaram atividades que exploraram (cheiraram, provaram, olharam) os seguintes ingredientes: farinha, óleo, leite, água, sal e fermento. Posteriormente, após entrarem em contato com os ingredientes, as crianças fizeram um pão.

Otávio participou de todas as aulas e surpreendeu suas professoras com seu envolvimento nas atividades. Otávio, tem seletividade alimentar e qualquer tipo de comida que lhe é apresentada ele costuma afastar com ênfase, mas ele apresentou um grande envolvimento na exploração dos ingredientes, colocou a mão e cheirou. Enquanto ele realizava a exploração dos ingredientes a acompanhante ia

nomeando-os conforme ele os pegava.

Após essa sequência de aulas, foi proposto para as crianças listarem de forma escrita os ingredientes e a quantidade de cada um que seria utilizado para a confecção do pão. Em reunião de planejamento, as professoras e as acompanhantes pensaram na adequação da atividade para Otávio, na qual ele precisaria, assim como seus colegas, listar os ingredientes, porém ao invés de escrever as palavras ele teria que ligar as imagens dos ingredientes aos nomes.

Em um primeiro momento, Otávio recortou as imagens, junto com a acompanhante, e colou em uma folha (com quadrados para colocar a imagem dentro), as fotos dos ingredientes. Na aula seguinte, a acompanhante retomou a colagem feita na semana anterior. Desta vez, a acompanhante previamente recortou os nomes dos ingredientes, a fim de aproveitar o momento de atividade para focar na leitura das palavras. Apesar de o recortar ser um recurso que faz com que Otávio volte a atenção para atividade, esse fazer toma tempo e o deixa cansado. Por isso, a acompanhante priorizou o tempo de atenção de Otávio no exercício da leitura.

Conforme a acompanhante retomava as imagens ela dava duas opções de palavras para Otávio, ler e identificar qual era a que se referia a imagem em questão. O resultado foi que Otávio foi bem sucedido em todas suas escolhas de palavras, conseguindo atribuir o nome correto a imagem.

Escrita gráfica e com letras móveis

Uma das atividades que tinham como objetivo o exercício da escrita gráfica eram realizadas com os seguintes materiais: caneta para quadro branco e duas plaquinhas plastificadas, uma delas continha o nome de um dos colegas da turma escrito, juntamente com a foto da criança (nomeado como modelo) e outra era uma tarjeta com os quadrados, um para cada letra, para escrever o respectivo nome do colega e juntamente com a foto da criança em questão (nomeado como tarjeta).

O objetivo definido pelas professoras com essa atividade era que Otávio exercitasse a escrita gráfica. Otávio, na época, já sabia fazer o traçado de todas as letras, algo que lhe prendia muito a atenção era escrever incessantemente o alfabeto. Escrever essa sequência de letras era algo que o cativava muito. Nestes momentos, a acompanhante buscava falar palavras que comesçassem com a letra

que ele escrevia. Ela dizia “olha só! A de abacate... B de banana..., C de cenoura...” e assim por diante, com o intuito de trazer algum significado aquelas letras que ele escrevia mecanicamente, sem nenhum significado aparente atrelado a elas.

Isso posto, a atividade de escrita era encaminhada de forma que Otávio realizasse o traçado das letras sozinho, já que era algo que ele já sabia fazer. Em um primeiro momento ele passava o dedo em cima das letras do nome e posteriormente fazia o mesmo, só que com a caneta. Em seguida, era instruído que escrevesse o nome na tarjeta, a qual tinham os espaços em branco. Esse momento era mais desafiador para Otávio, sua primeira reação era de pegar a mão da acompanhante para que fizesse o traçado junto com ele. Contudo, a acompanhante insistia para que ele tentasse sozinho, mas na maioria das vezes ele se recusava e eles realizavam o traçado juntos. Neste momento a acompanhante buscava deixar a mão dela apenas como “apoio”, deixando que Otávio realizasse o movimento das letras.

Outra atividade de escrita que era proposta para Otávio, também utilizava as plaquinhas plastificadas (o modelo e a tarjeta), mas ao invés de escrever graficamente, ele utilizava letras de EVA, que nomeamos como “letras móveis”, para escrever o nome dos colegas. O encaminhamento era ligeiramente diferente do anterior. Otávio lia o nome da criança e depois pegava em uma bacia cheia de “letras móveis” todas misturadas, as letras referentes ao nome da criança. A criança se mostrava muito empenhada e envolvida na missão de procurar as respectivas letras. Cada vez que pegava uma letra, colocava em cima da sua correspondente na plaquinha de plástico que continha o modelo do nome. Em alguns momentos, Otávio colocava as letras na ordem de leitura, mas em outros momentos não, colocava as letras corretamente na letra correspondente, porém não necessariamente na ordem da escrita do nome. Por exemplo, o nome “Pedro” ele pegava a letra “P”, a colocava no lugar certo e posteriormente pegava a letra “O”, acertando a letra correspondente, porém sem necessariamente seguir a ordem da escrita das letras.

Como este fato se repetiu algumas vezes, a leitura que as professoras tiveram era de que Otávio não estava criando uma ligação entre as letras, ou seja,

ele só as via isoladamente. Partindo dessa hipótese, o que dava a entender era que Otávio ainda não se utilizava das letras para construir palavras.

Em um segundo momento, ela solicitou que ele escrevesse o nome com as letras móveis na tarjeta. Novamente, esse segundo momento se mostrava mais desafiador para Otávio. Quando era convocado a escrever ele ficava parado. Parecia que ele não entendia o que precisava ser feito. Para exemplificar, a acompanhante colocava a primeira letra do nome para auxiliá-lo a iniciar a escrita. Apesar do modelo continuar na sua frente, Otávio não parecia fazer uso dele para escrever o nome. Era necessário que o acompanhante nomeasse as letras para que ele pegasse na bacia e escrevesse o nome.

Essa mesma atividade foi feita com o tema de “meios de transporte”, que como citado anteriormente é algo de seu interesse. Ao invés dos nomes dos colegas, as palavras trabalhadas eram “carro”, “moto”, “ônibus” e “avião”. A proposta pedagógica tinha o mesmo encaminhamento que as descritas anteriormente e não foi observado nenhuma diferença de comportamento de Otávio frente a essa atividade. O que dá a entender, que a temática da atividade não fez com que ele se envolvesse mais ou menos com a proposta.

As professoras e as acompanhantes, notaram que quando propunham a atividade com a caneta, Otávio ficava reativo, gritava, empurrava a caneta e até mesmo a guardava na gaveta. Em diversas situações a criança demonstrou muita recusa em realizar as atividades, por isso era difícil dar um segmento ao processo de alfabetização por meio dessas propostas. Ficou muito difícil compreender o que ele já sabia fazer, pois o resultado das atividades variava muito. Em certo momento parecia que ele sabia de algo e quando a atividade era realizada novamente ele parecia não conseguir fazer.

DISCUSSÃO

Retomando o eixo teórico “*O brincar e a fantasia*” descrito nos *Eixos Teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola*, Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), afirmam que a brincadeira pode ser lida a partir de 3 ângulos: como ferramenta para a construção de um sujeito, como expressão da fantasia inconsciente da criança e como ferramenta de elaboração de angústias e conflitos.

Jogos, desenhos e brincadeiras se apresentam como campos ricos de análise, pois são nestes momentos em que emergem significações a serviço de uma história e de uma narrativa elaborativa. As autoras explicitam que no caso do autismo, o brincar constitutivo parece ter se fixado em seus primórdios e não se desenvolvem para etapas seguintes, o que acaba resultando na perda das significações da brincadeira, o brincar se esvazia de sentido e se transforma em uma estereotipia que se repete de modo incessante.

No começo do ano, Otávio se distanciava muito de seu grupo e preferia passar seus momentos de recreio sozinho. A brincadeira surgia muito pouco e quando aparecia, partia da iniciativa de sua acompanhante, que buscava uma tentativa de construção do “faz de conta”, mas na maioria dos momentos, Otávio não entrava na brincadeira.

Dentre os sinais elencados pelas psicanalistas no eixo “*O brincar e a fantasia*”, Otávio apresentava pobreza simbólica, falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade e ausência do faz de conta. Ao meu ver, as expressões desses sinais no caso de Otávio, não necessariamente se apresentavam como manifestações de um sofrimento, acredito que parte desse comportamento diz sobre uma dificuldade de simbolização e elaboração da criança em questão, mas também diz sobre um modo de ser que se diferencia muito da “normalidade”.

Na cena dos DVD's, na qual ele tirava e punha, de forma incessante, esses objetos da prateleira, é possível observar uma “brincadeira” esvaziada de sentido. O jogo de Otávio, se apresenta colado no movimento de tirar e pôr e não se desdobra na construção de uma narrativa que dê sentido a essa ação. O que se manifesta é uma estereotipia, que se repete mecanicamente.

Nesta mesma época, além dos momentos de recreios na biblioteca, Otávio gostava muito de ficar sozinho dentro do ônibus. Na maior parte do recreio, ele

ficava sentado ou deitado nos bancos do ônibus, olhando de forma fixa para fora da janela, apresentando os sinais descritos anteriormente, pobreza simbólica, falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade e ausência do faz de conta. Qualquer tipo de intervenção da acompanhante era recusada, o que mostrava que neste momento de vida estava muito difícil acessar Otávio. Ao mesmo tempo, apesar dele não brincar dentro do ônibus, estar naquele lugar, silencioso e calmo parecia promover nele uma sensação prazerosa.

Com a volta das férias, algumas coisas parecem ter mudado. Nos momentos de recreio, Otávio estava apresentando o desejo de brincar, pegando em bambolês, correndo atrás deles, segurando na mão de crianças que brincavam em seu entorno e até mesmo se inserindo de forma ativa e espontânea em brincadeiras que seus colegas estavam fazendo.

Uma possível interpretação para essa mudança de comportamento, é uma maior abertura de Otávio para o mundo, algo que diz sobre seus interesses e também diz sobre o vínculo que foi criado com Joana, que de alguma forma fez com que ele conseguisse se colocar mais dentro do seu grupo.

No texto, *“A Função do Semelhante na escola inclusiva”* de Leda Bernardino (2020), a autora afirma que o reconhecimento do Semelhante, se torna um desafio para o sujeito autista, pois neste caso o Outro não existe e desta forma não há um elemento que faça um intermédio entre o funcionamento do mundo e o sujeito. Ao mesmo tempo, a autora afirma que "no autismo o duplo apresenta-se como uma tentativa de esboço do campo do Outro, ainda que problemático e por vezes falho" (p. 99).

Uma possível análise do que ocorre na cena dos recreios junto com Joana é de que ela se apresenta como um Semelhante, que toma a função de duplo, e assim se torna uma referência acessível a Otávio para o campo do Outro. Ou seja, Joana surge na cena do recreio como intermediadora da relação de Otávio com outras crianças. Para Bernardino (2020), se a “criança ou o adolescente autista encontram um “par” na escola, podem se sustentar neste par para ocupar o lugar escolar que lhes cabe.” (p.99)

Essa cena nos mostra a importância das relações de Otávio com seus Semelhantes. Ainda no mesmo texto, Bernardino (2020), afirma que em grupos

heterogêneos “há a oportunidade para a criança com entraves estruturais de encontrar um colega que cumpra para ela esta função do semelhante” (p. 100) e a partir disso este colega pode emprestar à criança sua relação com um Outro.

Apesar de não necessariamente o retraimento autístico expressar um sofrimento da criança, é fato que no mundo em que vivemos, o modo de ser de Otávio não “cabe” e isso sim, ao meu ver, pode lhe gerar muito sofrimento. Então, o fato dele poder se encaixar e ocupar um lugar em seu grupo, pode ser entendido como uma experiência terapêutica dentro da escola.

No caso das brincadeiras com os carrinhos, me arrisco a realizar uma interpretação. Não acredito que seja apenas uma coincidência que nos momentos em que ele está mais fechado em seu mundo, a brincadeira se dê com dois carrinhos e que quando ele está mais interessado e atento ao grupo, a brincadeira ganha mais personagens. O que me parece é que essa brincadeira expressa um maior interesse em estar com os outros. Apesar da apresentação de uma repetição e rigidez em suas brincadeiras, se revela uma tentativa de elaboração e simbolização daquilo que está se passando com ele no momento. Como dito anteriormente, quando Otávio está irritado ou muito bravo, a brincadeira com os carrinhos surge como um apaziguador. Este fato, ao meu ver, expressa ainda mais o caráter elaborativo e conseqüentemente organizador, que há nas brincadeiras de Otávio.

Através dessas brincadeiras Otávio consegue dizer sobre si. O fato dele estar se mostrando mais interessado em se relacionar, mas continuar recusando a participação de outros em suas brincadeiras é algo contraditório. Porém, creio que este fato se dê, pois no momento de brincadeira com os carrinhos apresenta a construção de uma narrativa, narrativa está à qual ele não quer que seja interrompida por um Outro.

A relação com o Outro se mostra constantemente um desafio para a criança em questão. Em certos momentos, ele parece estar mais implicado e interessado em se relacionar e se comunicar e em outros nem tanto. É difícil observar uma linearidade nos comportamentos dele, seu funcionamento se apresenta de forma oscilatória. Assim como sua brincadeira com o bambolê, que vai e vem, se

apresenta seu modo de estar no mundo, em alguns momentos ele está mais presente e em outros mais retraído em seu universo interno.

Interessante lembrar que este movimento oscilatório também surge em relatos de outros sujeitos autista, como os trazidos por Bialer (2017) em seu artigo “*A voz no autismo: uma análise baseada em autobiografias*”. No qual, falam sobre terem momentos de vida em que se comunicavam mais e em outros viviam em mutismo.

É interessante observar as diferentes brincadeiras criadas por ele ao longo do ano. No começo, a maioria das brincadeiras se davam por dois carrinhos, um apoiado no outro, de maneira que os dois andassem juntos, como se estivessem colados. Essa brincadeira ocorria na mesma época em que ele optava em brincar sozinho nos momentos de recreio, onde ele demonstrava pouco interesse e muita recusa em estar com as outras crianças. Sua principal companhia no colégio era sua acompanhante, que em diversos momentos se mostrava mais como alguém que estava ao seu lado, do que alguém que estava em relação com ele. Quando a acompanhante procurava brincar com ele, ele se recusava e dava continuidade ao que estava fazendo.

Com o passar do tempo, no período pós férias, Otávio se mostrou muito mais interessado em brincar com outras crianças, se envolvendo em brincadeiras em grupo e em suas brincadeiras com os carrinhos surgiram mais personagens. A narrativa criada nessa brincadeira, agora com mais personagens, surge quase como um retrato de seu momento de vida, no qual ele está se relacionando com mais crianças, crianças que esses que o enxergam e trazem ele para o grupo. Muito interessante pontuar, o fato de Otávio sempre fazer questão que os carrinhos estivessem com a parte da frente viradas para o carrinho do centro, nunca nenhum ficava de costas.

Baseando-se nas observações das cenas das brincadeiras, as professoras e as acompanhantes notaram uma mudança no comportamento de Otávio. Partindo da realização de um estudo de caso direcionado pelos *Eixos Teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola*, ela realizaram uma leitura sobre o estado subjetivo de Otávio e possibilitou a elas pensarem em um encaminhamento

de atividades pedagógicas. Esses momentos reflexivos ocorriam ao longo das reuniões pedagógicas semanais.

Intrinsecamente ligado ao interesse do Otávio de se comunicar e de estar com os outros, o trabalho com a alfabetização foi se construindo a partir de situações nas quais ele pudesse se fazer entender através da escrita. Visando com isso, apresentar o recurso da escrita como forma dele se comunicar e relacionar com os outros.

Partindo da teorização exposta por Bernardino (2017) em seu texto “*O papel fundamental da escrita na educação inclusiva*”, a qual toma a escrita com a função de comunicação para os sujeitos autistas, a equipe pedagógica apostou em atividades de alfabetização à luz desse olhar. Buscando uma tentativa de atribuição de significado para a escrita, pois o que estava acontecendo no momento de realização das atividades pedagógicas era uma grande recusa por parte Otávio.

A cena na qual Otávio se comunica através de cartas com a dona da chave da portinha, apresenta um momento no qual a escrita ganhou algum sentido para ele, pois foi através dessa escrita que ele pode conseguir o que queria, ele conseguiu se dizer pela via da escrita. O ato de se dispor a voltar para a sala para escrever a carta, é um dos indícios do interesse de Otávio, pois ele costumava se mostrar muito resistente a qualquer tipo de atividade relacionada à escrita. Então quando ele realizou o movimento de escrever quando a proposta era de escrever, revelou que naquele momento aquele ato fazia sentido.

Interessante observar como a condução de atividades da vida cotidiana de Otávio, orientada por uma teorização, pode tornar situações que a princípio não teriam cunho pedagógico, em situações que ele pode aprender. A Educação Terapêutica vai se construindo em diferentes espaços do colégio e cabe à equipe pedagógica ampliar os espaços nos quais a criança pode aprender. Para isso, é necessário que a equipe esteja atenta às singularidades da criança em situação de inclusão. O fato das professoras e acompanhantes estarem atentas aos sinais da subjetividade de Otávio permitiu que fossem pensadas atividades nas quais ele poderia efetivamente aprender.

No caso do armário é descrito mais uma cena que articula o ato de escrever com a função comunicativa. Otávio após a experiência bem sucedida de

comunicação pareceu realizado por conseguir aquilo que queria. Neste sentido, a acompanhante mais uma vez lhe sugeriu a tentativa de comunicação pela escrita, buscando dar vias para que Otávio conseguisse fazer aquilo que gostaria no momento, que era abrir a porta do armário. Como foi descrito, em um primeiro momento ele se empenha na escrita, mas depois parece que seu interesse se perde. Entretanto, Otávio ao ser questionado sobre a entrega do bilhete, responde oralmente a sua acompanhante que não gostaria de entregar a carta.

Ainda no texto de Bernardino (2020) *“O papel fundamental da escrita na educação inclusiva”*, a autora traz uma reflexão acerca da experiência de se dizer pela via da escrita, Bernardino (2020) afirma que frente a essa vivência a criança pode ser incentivada a querer se comunicar, querer falar. Vontade essa, que ela não teria acesso por conta da sua própria organização psíquica, mas que a partir do momento que é fisgada pela experiência de comunicação vivida, pode se esforçar para acessar a comunicação oral.

O que parece que ocorreu no caso de Otávio é que, neste momento de sua vida, a experiência de ter podido dizer de si através da escrita, não só deu uma função e um sentido para o ato de escrever, mas também o fisgou pela experiência de comunicação. Essa expressão oral pode dizer sobre uma experimentação de suas possibilidades de comunicação.

Outras expressões da voz já ocorreram ao longo do acompanhamento de Otávio. Palavras pontuais como “sim” e “xixi” já foram ditas com ênfase e outras palavras como “azul” e “ajuda” já foram murmuradas. Apesar de não se ter uma resposta clara sobre o que se passa com Otávio, é interessante pensar nos relatos trazidos por Bialer (2017), nas diferentes possibilidades de expressão e sentidos que a palavra pode ter no sujeito. Não só o sentido da palavra, mas do dizer em si, nas produções de sensações que podem gerar ao dizer uma palavra. Como por exemplo no relato de Lucy, que afirma que sentia um vazio no momento em que a palavra saía de seu corpo e que essa sensação era para ela extremamente desagradável.

A cena da utilização da prancha digital também diz respeito a essas experimentações. Não acho que seja a toa que após o episódio do Caso da Portinha, Otávio tenha buscado outras formas de se comunicar. Otávio é uma

criança que ainda está se havendo com formas que ele possa dizer de si. Ainda não há clareza sobre os possíveis efeitos e sensações que a comunicação verbal pode ter em Otávio. Mas o que foi se mostrando nas cenas descritas é que existe uma vontade dele de se fazer entender e de se relacionar com os outros.

Importante ressaltar que apesar das conquistas frente a esses encaminhamentos pedagógicos. Fica evidente que Otávio ainda não escreve sozinho. Essa é uma das tentativas de atribuição de sentido e significado para tentar fazer com que ele se interesse pela escrita, pois ainda não a uma escrita autônoma realizada por ele. Como foi descrito nas cenas da realização de fichas.

Outra frente de trabalho com a linguagem foi a realização de fichas dentro de sala de aula. Partindo dessas experiências, as professoras juntamente com a acompanhante pensaram em suas reuniões de planejamento fichas que fizessem sentido para o Otávio. Para a composição das fichas, abordaram temáticas que eram do interesse de Otávio, como os “carros” e os nomes de seus colegas de sala.

No eixo “*A fala e a posição na linguagem*” descrito no *Eixos Teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola*, Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti (2017), afirmam que “a linguagem determina o sentido e engendra as estruturas da mente” (p.42) e é devido a essa estrutura constitutiva, chamada linguagem, que o sujeito pode aflorar. A entrada no campo da linguagem é avaliada a partir do lugar que o sujeito se representa no sistema da língua, isto é, como ele se situa em relação às significações do mundo, suas possibilidades de relações com os outros - se reconhece a demanda e desejo do outro - e de produzir significações novas.

Perante a isso, o processo educativo, tanto escolar como familiar, tem como intenção levar a criança *dizer*, “Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito.” (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, p. 43). Fato este, se apresenta no encaminhamento do trabalho descrito nas cenas do Caso da Portinha e no Caso do Armário.

As autoras afirmam que, no caso de crianças autistas, por estarem em um tempo constitutivo no qual ainda não podem desejar, o *dizer* se torna algo muito difícil de ser proferido, pois se não desejam, não podem dizer sobre o desejo.

No texto *“Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica”* de Kupfer e Castro (2020), as autoras abordam a questão da importância do respeito dos professores a lógica da linguagem de crianças autistas. No texto elas trazem o fato da criança autista não estar na lógica da linguagem “padrão” e por isso a escrita não faria sentido para ela.

A lógica da linguagem em que funcionam é a lógica do signo, ou seja, para cada coisa, tem um nome só. Na lógica do signo, as palavras não ancoram no corpo, como ocorre na lógica da linguagem “padrão” e tampouco se articulam com a subjetividade. “Se as palavras proferidas pelas mães entranham na carne, no corpo da criança, e nunca mais o abandonam, na lógica do signo essa ancoragem no corpo não se dá.” (Kupfer e Castro, 2020, p. 42). O que ocorre se as palavras não estão articuladas com o corpo é que elas ficam “soltas”.

O que as psicanalistas trazem em sua reflexão é que a alfabetização para uma criança autista, não se dá da mesma forma que as outras, pois não há o menor significado para elas a escrita. Algo que se revela no momento de realização de fichas com Otávio. Em diversos momentos, como descrito nas cenas, ele mostra muita recusa ao escrever, em alguns momentos chega até gritar para expressar seu descontentamento. A escrita das letras de forma mecânica e “isolada” como descrito me faz olhar esse momento de escrita esvaziado de significado. As letras são vistas isoladamente, sem compor uma palavra e assim dar nome a algo. Nos momentos de escrita de fichas, não parece haver sentido para ele no ato de adquirir essa competência, pelo menos não neste momento de vida.

Apesar da recusa de Otávio, as professoras pareceram insistir no trabalho com fichas. Uma das estratégias utilizadas pelas professoras foi o uso de adesivos, “letras móveis”, imagens e de procedimentos de recortar e colar, para que a atividade se tornasse mais prazerosa a Otávio.

No caso da atividade de escrita com as “letras móveis”, foi possível perceber um movimento mecânico descolado de sentido. Interessante destacar a facilidade com a qual Otávio realizava a identificação das letras, mas ao mesmo tempo, não foi possível identificar se havia um sentido na construção do nome de seus colegas. O que pareceu acontecer, é que Otávio colocava as letras uma por uma, como se elas não tivessem juntas a outras letras, construindo assim uma palavras, uma

palavra que tenha um significado. Apesar da atividade cativar Otávio, ela não atingiu seu objetivo. Pelo menos, não em um primeiro momento. Contudo, as professoras apostaram na insistência da realização dessa atividade com a intenção de atribuir significado aos nomes conforme realizava as atividades com frequência.

Já na atividade de escrita com a caneta de lousa, Otávio pareceu se envolver no momento que fazia o traço em cima das letras, mas no momento que lhe era proposto a escrita do nome, não conseguia o fazer sem auxílio de sua acompanhante, que colocava sua mão sobre a dele para realizarem o movimento das letras juntos.

A atividade de ciências, revelou que Otávio conseguiu realizar a leitura das palavras e além disso atribuiu sentido àquelas palavras, ou seja, a palavra estava colada no sentido da imagem. A partir dessa atividade foi possível perceber que as palavras em questão tem um significante para Otávio. Isso só foi possível graças ao envolvimento dele nas atividades, eram momentos prazerosos e também atividades que foram feitas algumas vezes. É importante para Otávio a repetição de alguns conteúdos para que efetivamente ele se envolva. É necessário levar em consideração os diferentes tempos de Otávio. Ele pode tomar mais tempo para realizar uma atividade, para querer fazer e pode ter um tempo mais curto de foco e atenção e é necessário levar isso em consideração.

Neste momento, a sensação que me traz é a de dúvida. Pela descrição das cenas anteriores de escrita de nomes, seja graficamente ou com letras móveis, Otávio não revelou ter um conhecimento sobre a escrita. Por outro lado, as atividade de ciências o que se apresenta é uma capacidade de Otávio de realizar leituras.

Ainda no texto no texto *“Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica”*, as autoras abordam a questão da alfabetização no autismo. Sobre isso, é dito que para que uma criança se alfabetize é necessário que ela tenha uma construção mínima do Eu. As autoras iniciam a discussão retomando a prática de Emilia Ferreiro, que parte do princípio que a escrita do nome próprio costuma marcar o início da alfabetização de uma criança. A psicóloga e pedagoga acredita que a partir da aquisição da escrita correta do nome próprio a criança cria hipóteses em torno da escrita de outras palavras.

Kupfer e Castro (2020), dizem que no caso de crianças autistas há um obstáculo a ser ultrapassado quando começam a se alfabetizar. Elas afirmam que não há indícios de que a criança autista se reconheça como um ser separado dos outros e que é designado por um nome próprio. O que parece faltar no caso dessas crianças é uma consciência de si, sem isso por tanto a criança não apresentaria interesse em escrever seu próprio nome.

Apesar de a teoria de Kupfer e Castro (2020), trazerem visões que auxiliam na compreensão do funcionamento desses sujeitos, o que surge nas cenas descritas, se distancia um pouco da teoria. Otávio ao longo dos relatos se apresenta como um sujeito com desejos, vontades, gostos e interesses, o que revela a existência de um sujeito que, assim como de seus colegas, está em construção. Ao mesmo tempo em que a teoria auxilia e dá diretrizes para o encaminhamento do tratamento da criança dentro da escola, levar a teoria ao pé da letra pode ser reducionista e promover um apagamento das singularidades dos sujeitos. Ao mesmo tempo, Otávio também apresenta comportamento, na qual a leitura do sujeito a partir dessa teoria faz sentido.

Ao meu ver, existe um sujeito em construção no caso de Otávio, que em certos momentos aparece mais e em outros se retrai. É um modo diferente de ser, diferente do que estamos acostumados. Esse fato pode vir a trazer sofrimento ou não para ele. O que acredito ser de maior importância é compreender os sofrimentos do sujeito para aí podermos ajudá-lo. Às vezes esse modo de ser de Otávio pode gerar mais sofrimento nos outros do que nele mesmo, mas cabe aos outros lidar com esse sofrimento e não induzir ele a mudar sua maneira de ser.

Interessante retomar o terceiro pressuposto para a Aprendizagem Terapêutica abordado por Kupfer e Castro (2020), no texto *“Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica”*, no qual expõe as relações de determinação mútua entre aprendizado e linguagem.

Neste pressuposto, as autoras discorrem sobre a construção mútua entre aquisição de conhecimento a partir de uma subjetivação e a construção de uma subjetivação a partir da aquisição de conhecimento. Considerando as particularidades de Otávio e seus entraves estruturais à construção da subjetividade, pode se dizer que o encaminhamento dado pela a equipe

pedagógica, na qual as atividades abarcavam suas singularidades, de alguma maneira lhe foi terapêutica. O que ocorre no caso de Otávio é uma tentativa de resgate da construção dessa subjetividade a partir de um encaminhamento pedagógico pensado em suas singularidades, interesses e estado atual.

Frente a essa colocação é difícil analisar o quanto as fichas contribuem para a alfabetização de Otávio. Acredito que foi importante as professoras continuarem apostando na criança e acreditando que ele pode sim aprender, seguindo um por pressupostos estruturais da Aprendizagem Pedagógica. Mas frente às respostas de Otávio às atividades de ficha, muita recusa e pouco envolvimento, me parece que essa abordagem pedagógica não faz muito sentido para ele.

O que pode ocorrer nesse momento é que, ao invés de auxiliar a criança em seu aprendizado, criar uma situação desprazerosa e aversiva. Distanciando ainda mais o interesse da criança no ato de escrever. Por isso, é muito importante que a equipe pedagógica esteja inteirada sobre as singularidades e especificidades apresentadas por esse sujeito.

A abordagem do Caso da Portinha e no Caso do Armário, por outro lado surgem então como uma tentativa de significação para a escrita, já que no caso de Otávio isso está esvaziado de sentido, dado o fato dele ainda não se interessar pela escrita do nome, mas demonstrar interesses em outras escritas.

Apesar das inúmeras tentativas de compreender Otávio, ainda não é claro o que ele já sabe. Ele constantemente suscita dúvidas nas professoras e acompanhantes e quando menos esperam são surpreendidas por ele. Essa é uma das partes mais cativantes do trabalho com Otávio, tem coisas que só poderão acessar quando ele se “dispor” a mostrar. Não é porque não estamos vendo algo acontecendo, que não está acontecendo nada. O artigo de Bialer (2017), nos dá base e nos aproxima um pouco mais das experiências de vida de sujeitos autistas. A partir dos relatos, fica claro que as experiências vividas são muito diferentes daquelas experienciadas pela maioria das pessoas, o que torna muito difícil a compreensão do que se passa com esses sujeitos. Não é possível realizar um trabalho com Otávio que não considere essas singularidades de seu modo de ser. Negar esses traços seria algo violento para Otávio. Querer que ele seja algo que ele não é, não levará a nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho se revela a importância da realização do Estudo de Caso nas escolas proposto pelo Lugar de Vida para se construir um projeto pedagógico que considere a subjetividade do aluno. A partir desse olhar mais cuidadoso sobre a criança é possível pensar em formas de que a educação dessa criança se torne mais acessível a ela e conseqüentemente, terapêutica.

No caso de crianças que apresentam entraves estruturais na constituição psíquica, se revela a necessidade do resgate da construção da subjetividade que não se deu de modo convencional. Se faz necessário, então que no processo educacional do aluno resgate a construção subjetiva desse sujeito.

Neste trabalho é retratado apenas um recorte da vida da escolarização de Otávio. No decorrer da análise das cenas de sua vida escolar, se revela a importância do encaminhamento de atividades a partir de uma leitura de seu momento subjetivo atual. A leitura desse momento de vida, construída a partir do Estudo de Caso, auxiliou na elaboração de objetivos e estratégias pedagógicas, buscando tornar o aprendizado possível para a criança.

Com isso, é possível dizer que talvez em um outro momento de vida o encaminhamento de atividades que foi dado não necessariamente faria sentido para Otávio. O que nos revela que não existe uma “receita de bolo” para a escolarização dos sujeitos, apenas diretrizes que possam auxiliar na construção de um projeto pedagógico que abarque as singularidades dessas crianças. Foi partindo de uma leitura sobre os interesses de Otávio que o trabalho pedagógico se construiu, sendo composto por diferentes frentes, nas quais levaram em consideração os objetivos elencados pelas professoras.

Este fato, destaca a importância do exercício de leitura sobre teorias que tratam sobre o aluno em situação de inclusão para dar luz ao trabalho pedagógico. O que torna fundamental, a formação de professores para uma escola mais inclusiva.

Retomo aqui o poema de Guimarães Rosa citado no início do trabalho. No qual o poeta põe em palavras um sentimento que me atravessou ao longo do acompanhamento de Otávio, a dúvida. Dúvida do que se passava em sua cabeça,

do que realmente ele estava compreendendo e aprendendo, o que ele poderia já saber e não mostrava. Passei a aprender ao longo da minha convivência com essa criança que, quando nada parece estar acontecendo (quando ele não responde, não reage, não fala, não demonstra), se revela um conhecimento, uma sabedoria, um ser, que não se manifestava.

Concluindo, ao longo da análise do caso se escancara a importância da leitura de produções de sujeitos autistas falando sobre suas experiências, para uma maior aproximação sobre o modo desses indivíduos de se relacionarem com o mundo. É evidente que cada sujeito autista é singular, mas há algo no relato deles em comum. Desse modo, é possível se criar um ambiente escolar e conseqüentemente uma sociedade, a qual respeite mais as singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

KUPFER, M. C., O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **jan/abr 2010 p. 225-279.**

KUPFER, M. C., A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos clin, São Paulo, v.15, n.2, p. 284-305, dez. 2010.**

LAJONQUIÈRE, L., Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. **Petrópolis, RJ: Vozes. 2010**

CATÃO, I.; VIVES, J. M., Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise | Belo Horizonte-MG | n. 36 | p. 83–92 | Dezembro/2011**

LIMA, R. C., A construção histórica do autismo (1943 -1983), **Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul/ dez, 2014**

BIALER, M. A voz no autismo: Uma análise baseada em autobiografias. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 22, n. 2, maio/ago. **2017, 268-282.**

KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. **São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017.**

BERNARDINO, L; KUPFER, M. C.; PESARO, M; MERLETTI, C. K. I. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: **KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.)**. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito, **2017. p. 17-34.**

BERNARDINO, L; KUPFER, M. C.; PESARO, M; MERLETTI, C. K. I. Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito.

In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito, **2017. p. 35-48.**

BERNARDINO, L. O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. **In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.).** Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito, **2017. p. 91-107.**

GONÇALVES, A; SILVA, B; MENEZES, M; TONIO, L. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanal. Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, dez. 2017.**

PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs). Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. **São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.**

BERNARDINO, L; LAVRADOR, M; BECHARA, L. Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE? **In: PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs).** Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito, **2020. p. 15-33.**

KUPFER, M. C.; CASTRO, M. Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica **In: PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs).** Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito, **2020. p. 35-49.**

BERNARDINO, L. A função do semelhante na escola inclusiva **In: PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs).** Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito, **2020. p. 15-33.**

KUPFER, M. C. de. Curso On-line Práticas Inclusivas: princípios para a escolarização de crianças com autismo. A Função Do Semelhante para a criança com entraves estruturais na constituição de seu psiquismo: Possibilidades de

trabalho no Grupo-Classe [Apresentação de Power Point]. **São Paulo: Lugar de Vida, 2020.**