

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

Maria Luiza Sobral Fernandes

Papel do professor na inclusão de crianças autistas na escola: uma discussão à luz da
psicanálise

SÃO PAULO

2024

MARIA LUIZA SOBRAL FERNANDES

Papel do professor na inclusão de crianças autistas na escola: uma discussão à luz da
psicanálise

Trabalho de Conclusão de Curso como
exigência parcial para graduação no curso
de Psicologia da Faculdade de Ciências
Humanas e da Saúde da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob a
orientação da Profa. Dra. Camila Santos
Lima Fonteles

SÃO PAULO

2024

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa permitiu reunir conhecimentos que vinham permeando meus interesses e questionamentos como acompanhante terapêutica na escola e como estudante de psicologia interessada na compreensão do diagnóstico de autismo a partir da perspectiva da psicanálise. Portanto, agradeço inicialmente as crianças que acompanhei e sigo acompanhando e aos seus respectivos pais por terem me despertado questões que me fizeram formular a pergunta de pesquisa deste trabalho. Também venho a agradecer:

À minha Professora e Orientadora Camila Santos Lima Fonteles pela qualidade na orientação desta pesquisa e por me dar o apoio necessário.

Às minhas amigas de vida e namorado pelo apoio e pelos momentos descontraídos.

Às minhas amigas de psicologia da PUC-SP que ao longo da graduação permitiram questionamentos, discussões e trocas, além do apoio na realização desta pesquisa.

À minha família por me apoiar e estarem sempre presentes apesar dos momentos difíceis.

Ao meu irmão que sempre me tratou com muito carinho e amor e que me ensinou desde pequena a se questionar e buscar o conhecimento.

RESUMO

FERNANDES, Maria Luiza Sobral. **Papel do professor na inclusão de crianças autistas na escola: uma discussão à luz da psicanálise.**

A presente pesquisa tem como aporte teórico a psicanálise em interface com o campo da educação e se propõe a compreender o processo de inclusão escolar de alunos com autismo com foco no lugar do professor e as possíveis dificuldades enfrentadas nesse processo. Para tal fim, foi realizada uma pesquisa teórica a partir de uma revisão integrativa de literatura em uma perspectiva psicanalítica. Os textos escolhidos são predominantemente dos últimos cinco anos para trazer um debate mais contemporâneo sobretudo a partir das ideias de Maria Cristina Machado Kupfer. A revisão permitiu compreender o histórico do diagnóstico de autismo, a diferença do diagnóstico na psicanálise e na psiquiatria; a passagem da educação especial para a educação inclusiva e a importância da inclusão para todos os estudantes; o lugar do professor na inclusão é destacado como principal responsável pelo aprendizado, mas não como único profissional responsável pela inclusão. Pode-se perceber que as leis de inclusão avançaram nos últimos anos o que é importante para a garantia de direitos para as crianças com autismo. Ao mesmo tempo, os professores parecem encontrar dificuldades da inclusão uma vez que a aprendizagem se dá a partir do contato com a subjetividade do aluno, não tendo um manejo pré-estabelecido.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Psicanálise; Inclusão; Professor.

ABSTRACT

FERNANDES, Maria Luiza Sobral. **The role of the teacher in the inclusion of autistic children in school: a discussion from the perspective of psychoanalysis.**

The present research has psychoanalysis as its theoretical basis, interfacing with the field of education, and aims to understand the process of school inclusion of students with autism, focusing on the role of the teacher and the possible difficulties faced in this process. For this purpose, a theoretical research was carried out based on an integrative literature review from a psychoanalytic perspective. The chosen texts are predominantly from the last five years in order to bring in a more contemporary debate, especially based on the ideas of Maria Cristina Machado Kupfer. The review allowed the understanding of the history of the diagnosis of autism, the difference in diagnosis in psychoanalysis and psychiatry; the transition from special education to inclusive education and the importance of inclusion for all students; the role of the teacher in inclusion is highlighted as the main responsible for learning, but not as the only professional responsible for inclusion. It can be seen that inclusion laws have advanced in recent years, which is important for guaranteeing rights for children with autism. At the same time, teachers seem to find inclusion difficult, since learning takes place through contact with the student's subjectivity, and there is no pre-established approach.

Keywords: Autism; Education; Psychoanalysis; Inclusion; Teachers

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	06
	MÉTODO	08
1	O PERCURSO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: DA PSQUIATRIA À PSICANÁLISE	11
1.1	Breve histórico do diagnóstico de autismo	11
1.2	O diagnóstico psiquiátrico	14
1.3	O diagnóstico psicanalítico	17
1.3.1	Estruturas para a psicanálise	20
1.3.2	Autismo como quarta estrutura	22
2	DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO	25
3	O LUGAR DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR	32
3.1	A potência de salas não homogêneas	32
3.2	O possível do professor e o manejo no autismo	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como aporte teórico a psicanálise em interface com o campo da educação e se propõe, a partir de uma pesquisa bibliográfica, contribuir e ampliar os debates sobre o processo de inclusão escolar de alunos com autismo. Além disso, busca-se compreender qual lugar o professor ocupa nesse processo.

O tema de pesquisa apareceu a partir da prática de acompanhamento de duas crianças em duas escolas regulares e particulares em São Paulo. Além da prática, a autora desse trabalho realizou os quatro módulos de formação complementar no Instituto A Casa, sobre acompanhamento terapêutico com base na teoria psicanalítica lacaniana e em algumas aulas foi trabalhado o acompanhamento terapêutico e a inclusão de crianças – principalmente autistas – nas escolas. Além disso, ao longo da graduação de psicologia na PUC-SP a temática do autismo não foi discutida a partir de uma perspectiva psicanalítica, já a temática da inclusão esteve mais presente nas disciplinas, tendo mais possibilidade de discussão e estudo.

O tema pesquisado destaca-se como atual na medida que o número de crianças autistas dentro das escolas vem aumentando. De acordo com o Censo Escolar de 2020, o número de matrículas da educação inclusiva “chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016” (Brasil, 2021, p.34). Além disso, o Censo Escolar de 2021 aponta que o número de crianças com autismo matriculadas em escolas regulares (particulares e públicas) no Brasil totaliza 294.394 (Brasil, 2022). O Censo Escolar mais recente afirma que “O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino” (Brasil, 2024, p.51). No entanto, como veremos adiante no presente estudo, não basta que a criança esteja matriculada na escola, é necessário que ocorra inclusão (Galery, 2017).

Diante deste aumento, é de grande importância acompanhar como está ocorrendo a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, uma vez que é função da escola como um todo participar do processo de inclusão de alunos com autismo. Para uma educação democrática é necessário que a escola seja transformadora para todos que estão nela, sendo importante que ela se volte para atender o social e, ao mesmo tempo, olhe para as especificidades cada um. Assim, a inclusão do estudante com deficiência não é uma questão simples, já que somente a implementação de uma lei

não resolverá o problema, um trabalho social precisa ser feito para manter essas crianças dentro das instituições (Vieira, 2017).

O campo da psicanálise em interface com a educação não está relacionado com criar uma pedagogia psicanalítica, ou seja, os psicanalistas não buscam aplicar a teoria na educação. Kupfer (1995) em seu livro *Freud e a educação: o mestre do impossível* compreende que fazer esta afirmação não é “[...] uma demonstração de prepotência ou de arrogância, mas um reconhecimento de impotência. Ou afirmação de limites.” (Kupfer, 1995, p. 73).

Nesse sentido, não se trata de aplicar a psicanálise dentro das escolas, transformando os professores em analistas. A psicanálise no campo da educação se dá justamente na medida em que o psicanalista pode transmitir a psicanálise para o professor, não com o intuito de aplicar a teoria nos alunos, mas para produzir efeitos na postura do professor frente aos alunos.

A partir do levantamento inicial de textos dos últimos cinco anos, foi possível encontrar artigos com temas referentes a autismo e inclusão escolar. Encontramos temáticas que versam sobre o conceito de inclusão; as dificuldades enfrentadas nesse processo e; a importância do ensino de crianças autistas em escolas regulares. No entanto, poucos artigos psicanalíticos trabalham a inclusão a partir da perspectiva do lugar do professor o que nos aponta para uma lacuna na literatura a ser trabalhada. A partir desse contexto, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: O que a psicanálise pode contribuir para entender o lugar do professor no processo de inclusão escolar de crianças autistas?

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral: Compreender o lugar do professor na inclusão escolar de crianças autistas à luz da psicanálise. Como objetivos específicos: Entender as especificidades do autismo a partir da psicanálise; estudar a visão psicanalítica do processo de inclusão escolar; e compreender as possíveis dificuldades que o professor tem enfrentado diante deste processo.

Para tal fim, realizaremos uma revisão de literatura que será estruturada a partir de três capítulos, o primeiro deles irá tratar do tema do diagnóstico autismo ao longo da história e como seu diagnóstico é compreendido atualmente pela psiquiatria e pela psicanálise; o segundo capítulo aborda o que é a inclusão escolar e quais leis garantem os direitos das pessoas com deficiência e, por fim, o terceiro capítulo discute as possibilidades e limites do lugar do professor na inclusão escolar de crianças autistas.

MÉTODO

Para compreender como está acontecendo a inclusão escolar de alunos autistas o presente estudo se propõe a fazer uma pesquisa teórica a partir de uma revisão integrativa de literatura em uma perspectiva psicanalítica. Para isso, realizará o mapeamento e leitura de artigos que trabalham com esse tema.

A psicanálise ao longo da sua história reuniu uma quantidade considerável de conhecimento a respeito do inconsciente, seu objeto de estudo. No entanto, este tipo de pesquisa não se assemelha com a pesquisa científica convencional que busca observar, controlar e fazer previsões (Mezan, 1993). Essa forma diferente de pesquisar gerou discussões desde o surgimento da psicanálise.

Freud dá ênfase para a incompletude e insuficiência da ciência, por isso deve-se ter um lugar para a psicanálise. A psicanálise, assim como a ciência, está aberta para a reformulação conceitual fazendo referência à experiência e aos fatos buscando uma verdade, mesmo que essa seja provisória (Freud, 1933/2018). Além disso, “o intelecto e a psique são objetos da investigação científica, exatamente como qualquer outra coisa não humana” (Freud, 1933/2018, p.323). Com isso, a psicanálise ocupa um lugar singular na ciência na medida que nenhum conceito é unívoco, são conceitos dialéticos e até contraditórios, por esse motivo não é possível medir assim como as ciências naturais e físicas (Castoriadis, 1978/1987 *apud* Sampaio, 2006).

O método psicanalítico é o adequado para a produção do conhecimento da psicanálise, uma vez que esta não se adapta ao método proposto pela ciência empírica (Sampaio, 2006). Se o objeto de estudo da psicanálise se diferencia das ciências empíricas, logo sua metodologia também se diferenciara.

O modelo de pesquisa psicanalítico supõe que o singular – o que é característica única de cada um – remete ao universal – o que todos os seres humanos compartilham – e ao particular – o que é compartilhado por um grupo de pessoas. Ou seja, a psicanálise é uma atividade que vai ao encontro do singular, buscando elucidar questões dessa singularidade, e busca extrair dela uma construção teórica universal. Dessa forma, pensando as pesquisas teóricas, a teoria orienta o psicanalista para uma escuta, mas não dá um método geral para solucionar problemas específicos que são levantados no momento da análise, não podendo aplicar a teoria na prática. A teoria é usada como um guia, auxiliando no rumo que se deve tomar na prática, mas não deixa claro onde o psicanalista chegará com isso (Mezan, 1993). Assim, a teoria

e a prática em psicanálise se alimentam mutuamente, uma vez que a teoria auxilia na clínica e a prática clínica embasa a teoria.

De acordo com Luiz Alfredo Garcia-Roza (1994), a pesquisa teórica em psicanálise se baseia em fazer uma análise crítica a respeito da teoria com o objetivo de verificar a coesão estrutural dos conceitos. No entanto, este tipo de pesquisa – que retorna à teoria – não pode se tratar da reprodução de um texto, é necessário dizer algo diferente, revelando algo oculto do texto e produzindo outro discurso. Assim, o pesquisador não deve ter uma postura passiva ao realizar pesquisa, mas sim ativa, buscando um processo de transformação do conhecimento.

Dentro das possibilidades de produção de conhecimento psicanalítico existe uma separação entre pesquisa *em* psicanálise e pesquisa *sobre* psicanálise. A primeira está relacionada com o estudo de um material clínico e com base no método analítico, ou a partir de um retorno e estudo de conceitos que já compõe a teoria. No segundo tipo de pesquisa, a orientação principal é a psicanálise, mas esta articula-se com outros campos do saber, ou seja, busca-se compreender como a psicanálise pode contribuir para entender um determinado fenômeno social. A articulação da psicanálise com outros campos de saber não é novidade para a psicanálise, já que para a manutenção e ampliação da compreensão psicanalítica é de extrema importância que esta esteja dialogando com outros campos do conhecimento (Fonteles; Hoffmann; Coutinho, 2018). Assim, ambas as formas de pesquisa são importantes e indissociáveis.

Nesse sentido, a presente pesquisa se apresenta como uma pesquisa sobre psicanálise uma vez que busca compreender quais contribuições a psicanálise pode trazer para a compreensão do autismo, da inclusão escolar e o papel do professor nesse processo.

Os textos escolhidos para compor a presente pesquisa são predominantemente dos últimos cinco anos (2019-2023) para trazer um debate mais contemporâneo sobre o tema a partir da perspectiva psicanalítica. Eles foram escolhidos a partir das bases de dados Scielo e PePSIC e os descritores utilizados na busca de artigos que se articulassem com o tema pesquisado foram “educação e autismo e psicanálise”, “autismo e psicanálise” e “autismo e inclusão e escolar”. Além disso, foram levantados todos os artigos publicados recentemente (2019-2023) na revista Estilos da Clínica que se articulassem com o tema da presente pesquisa, isso porque a referida revista publica trabalhos com temas relacionados a psicanálise,

infância e educação (familiar e escolar). Por fim, os livros utilizados no trabalho foram encontrados na biblioteca da PUC-SP.

A principal autora que este trabalho se referenciará é Maria Cristina Machado Kupfer, por se tratar de uma psicanalista lacaniana que estuda o autismo e a inclusão escolar na contemporaneidade. No entanto, a pesquisa fará referência aos textos dos autores clássicos da psicanálise como Jacques Lacan e Sigmund Freud uma vez que o desenvolvimento do trabalho de Kupfer vem a partir do estudo desses dois autores.

A leitura do material encontrado permitirá uma leitura e análise crítica sobre o tema pesquisado, além de compreender as articulações possíveis entre o campo da psicanálise e da educação. Assim, espera-se que a presente pesquisa teórica amplie as visões sobre o tema ao falar do lugar do professor na inclusão de crianças autistas na escola, ao mostrar novas perspectivas, propiciando debates e reflexões críticas, além poder ser usado como base de referência para outras pesquisas acadêmicas na área.

1 O PERCURSO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: DA PSIQUIATRIA À PSICANÁLISE

1.1 Breve histórico do diagnóstico de autismo

Os pesquisadores do início do século XIX tais como Esquirol, achavam que não poderia existir loucura em crianças, por isso eram tidas como “idiotas” e seu diagnóstico era considerado irreversível se fosse congênito, ou curável se fosse adquirido. Essa diferenciação compreende o idiotismo adquirido como uma forma aguda da demência, já o idiotismo congênito se diferenciava da demência na medida que esses sujeitos nunca tiveram “faculdades intelectuais” organizadas. De acordo com os pesquisadores, a idiotia não se tratava de uma doença, mas sim de um estado em que o intelecto do sujeito não se desenvolveu, o que o impedia de adquirir conhecimentos através da educação assim como as outras crianças (Bercherie, 2001).

Até metade do século XIX as doenças mentais nas crianças eram classificadas a partir da descrição psiquiátrica de adultos e o tratamento tinha como base métodos educativos especiais ou eram considerados quadros irreversíveis. Assim, as crianças que estavam desalinhadas com a noção de normalidade eram educadas por pedagogos e recebiam o diagnóstico de “idiotia” dos psiquiatras. Essas diferentes posições frente a idiotia permitiram que a nomenclatura mudasse de “idiotia” para “anormalidade”. Essa mudança possibilitou que a anormalidade fosse entendida como uma doença mental – podendo ser tratada –, ou seja, os pesquisadores passam a compreender as patologias infantis para além das causas orgânicas, incluindo a formação subjetiva da criança (Cirino, 2015 *apud* Mas, 2018).

Além disso, a psiquiatria infantil, por muito tempo, não foi área de grande interesse dos pesquisadores, dando atenção somente quando o diagnóstico de uma criança se assemelhava com o de adultos. Por este motivo, a clínica com crianças demora para se desenvolver como um campo autônomo, somente recebendo uma sessão própria – *Transtornos Geralmente Evidentes na Primeira Infância, na Infância e na Adolescência* – no terceiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) em 1980, o DSM-I (1952) e DSM-II (1968) somente continham algumas classificações específicas para as crianças (Bercherie, 2001).

A partir de 1930 a teoria psicanalítica começa a ter influência na clínica infantil com a descoberta de que os sintomas psicopatológicos se manifestam a partir de conflitos psíquicos e, que esses conflitos, no adulto, repetem uma história infantil do sujeito, fez com que pesquisadores se atentassem na clínica infantil, já que os sintomas estariam relacionados com uma situação conflitiva recente (Bercherie, 2001). Os estudos de Bleuler e Freud permitiram o início dos estudos de esquizofrenia infantil. Depois disso, em 1930, tornou-se possível pensar em outras patologias infantis, que se diferenciavam da esquizofrenia (Maleval, 2017).

De acordo com Paulo Dalgalarro (2008 *apud* Mas, 2018), Bleuler utilizou a palavra autismo pela primeira vez para se referir a uma forma específica de esquizofrenia, o termo foi escolhido a partir da palavra grega *autos*, que significa si mesmo. No entanto, somente em 1943, Leo Kanner, psiquiatra, descreveu o quadro de autismo ao realizar um estudo com onze crianças que possuíam características atípicas quando comparado com outras crianças. Nelas, o autor identificou extrema solidão, dificuldade de estabelecer, desde o começo da vida, conexão com outras pessoas, a incapacidade de estabelecer relações afetivas, dificuldade de responder a determinados estímulos e dificuldade de utilização da linguagem. Na época, Kanner não tinha certeza da causa do autismo, mas apostou que sua origem era inata (Kanner, 1943).

Logo depois de Kanner, em 1944 Hans Asperger apresenta quatro casos de crianças “autistas” em seu artigo intitulado *Psicopatia Artística na Infância*. As crianças apresentavam como principais questões os comportamentos estereotipados, eram inquietas e apresentavam movimentos repetitivos, usavam palavras incomuns para se comunicar com os outros, conseguiam enxergar eventos a partir de um ponto de vista diferente das outras crianças com idade semelhante – revelando uma maturidade –, não apresentavam pobreza afetiva, mas sim uma desarmonia nas emoções, apresentavam hiper ou hiposensibilidade. Diferentemente dos casos relatados por Kanner, as crianças do estudo de Asperger apresentavam relações incomuns tanto com as pessoas como com objetos (Asperger, 1991 *apud* Brasil, 2015a). Na época, o artigo fica muito menos visto do que o de Kanner, se popularizando somente depois de 1980.

No DSM-I (1952) o termo autismo aparece na categoria “Relação Esquizofrênica, tipo Infantil”, enquanto que no DSM-II (1968) a categoria muda de nome para “Esquizofrênia do tipo Infantil”, em ambos os manuais o autismo aparece

como um sintoma da esquizofrenia. No DSM-III (1980), os pesquisadores abrem mão da psicanálise e se voltam para outras conceitualizações, fazendo com que grandes mudanças ocorram nesse manual. A categoria “Relação Esquizofrênica, tipo Infantil” desaparece, pois os pesquisadores entendem que os casos são muito raros na infância, com isso, cria-se os “Distúrbios que habitualmente se manifestam primeiro na infância ou adolescência” com três grupos diagnósticos: Retardo Mental, Distúrbios Específicos de Desenvolvimento e Distúrbios Globais de Desenvolvimento. O Distúrbio Autista aparece como o único sub-grupo da categoria Distúrbios Globais de Desenvolvimento, assim o autismo deixa de ser um sintoma da esquizofrenia para ter uma categoria nosográfica própria (APA, 1989 *apud* Mas, 2018). Assim, ocorre uma separação do autismo e da psicose, os estudos passam a se orientar mais pelos transtornos cognitivos.

Todas as descrições dos Manuais Diagnósticos posteriores terão as mesmas três principais características diagnósticas que estão presentes no Distúrbio Autista do DSM-III (1980) sendo elas, prejuízos nas comunicações, na interação e no comportamento. No DSM-IV (1994), os antigos distúrbios passam a ser chamados de transtornos, e o Transtorno autista continua sendo um sub-grupo dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, mas agora acompanhado dos Transtornos de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e Transtornos Globais de Desenvolvimento Sem Outra Especificação (APA, 1989 *apud* Mas, 2018)

No DSM-V (2013), “Transtornos que habitualmente se manifestam primeiro na infância ou adolescência” é substituído por Transtornos do Neurodesenvolvimento que é composto pelas Deficiências Intelectuais, Transtornos de Comunicação, Transtornos do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem e Transtornos Motores. Sendo que o nessa edição o Transtorno do Espectro Autista engloba os Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e Transtornos Globais de Desenvolvimento Sem Outra Especificação. O termo *espectro* passa a ser utilizado devido a alta variação da gravidade nos casos (APA, 1989 *apud* Mas, 2018).

Na psicanálise, o autismo somente aparecerá nos estudos no século XX, sendo um tema pesquisado e desenvolvido por psicanalistas pós-freudianos, já que não havia se constituído enquanto uma categoria diagnóstica durante as produções de Freud e, também não foi tema de estudo de Lacan, que só cita o diagnóstico três vezes ao longo de toda sua obra (Cavalcanti; Rocha, 2015). No entanto, em 1930,

quinze anos antes de Kanner publicar seu estudo sobre o autismo, Melanie Klein (1930/1996) descreve o caso Dick, uma criança de três anos de idade que apresentava sofrimento psíquico acentuado, com comportamentos que se assemelham muito com o que hoje é chamado de autismo e que na época foi diagnosticado com esquizofrenia pela autora (Klein, 1930/1996).

Um dos psicanalistas muito citados na literatura sobre o autismo foi Bruno Bettelheim que disseminou o conceito de “mãe geladeira” para se referir ao perfil frio e distante dos pais de crianças com autismo, o conceito foi popularizado internacionalmente a partir da publicação do livro “A fortaleza vazia” lançado em 1967 (Grinker, 2005 *apud* Lopes, 2021). No seu livro Bettelheim defende que o autismo é uma patologia de caráter emocional, isso porque a criança não se sentiria cuidada por seus cuidadores (Bettelheim, 1987 *apud* Lopes, 2021). Como falaremos a seguir na presente pesquisa, os psicanalistas da atualidade compreendem o autismo de outra maneira que não é pela via de culpabilização das mães.

1.2O diagnóstico psiquiátrico

Atualmente, o sistema de saúde brasileiro usa como base dois sistemas de classificação. Um deles é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013) que classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como déficits persistentes na comunicação social em contextos variados, comportamentos restritos e repetitivos – como movimentos motores, insistência nas mesmas coisas, interesses fixos, hiper ou hipossensibilidade a estímulos externos. O autismo pode apresentar casos graves, moderados ou leves (American Psychiatric Association, 2013).

O segundo sistema de classificação é a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), que tem como características diagnósticas para o TEA a interação social prejudicada, o sujeito apresenta dificuldade de se relacionar com o outro – não tem interesse e, os que tem, apresentam dificuldade de compreender as normas implícitas de interação social –; falta de prazer compartilhado com o outro; comprometimento verbal e não-verbal como o contato visual, expressões faciais, posturas e nos gestos corporais que estão presentes na comunicação social; repertório repetitivo e limitado aos interesses do sujeito. As

manifestações variam conforme o nível de desenvolvimento e a idade da criança (Organização Mundial De Saúde, 2008).

As pessoas com autismo apresentam grande variação no nível funcional, englobando desde aqueles com deficiência intelectual (DI) severa e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) dentro da faixa normal, que levam uma vida de forma autônoma. Além disso, é comum que apresentem diversas comorbidades, como hiperatividade, distúrbios de sono e gastrintestinais, bem como epilepsia e por vezes sobreposição concomitantemente do quadro com outras patologias reconhecidas (Bhandari; Paliwal; Kuhad, 2020). A ampla variabilidade clínica levou a utilização do conceito de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), embora, autismo e Transtornos do Espectro Autista sejam frequentemente utilizados como sinônimos.

O psiquiatra Pierre Delion¹, em uma entrevista, aponta que o número de crianças autistas tem aumentado em comparação a um século atrás, quando iniciou os seus estudos no tema: “[...] ainda no século passado, quando a estatística era de 2,5 a cada dez mil crianças e passou, então, nestes últimos tempos para um sobre 100 ou 150, e em algumas publicações um sobre 64 [...]” (Kupfer; Voltolini, 2017, p. 925). O autismo tem aumentado nas últimas décadas, mas porque esse fenômeno está acontecendo?

Umas das possibilidades é que quando Kanner descreve o autismo em 1943, ele usa como base duas características fundamentais para o diagnóstico do quadro: o isolamento e o comportamento restrito e repetitivo (mesmice), os quais ainda são critérios válidos, mas com o tempo passaram por modificações. O mais recente manual, DSM-V de 2013, também leva em consideração o conjunto de características dos transtornos do desenvolvimento – que aponta para dificuldades no desenvolvimento da criança que aparecem na relação com seus pais e com o ambiente – para obter o diagnóstico (Kupfer; Voltolini, 2017).

Além disso, o psiquiatra aponta que com o ritmo desenfreado do mundo contemporâneo,

[...] um certo número de crianças que possuem uma fragilidade constitucional e se encontram expostas a um meio que lhe submete impressões importantes podem descompensar. Descompensar sua fragilidade sob forma de uma

¹ Pierre Delion foi entrevistado por Maria Cristina Machado Kupfer e Rinaldo Voltolini em 2017. A entrevista transcrita está no artigo intitulado “Tratar e educar o autismo: cenário político atual”. No presente trabalho, o artigo é referenciado como (KUPFER; VOLTOLINI, 2017).

retração da relação e apresentar, talvez, em certos casos, manifestações que parecem ser autísticas, mas são uma adaptação à dificuldade de interação, interação que está verdadeiramente sob pressão no mundo moderno (Kupfer; Voltolini, 2017, p. 926).

A etiologia do TEA não está clara, mas o padrão poligênico ou multifatorial de herança com interação entre variantes espontâneas e herdadas, comuns e raras na população, associados à fatores ambientais de risco com impacto sobre o desenvolvimento neuronal, parece estar atrelado à patogênese da doença na grande maioria dos casos (Vashisth; Chahrour, 2023). O conhecimento de que padrões epigenéticos parecem ser sensíveis a modificações ambientais suscitando às mudanças fenotípicas pelo silenciamento e ativação de genes também tem sido alvo de estudos para o TEA, e a compreensão dos fatores de risco envolvidos fornece informações valiosas sobre o diagnóstico e sua repercussão à família e as possíveis intervenções terapêuticas (Correia et al., 2021).

Ao dar um nome de diagnóstico para uma criança, atribui-se a ela uma série de características relacionadas ao seus sintomas patológicos (Cavalcanti; Rocha, 2015). Atualmente, a psiquiatria tem confiscado do sujeito a competência de reconhecer os seus transtornos, já a psicanálise parte de uma lógica oposta: ninguém melhor do que o próprio sujeito para falar sobre seu transtorno, logo ninguém é melhor do que o sujeito para ensinar aos clínicos a respeito do seu próprio funcionamento (Maleval, 2017).

O diagnóstico médico acaba causando um distanciamento entre o sujeito que tem determinado transtorno e os que não tem. Isso porque a psiquiatria busca apreender o autismo como uma somatória de sintomas e não como um funcionamento subjetivo singular (Maleval, 2017). Os manuais psiquiátricos apresentam quais são as condutas esperadas e frente a um transtorno são indicados medicamentos que adaptam o sujeito, retirando seu “desajuste” (Restrepo, 2012).

Mesmo sem prescrever diretamente medicamentos, esses mesmos indivíduos caíram em uma armadilha que amarra o discurso científico ao discurso capitalista, isso porque rotular os sujeitos como "inadaptados", "transtornados" ou "deficientes" é uma ação correspondente a administração de psicofármacos. Segundo a "lógica" dos manuais de diagnóstico, para cada transtorno existe um medicamento vendido com o objetivo de retirar os sintomas do indivíduo. Diante dessa situação, esse sujeito mal é reconhecido, pouco considerado e tratado como um mero excedente (Restrepo, 2012).

Dessa forma, o atual discurso científico tende a desconsiderar a singularidade e história de cada sujeito em detrimento da generalização e categorização. Assim, trata-se da criança como um objeto, passível de ser controlada, adequada, calculada e descrita. Essa é a lógica usada pelos manuais diagnósticos (DSM-V e CID-10) ao tratar do TEA, pois cria-se uma categoria para o autismo distinguindo as crianças apenas pelo grau dos sintomas apresentados – leve, médio ou grave. No meio da classificação perde-se o sofrimento de cada criança e suas particularidades, como sua forma de vivenciar o mundo e se relacionar com os outros sujeitos (Merlletti, 2018).

1.3 O diagnóstico psicanalítico

Como foi dito anteriormente na no primeiro item deste capítulo, inicialmente a psicanálise compreendia que as crianças autistas não foram objeto de investimento de seus pais – metáfora da mãe geladeira de Bruno Bettelheim –, ato que seria indispensável para inseri-las no campo psíquico, na linguagem e na cultura. Assim, os cuidadores frios e distantes teriam deixado seus filhos incapazes de sentir, causando a etiologia do autismo. Cavalcanti e Rocha (2015) enfatizam essa modificação da compreensão ao relatarem que não é isso que aparece na clínica, logo não se trata de uma falta de investimento por parte dos pais.

O que pode acontecer, muitas vezes, é que os pais imaginam uma criança que condiz com o que especialistas dizem sobre o estereótipo das crianças com autismo – características essas presentes nos manuais diagnósticos –, assim, imagina-se uma criança com a impossibilidade falar, de entender o mundo, imprevisível e estranha. Ou seja, a criança é fixada nos sintomas do discurso médico e essas características da criança fazem com que os pais se sintam incapazes de compreender e satisfazer seus filhos. Cavalcanti e Rocha (2015, p.49) contam um breve relato de como isso tem aparecido na clínica:

Beto, uma criança de cinco anos, encontrava-se há alguns meses em tratamento. Após cada sessão, sempre chegava à sala de espera, dirigia-se a qualquer pessoa desconhecendo aparentemente sua mãe. Um dia, diferente do que costumava acontecer, Beto dirigiu-se a ela, pendurou-se em seu pescoço e encostou-lhe os lábios no rosto. A analista que se encontrava ao lado dos dois comentou alegremente: “Ah!, que beijo gostoso, parece que estava com saudade da mamãe!” A mãe de Beto, sem olhá-la, apressou-se a esclarecer: “Não, isso não é beijo, isso não é nada, é so uma lambida. Ele

as vezes faz isso”. Beto deslizou do pescoço da mãe e retomou seu antigo perambular sem rumo pela sala.

Assim, tudo o que acontece com a criança que tem um diagnóstico passa a ser relacionado com a “doença”, causando uma negação para o que está acontecendo de fato com ela, nesses casos, infelizmente a subjetividade do infante acaba sendo esquecida em detrimento do seu diagnóstico. Isso porque, os pais acabam sendo marcados pelas teorias sobre o autismo, fazendo com que tudo que acontece com seus filhos acabe ficando relacionado e restrito ao diagnóstico (Cavalcanti; Rocha, 2015).

Mesmo diante das críticas ao diagnóstico médico, a psicanálise compreende a relevância da ciência médica, não podendo retirar a importância do desenvolvimento de pesquisas na área. No entanto, é necessário compreender o lugar que cada uma dessas ciências ocupa, já que o campo médico se baseia na observação e descrição de fenômenos para determinar a causa da doença, é a partir disso que se escolhe o tratamento mais eficiente para o sujeito (Kupfer, 2000a).

Por outro lado, a psicanálise busca compreender as produções subjetivas do sujeito, portanto o analista escuta o relato de uma criança, assim como escuta um adulto, isso porque, de acordo com Lefort e Lefort (1997 *apud* Santos, Lemes, 2020) a criança tem todo direito de ser analisada. Logo, é importante que o analista tenha uma escuta atenta para o relato da criança ao invés de escutar os sintomas dos manuais psiquiátricos, já que as manifestações podem enganar e acabar conduzindo o analista para uma intervenção normativa, que foca no que a criança não consegue fazer. A ética que rege a psicanálise caminha no sentido oposto ao silenciamento da criança e das adaptações que são tidas como normais, assim, é necessário escutar a criança não se importando com o fato da linguagem não se encaixar na norma social.

A psicanálise não garantirá – e nem buscará – sujeitos adestrados e a cura para o autismo, mas permitirá que, junto da presença do analista, a criança consiga construir sua maneira de se posicionar no mundo, que gere menos sofrimento para ela (Restrepo, 2012).

No entanto, para a psicanálise, assim como para a medicina também é importante que seja feita uma hipótese diagnóstica para que haja uma estratégia no caminho que a análise percorrerá, o que ocorre no período inicial da análise, nas

entrevistas preliminares. Freud (1913/2010) chama esse momento inicial de tratamento de ensaio, que diferenciara, principalmente, a estrutura neurótica, psicótica e perversa. Essa diferenciação diagnóstica se constitui a partir da forma que o sujeito se relaciona com o Outro, como será explicado mais adiante.

Assim, a hipótese diagnóstica se faz importante dentro da clínica psicanalítica, mas apenas na medida que norteia a análise, não podendo perder de vista a singularidade do sujeito (Santos; Lemes, 2020). Dessa forma, a psicanálise não tem uma única forma de conduzir o tratamento do autismo, já que trata a partir da subjetividade de cada autista, mesmo que tenham aspectos estruturais, é necessário reconhecer a singularidade do sujeito no trabalho analítico (Soler, 2004 *apud* Restrepo, 2012).

Além disso, Kupfer (2000a) chama a atenção para o fato que na clínica da infância a estrutura ainda não está completamente definida, visto que a criança ainda está em desenvolvimento, logo deve-se levar isso em consideração no momento de fazer o diagnóstico.

Com relação a hipótese diagnóstica, entre psicanalistas lacanianos o autismo é um tema muito discutido e existem divergências teóricas, alguns lacanianos situam o autismo na estrutura psicótica ao lado das paranoias e esquizofrenia, já para outros autores o autismo é uma quarta estrutura para além da neurose, psicose e perversão, já alguns outros pensam o autismo como “a expressão clínica de um impasse, o mais precoce, na estruturação subjetiva” (Catão; Vivès, 2011, p.84). Nesta última possibilidade teórica, a criança autista atravessa os dois primeiros tempos do circuito pulsional, sendo o primeiro tempo aquele que a criança vai em busca de um objeto externo como, por exemplo, o seio da mãe, e o segundo tempo como aquele que a criança torna o objeto como parte de seu próprio corpo como chupar o dedo, por exemplo. O terceiro tempo, não atravessado nos casos das crianças autistas é aquele que a criança se faz objeto para o outro, como a mãe, assim, no caso do autismo o circuito pulsional não se fecha (Laznik, 2000).

Para compreender como os psicanalistas lacanianos da atualidade compreendem o autismo, precisamos deixar clara as diferenças entre as estruturas neurótica e psicótica. Para compreendê-las precisamos entender como se dá a constituição psíquica, que se dá por dois processos diferentes: constituição do eu

(construção imaginária) e do sujeito do inconsciente (construção simbólica), tais diferenciações serão explicadas a seguir.

1.3.1 Estruturas para a psicanálise

A primeira simbolização ou o trauma originário se passa na dimensão do Outro. Isso porque, o ser humano nasce em um universo cultural com códigos estabelecidos antes do nascimento. Ao mesmo tempo, ao nascer somos dependentes de um Outro que cuide, alimente, limpe, já que não conseguimos realizar essas funções sozinhos. Assim, o lugar de Outro – num primeiro momento, ocupado pelo cuidador – oferece significantes a partir da fala, o Outro fala sobre o bebê, nomeia o que está acontecendo ao dizer “será que está com frio? Ou será que é fome?”, logo somos banhados por uma linguagem. Esta é a Função Materna que não se trata necessariamente da figura da mãe, podendo assim ser de qualquer outro cuidador primordial que ofereça um contorno do Real para o que se passa com o bebê (Lacan, 1957/1995).

No entanto, o seu ser não pode ser totalmente compreendido pelo sentido dado pelo Outro, dessa forma, sempre há algo que falta, nunca conseguimos nomear por completo. Fazer-se humano é entrar no mundo da representação e, ao mesmo tempo, perder algo, já que essas representações nunca serão o suficiente para descrever um fenômeno por completo. Logo, a intrusão da linguagem do Outro cava um buraco no ser, o sujeito passa a ser incompleto e busca a completude, já que, supostamente, foi completo em algum outro momento da vida. Para contornar as faltas o sujeito cria manifestações sintomáticas (Lacan, 1957/1995).

A constituição do *eu* é uma identificação imaginária e para compreendê-la Lacan (1949/1998), faz uso da metáfora do estágio do espelho, que auxilia na compreensão desse processo que ocorre na infância. Lacan (1949/1998), parte do aspecto comportamental, de que em torno dos seis meses de idade, a criança consegue identificar sua imagem no espelho, mesmo sem ter controle da marcha, sem ter postura ereta e ainda precisar ser amamentada. É a partir desse momento que ocorrerá uma mudança significativa no sujeito, pois a criança passa a entender que a imagem refletida no espelho é ela e ao mesmo tempo não é. Logo, o estágio do

espelho é entendido como o momento que ocorre uma mudança no sujeito a partir do instante que ele assume uma imagem.

Lacan (1949/1998) entende que para conquistar a imagem do próprio corpo – construção de um eu – é necessário um tempo maturacional e ao mesmo tempo a presença de um outro – semelhante que serve como identificação – que insere o sujeito na linguagem. Ou seja, inicialmente, a criança tem um corpo despedaçado, não conseguindo se distinguir do outro e, com o tempo e a partir dos cuidados que o bebê precisa para a sua sobrevivência, o cuidador dá significado às sensações e comportamentos do bebê.

Dessa forma, em um determinado momento o bebê é convocado a tornar-se humano no momento que apreende a sua imagem unificada a partir da imagem do outro no espelho, assim percebe-se como um indivíduo. Isso ocorre quando o bebê que se olha no espelho e se vira para o rosto daquele que o segura no colo e encontra o olhar desse Outro, nesse momento vem a satisfação que advém de se perceber oferecendo um espetáculo ao Outro. Assim, sua imagem é unificada por esse olhar do Outro, um olhar de reconhecimento (Lacan, 1949/ 1998).

Nessa etapa da vida o bebê se aliena de tal modo ao Outro que o experimenta como sua extensão, que em um primeiro momento é importante para a constituição da criança, mas que posteriormente uma operação de separação se fará necessária. Assim, percebemos que o sujeito, na teoria lacaniana, na verdade é assujeitado, pois sempre se dará em relação ao outro, no entanto este assujeitamento inicial é necessário para que a criança se insira no mundo (Lacan, 1949/ 1998).

A constituição do *sujeito* é simbólica, portanto mediada pela linguagem, essa constituição se dá pelos três tempos do Édipo. O primeiro tempo é marcado por *ser o falo*, o bebê se identifica com o objeto do desejo da mãe – quer preencher a falta dela –, assim é assujeitado ao desejo do Outro. No entanto, essa sensação de completude não dura para sempre, logo a criança percebe que os desejos maternos vão para além da criança. Assim advém o segundo tempo do Édipo, em que a relação mãe-bebê é rompida, nesse momento o pai entra em jogo interditando a relação da criança com a mãe (metáfora paterna). O terceiro tempo do Édipo é marcado por *ter o falo*, o pai pode satisfazer os desejos da mãe, pois tem o que ela deseja. Quando se instaura a separação da criança e da mãe a partir da interdição paterna, o sujeito passa a se

diferenciar, podendo ser outras coisas para além de objeto de desejo da mãe (Lacan, 1958/1999).

Kupfer (2000a) deixa claro que a alienação ou a não alienação da criança no mundo dos significantes – não se dá pela vontade ou falta de vontade dos cuidadores primordiais, mas sim em uma escolha subjetiva da criança, de se alienar ou não. Assim, a forma que cada sujeito se defende da castração e a maneira que o sujeito se relaciona com o Outro, se configurará uma estrutura: neurose, psicose e perversão. Na neurose o mecanismo de defesa se dará pelo recalque (*verdrängung*), o sujeito não se coloca mais como objeto de desejo materno, pois foi barrado pelo metáfora paterna. A defesa da perversão se dará pela renegação (*verleugnung*). Já a psicose ocorre a negação da castração, o sujeito segue sendo o falo da mãe, não instaurando a falta, a defesa se dará pela via da forclusão (*verwerfung*) do Nome-do-pai (não ocorre a metáfora paterna) (Lacan, 1958/1999).

Como a presente pesquisa tem foco referenciar o trabalho de Maria Cristina Machado Kupfer a seguir será apresentado, brevemente, o autismo enquanto uma quarta estrutura, visão defendida pela autora. No entanto, as diferentes formas de compreender o diagnóstico do autismo não serão aprofundadas, uma vez que o foco do trabalho é em apresentar o autismo a partir da perspectiva da inclusão escolar.

1.3.2 Autismo como quarta estrutura

De acordo com Jerusalinsky (1993 *apud* Santos, Lemes, 2020), autor que pensa o autismo como uma quarta estrutura, na psicose não ocorre a inscrição da função paterna, já no autismo não ocorreria a inscrição da função materna. Nesse sentido, o autista não teria se alienado ao grande Outro primordial, naquele que o insere no mundo dos significantes (linguagem), assim, o autista tenta funcionar sem o Outro (Catão, 2015 *apud* Santos, Lemes, 2020). Maleval (2012 *apud* Santos, Lemes, 2020) afirma que dentro do espectro autista existem diversas formas de se relacionar com a linguagem, alguns não falam e outros dominam a linguagem compartilhada. No entanto, mesmo estes que compartilham a linguagem fazem o uso desta de forma particular, como o uso de neologismos, falas sem afetos, monólogos, ecolalias, entre outras formas.

De acordo com Kupfer (2021), dificilmente uma criança autista consegue atravessar por completo o “estádio do espelho”.

[...] o corpo do autista, por não se organizar a partir da palavra dos outros, se torna um corpo não unificado, sempre em risco de se desmontar. O corpo também deixa de ser construído como uma ferramenta de comunicação ou de conexão com os outros e fica reduzida a uma dimensão funcional e de uso prático (para andar, comer alcançar objetos etc.) (Kupfer, 2021, p. 257).

De acordo com Freud, o eu é sempre corporal e, a imagem corporal se formará a partir do investimento pulsional que um cuidador tem com o corpo da criança. Esta imagem orientará a forma que a criança se relaciona com os outros e, sobre a percepção que temos sobre nós mesmos, nos dando estabilidade e sentimento de pertencimento no mundo. No entanto, como a imagem corporal do autista não se constituiu, seu corpo não é utilizado como forma de comunicação com os outros (Kupfer, 2021).

Em uma criança muito pequena, é possível observar o ato de chupar – que consiste em sugar de forma rítmica e não tem como finalidade a alimentação –, e o agarrar, esses comportamentos vão em busca de prazer, que foi vivido e que busca constantemente ser lembrado. Inicialmente a criança utiliza partes de seu próprio corpo para obter prazer e não objetos do exterior, isso porque, estes ela ainda não consegue dominar. Esse momento, em que a pulsão não está dirigida ao outro e o sujeito se satisfaz com o próprio corpo é chamado de autoerotismo (Freud, 1905/2016).

Em determinado momento no desenvolvimento do bebê seu corpo não é mais suficiente para a obtenção de prazer, não se satisfaz mais ao chupar seu próprio polegar. Assim, busca em um outro sujeito uma experiência de prazer, a mãe finge que morde o pé, a barriga e o bebê sorri, nessa relação forma-se o jogo de prazer compartilhado. Nesse momento do desenvolvimento, a criança precisa compartilhar com um outro, o prazer solitário não é o suficiente, é necessário provocar prazer no outro para que a criança se satisfaça. No entanto, a criança autista parece não ter passado por essa etapa, sentem prazer, mas os outros não entram como parceiros. Isso não significa que não gostem de receber carinho, mas não vão em busca de gerar prazer nos outros para poder usufruir dele (Kupfer, 2021).

Outro ponto fundamental é que os não autistas utilizam a lógica do significante. Para Lacan (1953/1998), o significante possui uma relevância em relação ao significado – já que aquele está conectado com o inconsciente – e, sustenta-se

apenas ligado a outro significante formando uma cadeia de significantes. Assim, não se expressa com uma única palavra, mas sim através da articulação de significantes. Isso significa que as palavras aprendidas não existem em uma dimensão intelectual, sempre passam pela subjetividade dos outros que ensinaram a criança essas palavras, assim, as palavras articulam-se ao corpo da criança. No caso das crianças com autismo, não existe essa articulação, fazendo com que as palavras não fiquem amarradas ao corpo, tornando-se sons desalinhados (Kupfer, 2021).

Além disso, a criança com autismo tem dificuldade de viver a mutabilidade das coisas, para ela seria mais fácil viver um em um mundo rigidamente ordenado. Isso porque, de acordo com a psicanálise, sua linguagem é regida pelo signo, nessa lógica cada coisa deveria corresponder somente a um nome, com a necessidade de que essas correspondências sejam rígidas e imutáveis. Assim, é possível entender porque as crianças com autismo apresentam dificuldades em brincar de faz de conta: não conseguindo ser outra coisa que não elas mesmas (Kupfer, 2021).

Assim, percebemos que cada área do conhecimento trabalhará a partir de suas respectivas éticas, a medicina compreenderá o autismo a partir do referencial teórico dos manuais diagnósticos – prevalecendo os sintomas, e a enumeração a partir das evidências e da frequência –, enquanto que a psicanálise compreenderá o autismo a partir da forma que o sujeito estabelece suas relações com o mundo e com os demais seres humanos. Além disso, dentro na própria psicanálise lacaniana existem divergências na compreensão do diagnóstico do autismo, enquanto alguns compreendem enquanto quarta estrutura outros entendem como uma variação dentro da estrutura psicótica. Mesmo diante dessas diferenças, o presente trabalho compreende que para a inclusão escolar é importante que se conheça o pensamento psicanalítico sobre o autismo, para que se possa trabalhar a partir das características do sujeito, embora seja indiferente como o psicanalista realiza o manejo do diagnóstico na clínica.

2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO

De acordo com Almeida (2017), a escola é a instituição criada social e historicamente como responsável para ensinar o indivíduo a viver em sociedade, inserindo regras e normas sociais. No entanto, ao longo da história a educação tem se colocado em uma posição mais bancária do que emancipatória, isto é, o estudante é fixado no lugar de objeto, não proporcionando espaço para ser sujeito da ação (cidadania ativa). Isso porque, a escola não está isolada do momento histórico, político, social e cultural da sociedade, ela segue os padrões dominantes e tenta mascarar seu caráter político e de dominação social sob a alegação de neutralidade política-ideológica. Além disso, é utilizada como instrumento de mercado, formando indivíduos mais competitivos, individualizados e eficientes.

A escola torna-se uma mercadoria com o surgimento do capitalismo, sendo organizada a partir de referências de normalidade, de quem sabe e de quem não sabe aprender, do que é certo e do que é errado e, a forma correta de se comportar, logo, a escola consolida valores, e quem não segue este padrão é denominado como “aluno ruim”. Logo, escola busca a homogeneidade na diversidade de alunos (Almeida, 2017).

No entanto, este fenômeno de exclusão que tem como base a normalidade não é recente. Os casos graves de deficiência eram rejeitados da escola pública e em torno de 1913, no Brasil, a psicologia começa a entrar nas escolas utilizando testes para identificar casos leves de “anormalidade da inteligência” (Jannuzzi, 1992 *apud* Mendes, 2010). A seleção das crianças tidas como “anormais” foi feita com base em critérios vagos, o que fez muitas crianças se encaixarem nesse quadro.

Diante da busca de separar crianças por níveis de inteligência, a educação especial começa a surgir. No Brasil, este tipo de educação teve influência de Helena Antipoff, uma psicóloga russa que em 1939 iniciou seu trabalho deixando as classes homogêneas, criando escolas específicas para crianças com deficiência (Mazzotta, 2005 *apud* Mendes, 2010).

A Educação Especial é uma instituição para pessoas com deficiência que atuam no modelo da segregação e isolamento, pois considera que algumas crianças não seguem o padrão de “normalidade” e que, portanto, não poderiam ser educadas junto às demais (Plaisance, 2015). Este movimento excluiu as crianças com

deficiência das classes regulares de ensino, encaminhando-as para escolas especiais.

Diante desse cenário mundial as práticas inclusivas começam a ser pensadas. A inclusão escolar foi marcada por diversos movimentos políticos, sendo um deles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na Tailândia em 1990 com a realização da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a conferência tinha como objetivo promover educação universal e equidade dentro nas escolas (Abenhaim, 2005 *apud* Nascimento, 2019).

No Brasil, as ações voltadas para pessoas com deficiência tiveram início em 1854 com o Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos e Mudos – atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (2007) – que foi criado em 1857. Com a Constituição Federal de 1988, buscou-se a democratização da educação no Brasil e a permanência na escola (Brasil, 1988). Este direito também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Brasil, 2015b). Além disso, com a Lei Federal nº 7.853/1989 de 1989, as escolas que recusam alunos com deficiência passam a cometer crime (Brasil, 1989).

No entanto, somente na década de 1990, começam a aparecer críticas contra a Educação Especial e a integração escolar começa a ser pensada e valorizada, com isso, a escolarização de pessoas com deficiência em classes regulares passa a aparecer na legislação brasileira (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006 *apud* Nascimento, 2019). Em 1994 ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em Salamanca na Espanha, a publicação da Declaração de Salamanca foi muito importante para a educação inclusiva, já que enfatiza que todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência possam fazer parte das escolas regulares. Além disso, a declaração também marca a importância de olhar para as necessidades de cada estudante (Abenhaim, 2005 *apud* Nascimento, 2019).

A Declaração de Salamanca foi importante para o contexto brasileiro, pois a partir dela criou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que foi promulgada em 1994 e, posteriormente, substituída em 2008. Tal política permite que todos os alunos frequentem escolas regulares de ensino e orienta os sistemas de ensino sobre a inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, a partir da publicação dessa política, os dispositivos legais passaram a tratar

mais especificamente da inclusão escolar de alunos com autismo (Guareschi; Alves; Naujorks, 2016).

Em 1994 tal documento estabelecia

um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (Brasil, 1994, p.7 *apud* Guareschi; Alves; Naujorks, 2016, p.246).

A política também fazia referência a três tipos de alunos: com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla); com condutas típicas e; alunos com altas habilidades, sendo que o aluno com autismo fazia parte do grupo das “condutas típicas”. A política define “condutas típicas” como aqueles alunos que tinham dificuldade de se adaptar no ambiente, apresentavam comportamentos inadequados ou inconvenientes como um padrão por um extenso período de tempo que se relacionavam com a dificuldade de aprendizagem e nas relações sociais, precisando, portanto, da Educação Especial (Aranha, 2002 *apud* Guareschi; Alves; Naujorks, 2016).

De acordo com Guareschi, Alves e Naujorks (2016) “condutas típicas” é uma categoria ampla, em que algumas características se assemelham com o diagnóstico do autismo. De acordo com as autoras, mesmo com algumas manifestações semelhantes, não se pode toma-las como padrão para o autismo, já que cada autista encontrará uma forma própria de se relacionar com o mundo a partir das suas próprias dificuldades.

Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) exige que as escolas ofereçam recursos para atender as necessidades dos alunos. Depois desse documento, outros foram produzidos direcionando para a educação inclusiva, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003 e implantado pelo Ministério da Educação com o objetivo de mudar os sistemas educacionais para inclusivos.

Em 2005, o Ministério da Educação publica o Documento Subsidiário à Política de Inclusão em que os autores abordam a problemática em utilizar o termo “condutas típicas”. Para os autores o termo gera dois principais problemas, o primeiro se refere a ênfase na conduta manifesta, impedindo que a subjetividade do aluno seja levada em consideração. Ao tratar os comportamentos como “condutas típicas”, foca-se nos comportamentos “inadequados” que precisam ser modificados, produzindo uma educação hegemônica que não tem sentido para o aluno, nessa perspectiva busca-

se adaptar o aluno na escola. O segundo problema se refere ao termo que é inespecífico, o nome engloba diferentes quadros clínicos, impedindo a diferenciação de pontos importantes em cada um deles (Paulo; Freitas; Pinho, 2005).

Atualmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular e no contraturno o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este novo documento define com clareza quais são os alunos atendidos, sendo que um deles são os que se enquadram nos Transtornos Globais do Desenvolvimento – categoria em que o autismo faz parte de acordo com o DSM-IV (1994) que era utilizado na época. De acordo com essa política, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são descritos como aqueles com alterações significativas na interação social e na comunicação, além de interesses repetitivos e estereotipados (Brasil, 2008).

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015 de 2015 propõe no capítulo IV (do Direito à Educação), o Art. 27 diz

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b, Art 27).

E no parágrafo único desse artigo diz que

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015b, Art 27).

Além disso, para garantir a inclusão da criança com deficiência na escola, a lei enfatiza o que é de responsabilidade do poder público e das instituições privadas de ensino: um projeto pedagógico que atenda as necessidades do aluno com as adaptações necessárias para que este tenha acesso ao currículo como as demais crianças da escola (inciso III, Art. 28); profissionais de apoio escolar devem ser ofertados pela escola, tais pessoas devem auxiliar em atividades como alimentação, higiene e locomoção caso seja necessário (Inciso XIII, Art. 3). Por fim, o Art. 28 desta

lei garante que a escola não cobre mensalidades extras para crianças com deficiência (Brasil, 2015b).

De acordo com Nascimento (2019), tais medidas devem ser pensadas a partir da singularidade de cada aluno dentro do contexto educacional, logo, é importante um olhar direcionado para as necessidades da pessoa com deficiência, para que possa ocorrer a inclusão e a permanência desse aluno nas instituições de ensino. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão movimenta o cenário de inclusão, já que sua proposta atua na coletividade e ao mesmo tempo que busca contemplar as necessidades específicas de cada aluno.

Com a implementação da Lei de Inclusão e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Lei nº12.764 de 2012), o segundo parágrafo do Artigo 1 diz que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência (Brasil, 2012). O conceito de pessoa com deficiência está em constante modificação, sendo que o mais recente aborda a relação do sujeito com a sociedade. De acordo com a última Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), a deficiência

[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Convenção Sobre os Direitos Das Pessoas Com Deficiência, 2009, Preâmbulo e).

A deficiência não pode ser analisada unicamente a partir de uma perspectiva médica, sendo necessário compreender os aspectos biológicos junto a um contexto social em que o sujeito está inserido. O primeiro passo que precisa ser dado para que não existam barreiras para as pessoas com deficiência é o acesso à educação. No entanto, somente o acesso não é o suficiente, é necessário problematizar o tipo de educação que essas crianças estão recebendo ao irem para a escola (Galery, 2017).

O artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência falam sobre a igualdade de oportunidade entre as crianças dentro do ambiente escolar.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (Convenção Sobre os Direitos Das Pessoas Com Deficiência, 2009, Art. 24).

Dessa forma, dentro do ambiente escolar o esforço para a adaptação não deve ser da pessoa com deficiência, mas sim da escola, pois somente matricular crianças com deficiência não é inclusão, e sim integração do estudante. Para ter inclusão é essencial repensar o espaço escolar, a forma de participação dos alunos e pensar maneiras de remover barreiras. Na lógica da inclusão, é essencial mudanças sociais, isto é, a sociedade deve se adaptar para receber os cidadãos, e não eles que devem se adequar a sociedade (integração) (Galery, 2017). A inclusão transforma a escola e faz dela um lugar onde todas as crianças podem aprender e conviver (Kupfer; Patto; Voltolini, 2017 *apud* Marinho, 2020).

Atualmente, a Lei nº 17.158, de 18 de setembro de 2019 foi atualizada pela Lei nº 17.798 em 6 de outubro de 2023. Tal lei Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA em que marca os direitos da pessoa com TEA. O primeiro parágrafo do artigo três diz que o aluno pode ter um acompanhante especializado na escola caso seja comprovada a necessidade, e o quarto parágrafo esclarece que a função deste acompanhante é auxiliar na inserção do aluno dentro da escola tanto diante de atividades escolares como na interação com outras crianças (São Paulo (Estado), 2019). Essa lei também garante outros direitos que foram mencionados por outras leis ao longo deste trabalho, tais medidas são importantes para a garantia de direitos para as pessoas com deficiência. No entanto, a lei revela um distanciamento entre o que vem sendo estudado pelos especialistas na área de inclusão nos últimos anos pois, como foi falado ao longo deste capítulo, somente a inserção do aluno não é o suficiente, é importante que o acompanhante medie relações, promovendo a inclusão da criança no ambiente escolar.

A partir disso pode-se dizer que, nos últimos anos, houve um avanço importante com relação às políticas públicas de inclusão para pessoas com autismo. Com as leis e documentos em vigor é possível perceber que o cenário mudou de direção, a educação deixa de ser especial e passa a ser inclusiva, voltada para a diversidade e focando na singularidade de cada estudante (Nascimento, 2019). Além disso, o uso do termo “autismo” em documentos que orientam o Ministério da Educação permite que esses alunos sejam pensados a partir das suas especificidades (Guareschi; Alves; Naujorks, 2016). As leis de inclusão se fazem necessárias uma vez que a sociedade e, portanto a escola, não está preparada para receber o estudante com deficiência, assim, torna-se essencial tomar medidas para que estes possam estar no

meio social como as demais crianças (Marinho, 2020). No entanto, percebe-se que mesmo diante de avanços é importante situar que o atual contexto também vem acompanhado de retrocessos, como na Lei nº 17.798 de 2023 que implementa a presença de um auxiliar para ajudar na “inserção” do aluno. Tal termo é visto como um retrocesso, pois como já foi falado neste trabalho, inserção não é sinônimo de inclusão. O primeiro se refere a busca pela adequação do sujeito ao meio, enquanto que o segundo busca adaptar o meio para atender as necessidades de cada um (Galery, 2017).

Por fim, a inclusão escolar exige que os professores estejam em constante reflexão sobre suas práticas e que busquem estratégias a partir das necessidades do grupo. Neste processo, o professor não encontrará uma fórmula específica para lidar com cada situação, isso faz com que seja necessário criar, experimentar e posteriormente recriar (Marinho, 2020). Seguiremos o capítulo seguinte falando mais sobre a perspectiva psicanalítica da inclusão e do lugar do professor neste processo de inclusão de alunos com autismo.

3 O LUGAR DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

3.1 A potência de salas não homogêneas

Por muito tempo achou-se que a participação social era prejudicial para as crianças, no entanto, a separação causa um estranhamento da diversidade, sendo mais prejudicial do que benéfico (Galery, 2017). A segregação escolar levou à exclusão e a discriminação social – rotulando-os como deficientes –, as aulas tinham qualidade inferior e não permitiam olhar para suas potencialidades (Ferreira, 1989 *apud* Mendes, 2010).

No entanto, ocorre um efeito interessante nas crianças com deficiência que ocupam lugares sociais – que são seus por direito –, elas se beneficiam ao estarem em contato com outras crianças da mesma idade e ao realizarem tarefas coerentes e que são atribuídas a crianças de sua faixa etária. Além disso, todas as crianças se beneficiam por estarem em contato com a diferença, ampliando suas referências (Marinho, 2020).

Nossa sociedade se estabeleceu a partir de um padrão de normalidade, privilegiando os que se encaixam nessa normativa e não levando em consideração que existem diferenças entre os sujeitos. Diante disso, vivemos hoje em uma busca por igualdade. Nesse sentido, a escola inclusiva, deve buscar outras formas de ensinar, de comunicar e de se relacionar com o aluno que tiver qualquer característica que fuja desse padrão. A convivência com a diferença, permite que as demais crianças reflitam sobre como a sociedade funciona e qual a importância da mudança do ambiente a partir das necessidades do colega, além de olhar para a diferença como uma outra possibilidade de existir entre as demais (Marinho, 2020).

A importância de ensinar crianças com autismo junto com crianças normotípicas – termo utilizado atualmente para não se referir a normalidade e anormalidade – é que uma criança consegue fazer mais pela outra do que um adulto, pois servem de espelhos e modelos de identificação. A presença de crianças de idades próximas é essencial para ajudar a definir para a outra uma imagem própria, para ter conhecimento de si mesmo. Isso porque, a criança funcionará como semelhante (Kupfer, 2021).

Além disso, a convivência de crianças em um mesmo espaço permite a criação de demandas. A demanda de uma criança para outra, faz com que a criança com

autismo presencie demandas sem que se sinta invadida, pois estão demandando no lugar de crianças, que não é tão ameaçador como a demanda de um adulto (Kupfer, 2021). Assim, a criança traz questões com espontaneidade, este tipo de contato pode engatar a criança com autismo no laço social.

Na convivência com o diferente, a criança se depara com um estranho familiar. As crianças estão no mesmo plano, causando uma sensação de familiaridade, no entanto, uma criança introduz uma pequena diferença na outra, fazendo com que ela saiba mais sobre si mesma a partir do contato com um outro que é “estranho”. Dessa forma, a diferença une as crianças fazendo com que cada uma delas ocupe um lugar próprio (Kupfer, 2021). Assim, percebemos que o convívio com o outro estranho é de grande importância, não fazendo sentido separar as crianças com deficiência das outras.

Somente estar no grupo não implica em estar incluído na aprendizagem, pois, para isso, é essencial que o aluno participe do processo de produção do conhecimento (Vieira, 2017). Para a inclusão da criança com autismo é importante buscar a superação das suas dificuldades com a aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades (Oliveira, 2020). A inclusão está relacionada com a mudança da didática para que todos possam aprender, mesmo que por caminhos diferentes. O objetivo é a retirada de barreiras e a permanência dos alunos na escola com uma educação de qualidade, que produza efeitos e resultados (Galery, 2017). Na inclusão é necessário pensar diferentes processos para cada estudante, não permitindo uma sala homogênea (Marinho, 2020).

Para o mesmo autor, a presença de uma criança com deficiência e que aprende de outra forma deixa explícito a impossibilidade de manter a postura do professor meramente como replicador do conhecimento. A ilusão de que o todo é homogêneo, sendo possível seguir um roteiro de ensino permeia o ambiente escolar, no entanto, as crianças em situação de inclusão escancaram essa ilusão, mostrando que a sala não é homogênea, e que esse tipo de ensino não é eficiente nem para ela e nem para as outras crianças da sala, uma vez que se tratam de crianças reais tendo, portanto, especificidades. Na prática inclusiva é necessário um foco em um ensino potente e significativo para todos os alunos, para isso é importante que o professor esteja atento a todos os estudantes para que se criem espaços para lidar com as diferenças (Marinho, 2020).

A falha no ensino, portanto, não é responsabilidade da criança, mas sim da escola, uma vez que esse trabalho é coletivo, logo a escola toda deve se mobilizar para pensar alternativas pedagógicas e desenvolver potencialidades (Conselho Federal De Psicologia, 2019). Ou seja, para a inclusão torna-se necessária uma postura ativa da sociedade para a garantia de direitos, tendo como meta poder olhar para a diversidade sem estranhamento (Galery, 2017).

Muitas vezes as escolas buscam avaliações para compreender a capacidade da criança em se adaptar no ambiente escolar (Galery, 2017). Como foi falado no início desse capítulo, inicialmente a psicologia entra nas escolas testando as crianças, no entanto, sua postura mudou e, atualmente, um dos desafios enfrentados pela psicologia em ambientes escolares é superar a tendência de patologizar e medicalizar as práticas educacionais em situações em que a busca por diagnósticos fortalece a perpetuação de distúrbios/transtornos e, conseqüentemente, a exclusão (Conselho Federal De Psicologia, 2019).

Afinal, não é possível usar o artigo definido e falar d'A *criança* autista, posto que não existe "A criança", tampouco pode-se falar em "O autismo", "A psicose infantil", nem mesmo "A síndrome de Down", sem que se leve em conta o sujeito que ali está (não se trata de um indivíduo, nem de um sujeito definido) e sempre se apresentará com sua singularidade que não pode ficar soterrada sob o rótulo diagnóstico que lhe foi atribuído (Vollolini, 2008 *apud* Bastos, 2020, p.56).

Para a inclusão é importante que os sujeitos mudem perante a diversidade e os desafios que a acompanham, sendo necessário olhar o aluno com deficiência como um sujeito de direitos e que tem uma história independente de seu diagnóstico, ou seja, a criança é mais que um caso clínico. A psicanálise contribui com o trabalho de inclusão quando mostra que o aluno não deve ser rotulado com um diagnóstico, pois ele carrega uma história e que, portanto, deve ser reconhecido por sua subjetividade (Vieira, 2017). Além disso, se propõe a ouvir a história do sujeito, para que ele possa falar de si mesmo, ao invés de professores e psicoterapeutas falarem sobre eles, como muitas vezes acontece quando são rotulados com um diagnóstico (Lima; Legnani, 2020).

Dessa forma, a compreensão das limitações de cada um são informações importantes no processo pedagógico, não podendo ser desconsiderada. No entanto, o foco da educação deve estar nas possibilidades que cada estudante tem para aprender, o que permite a construção de condições favoráveis para a construção da autonomia (Prieto; Arantes, 2006 *apud* Nascimento, 2019). Logo, na lógica na inclusão

a normalidade não é a igualdade, mas sim a diversidade (Abenhaim, 2005 *apud* Nascimento, 2019).

O que percebemos nas escolas é que estas usam como modelo a seriação, isto é, organizam salas de aula a partir da idade dos alunos. Este modelo compreende que uma organização mais homogênea permite melhor aprendizagem, além de compreender que: existe um único caminho para a aprendizagem; que crianças da mesma faixa etária aprendem do mesmo modo e; que ao passarem pelo mesmo ensino, todas garantem as mesmas oportunidades no acesso ao conhecimento. No entanto, é sabido que, mesmo agrupadas por faixa etária, cada criança é muito diferente e apresenta um tempo, interesses e experiências particulares para aprender. Ao considera-las homogêneas, desconsidera-se as possibilidades e o desejo do grupo, fazendo com que a aprendizagem se torne pouco plural (Marinho, 2020).

Assim, a inclusão do estudante com deficiência não afeta somente ele e o professor, mas também os demais alunos da classe, já que não é só ele que aprende de forma diferente, ao encontrar a forma de ensinar esse aluno, é possível perceber, como já foi discutido, que outras crianças da sala também se beneficiam desse método de ensino. Mesmo esse processo necessitando de uma constante construção e reconstrução de formas de ensinar, não é a inclusão em si que é difícil, nesse processo, o mais difícil é lidar com o modelo escolar tradicional que não beneficia todos (Marinho, 2020).

Vale lembrar que os profissionais que compõe a equipe pedagógica, assim como os alunos, também estão inseridos no contexto capitalista, portanto, também precisam refletir sobre a importância da superação da alienação que está presente no seu trabalho e na vida para a implementação de um projeto político-pedagógico emancipador. Esse processo é lento e gradativo e deve ser interiorizada por todos os profissionais da escola (Penteado; Guzzo, 2010).

3.2 O possível do professor e o manejo no autismo

As contribuições da psicanálise a respeito do lugar no professor na inclusão escolar cabem para diversos tipos de alunos com deficiência, não se restringindo ao autismo, isso porque, a aposta no sujeito é importante independentemente do

diagnóstico. No entanto, o presente trabalho faz um recorte e busca compreender e discutir mais especificamente o autismo, uma vez que o manejo é diferente a partir de suas especificidades. Além disso, é importante ressaltar que a inclusão escolar não é função unicamente do professor, mas sim da escola como um todo, no entanto este ocupa uma posição fundamental dentro do processo de ensino e é por esse motivo que será abordado mais especificamente seu lugar na inclusão de crianças com autismo.

A relação professor-aluno começa antes do início das aulas, quando o professor descobre que terá em sua sala um aluno com autismo. De acordo com Kupfer e Castro (2020) essas ideias causam angústia e medo nos professores e esses sentimentos vão marcar de alguma forma o primeiro encontro com a criança, uma vez que, diante deles, vão em busca de mais informações sobre o estudante. A notícia faz com que o professor pense a criança a partir do que se imagina ser um aluno com autismo, que muitas vezes se assemelha com as características dos manuais diagnósticos, uma vez que essas são as divulgadas pelas mídias e, a partir do relato de outros professores. Com isso, o professor acaba “conhecendo” o aluno a partir do relato de outros, que muitas vezes focam principalmente em suas dificuldades (Bastos, 2020). Nesses casos, é importante que o professor tenha a oportunidade de conhecer o aluno antes de que falem por ele a partir de diagnósticos, pois é essencial que a subjetividade da criança seja respeitada e que ela tenha a oportunidade de se apresentar para o professor assim como os demais colegas de sala (Kupfer; Castro, 2020).

Kupfer e Castro (2020) estabelecem três pressupostos para uma educação terapêutica, isto é, frequentar a escola produz efeitos terapêuticos para a criança mesmo que não seja função do professor fazer um trabalho de análise com seus alunos, mas seu trabalho acaba auxiliando na construção subjetiva desse estudante. O primeiro pressuposto é de que *toda criança aprende e quer aprender*, tal desejo é característico e essencial no desenvolvimento das crianças, no entanto, cada estudante apresentará uma forma única de pensar e construir o conhecimento. O processo de educar se sustenta na aposta de que o estudante é capaz de aprender, mas ao mesmo tempo, também se sustenta na disposição do professor em se deparar, no ato de ensinar, com sua própria incompletude e, portanto, com a sua própria possibilidade de aprender. Assim, ao ensinar o professor se vê incompleto e

diante disso existe a possibilidade de rever sua prática pedagógica e questionar suas certezas, ou seja, para educar é importante que o professor se deixe educar, e aceite se deparar com o desconhecido, com o novo.

Os conteúdos escolares precisam fazer sentido para o sujeito para que o desejo de aprender apareça, quando as escolas não se preocupam em olhar para os caminhos que a criança quer percorrer tendem a falar que elas não conseguem ou não querem. Esse descompasso entre o que a escola quer ensinar e o que o aluno quer aprender não parece tão grande na medida que muitas crianças aprendem conteúdos para corresponder as expectativas dos adultos para se sentirem amadas. Nesses casos, em algum momento de suas vidas as crianças passam a poder a aprender o que de fato desejam se separando do desejo desses adultos. No entanto, as crianças com autismo, diferentemente de outras crianças, não buscam agradar o outro, mostrando os conhecimentos adquiridos, isto muitas vezes é confundido com uma falta de desejo ou capacidade de aprender (Kupfer; Castro, 2020).

Ainda com as mesmas autoras o segundo pressuposto é de que *toda criança pode aprender*, essa aprendizagem é diversa, sendo necessário encontrar outras formas nos casos em que as crianças não respondem as demandas da forma esperada. Em algumas situações o conteúdo do plano de ensino não é o que a criança pode aprender naquele momento, porém, os conteúdos que fazem sentido para seu aprendizado são tidos como menos importantes uma vez que fogem do planejado. No entanto, no princípio da escola universal a função do professor não é somente passar conteúdos programados, mas, acima de tudo, permitir que todas as formas de aprender possam ser tratadas como partes constituintes dos currículos e não somente para aqueles que não conseguem. Os currículos pouco flexíveis apresentam entraves na escolaridade de muitas crianças, pois causam a falsa noção de que não podem aprender, sendo que na verdade podem aprender e querem aprender desde que a escola se disponha a ensinar o que faz sentido para aquele aluno.

Crianças autistas podem se alfabetizar mesmo que existam obstáculos. As dificuldades existem uma vez que estas não estão na lógica da linguagem padrão, fazendo com que no início do processo de alfabetização a escrita não faça sentido. Isso acontece já que são regidas pela lógica do signo, isto é, cada coisa com o seu nome, no entanto, na linguagem uma mesma palavra pode significar e se referir a diferentes coisas. Além disso, no autismo, as palavras não se ancoram ao corpo da

criança, fazendo com que fiquem soltas e se tornem sons sem sentido enquanto que o corpo se restringe ao seu uso prático. Como já foi falado no primeiro capítulo deste trabalho isto ocorre, pois a criança está fora da trama de significantes que possibilitam um corpo unificado, já que a castração não ocorreu. No entanto, mesmo regidas pelos signos as crianças autistas podem se alfabetizar, mas, para isso, é necessário que nesse processo se ensine que a escrita e leitura é uma forma de fazer laço com o mundo. Ou seja, somente quando a criança compreender essa relação ela poderá aprender a ler e a escrever. Em alguns casos essa relação se dá de forma rápida, já outros pode demorar muito tempo (Kupfer; Castro, 2020).

Mesmo com estudos prévios pautados no conhecimento científico o professor só conseguirá construir um caminho pedagógico a se percorrer com o aluno quando entrar em contato com ele, isto é, quando levar em consideração um aluno-sujeito. Isso porque, a criança real pode não corresponder com o ideal de criança do professor, mas é importante que se sustente essa criança real, pois assim poderá aparecer um sujeito de saber que aprende e que é capaz de ter desejos e realizar escolhas. Somente a partir do aluno-sujeito será possível criar caminhos pedagógicos (Bastos, 2020).

A criança autista não aprende como as demais crianças, estando distante desse aluno ideal. No autismo a falta não se instaurou e o mundo externo não oferece interesse algum, nesses casos, é importante que o professor deixe seu lugar de saber e se aproxime do mundo da criança para a partir disso proporcionar instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade do estudante.

O terceiro pressuposto é de que *há uma relação de determinação mútua entre aprendizado e subjetivação*, isto é, aprender sempre produz marcas na cognição e na subjetivação, uma vez que o sujeito busca por conhecimento e este organiza a sua posição subjetiva. Tal processo de subjetivação acontece enquanto se aprende e é no aprender junto com os outros que o aluno é convocado a ser. O problema, é que está fora do alcance do professor descobrir quais conteúdos marcarão o sujeito de forma leve ou significativa (Kupfer; Castro, 2020).

Assim, para o processo de subjetivação é importante que a criança seja reconhecida por um outro. Jerusalinsky (2012 *apud* Vieira, 2017) faz uso do conceito da função do reconhecimento para explicitar a importância de um olhar atento para a criança enquanto sujeito para que ela possa se desenvolver. Na relação professor-aluno é importante dois sujeitos que se encorajem mutuamente, mas o professor,

como adulto, deve ter um olhar cuidadoso e atencioso – para além do diagnóstico – para compreender as possibilidades da criança e, a partir disso, lançar desafios possíveis instigando a busca pelo conhecimento. Assim, é necessário uma atenção especial às características e interesses da criança para que se construa, junto a ela, uma proposta pedagógica individualizada. Além disso, é essencial levar em consideração o tempo do sujeito para que tanto o espaço de aprendizagem quanto o próprio sujeito sejam respeitados. Dessa forma, a criança consegue se reconhecer como sujeito a partir do reconhecimento de um outro, sendo que dentro da escola esse outro é comumente ocupado pela figura do professor.

Um professor implicado no processo de subjetivação pode ter em mente que crianças com autismo, por não estarem no registo simbólico, se ordenam de forma muito diferente da ordem da escola. Estes alunos precisam que uma palavra corresponda a um objeto, mas também que a rotina de atividades seja sempre a mesma, as coisas devem estar sempre no mesmo lugar, para que possam entender o mundo. Diante disso, é importante que o professor se atente a essas especificidades em seu manejo em sala de aula (Kupfer; Castro, 2020).

No entanto, no contexto de inclusão é importante pensar não só a noção de aluno-sujeito (Kupfer; Patto; Voltolini, 2017 *apud* Bastos, 2020), mas também a de professor-sujeito (Bastos, 2018 *apud* Bastos, 2020). Isso significa que o professor ao assumir uma postura reflexiva consegue lidar com seus saberes docentes de forma mais flexível para conseguir pensar a inclusão dos alunos, já que tais práticas não estão nos livros acadêmicos. E, além disso, Freud (1913/1980) já apontava que o educador deve estar atento aos comportamentos infantis já que neles estão presentes conteúdos recalcados pelos adultos – amnésia de sua própria infância –, de acordo com o psicanalista, qualquer ação pedagógica que não inclua esse saber será ineficiente (Freud, 1913/1980; Kupfer, 1995 *apud* Bastos, 2020).

A formação de professores voltados para uma educação inclusiva é difícil, isso porque, esses profissionais são capacitados em disciplinas específicas nas suas formações iniciais e precisam desenvolver formas de que permitam compreender as necessidades específicas de cada aluno para que consigam flexibilizar as práticas pedagógicas para atender as necessidades individuais (Rodrigues, 2013 *apud* Santos; Rahme, 2022).

A formação do professor não pode ser apenas pela via da informação, isso porque focam muito na técnica, não articulando as experiências práticas do que acontece na sala de aula (Fasolo; Gurski, 2018 *apud* Santos; Rahme, 2022). Os autores afirmam que atualmente há cada vez mais processos formativos endereçados ao professor que focam em ensinar apenas as técnicas e informações, mostrando o que deve ser feito na relação com o aluno. No entanto, esse tipo de técnica considera que todos os alunos vão aprender o que lhes foi ensinado, fato que não acontece na realidade. Assim, o ensino dessas técnicas está voltado apenas para o ensino do aluno-ideal, que aprende e responde da maneira esperada. Desta forma, práticas inclusivas são deixadas de lado.

Este contexto é denominado de *ilusão pedagógica* por Lajonquière (2019 *apud* Santos, Rahme, 2022) para se referir a pedagogia que acredita na possibilidade de conhecer previamente o sujeito que vai ser ensinado, para adaptar previamente os conteúdos. Nesse modelo o fracasso é apresentado como uma questão da criança, e o aprendizado estaria em um ajuste ideal da criança.

Técnicas que afastam o saber da experiência tem pouco ajudado na educação inclusiva, tendo em vista que apenas esse saber não é o suficiente para resolver os problemas enfrentados em sala de aula (Fasolo; Gurski, 2018 *apud* Santos; Rahme, 2022). Logo, não se trata de uma fórmula que permitirá o educador aplicar em cada um de seus alunos, mas sim uma educação singular que o educador se depara com o convívio de cada aluno. Além disso, e suposto saber a priori pode acabar dificultando o contato com a criança, onde muitas vezes predomina seu diagnóstico e não a forma que o sujeito está se mostrando.

A psicanálise coloca que diante de todo ideal aparecerá o impossível, pois quando não nos damos conta dessa dimensão, surge o mal-estar por ter fracassado diante da perfeição técnica, pois sempre existirá algo que escapa do que foi planejado (Coutinho, 2019 *apud* Santos; Rahme, 2022). É necessário então levar em consideração a dimensão do Impossível, ou seja, a falta de controle que o professor tem ao transmitir seu conhecimento. Nesse sentido, é importante que a certas apostas sejam feitas, mesmo que não se tenha a certeza dos resultados que serão obtidos, pois “São saberes sempre incompletos e marcados pela subjetividade do sujeito que acompanham e pela sua própria subjetividade” (Santos; Rahme, 2022, p.309).

Ao se deparar com as crianças em situação de inclusão o professor se vê com um saber que não se sabe, que vai se estabelecendo no contato com o aluno e com

o conhecimento inconsciente (Bastos, 2020). No entanto, o que acontece é que o professor muitas vezes não aposta no saber que adquiriu com o contato com o estudante, pois acredita que precisa estar capacitado teoricamente (Kupfer; Patto, Voltolini, 2017 *apud* Bastos, 2020). Pode-se dizer que

(...) o professor implicado é aquele que pode reconhecer e dar testemunho de sua condição de sujeito dividido em sua transmissão docente, uma vez que suporta não saber tudo sobre seu aluno, posto que não sabe tudo sobre si mesmo (Bastos, 2020, p.54).

O professor implicado é o que está engajado em sua função, não somente sua função educativa, mas de se compreender como um sujeito faltante, assim como o aluno. Muitos professores demandam que os especialistas deem respostas para o que deve ser feito com seus alunos, uma vez que eles causam a sensação de impotência para aqueles professores que buscam um ideal de aluno e se deparam com alunos reais. Assim como a psicanálise, que não busca aplicar a teoria em sua prática, a pedagogia também não vem com fórmulas pré-estabelecidas, uma vez que a teoria existe para nortear e compor o trabalho prático, mas não dá as diretrizes do que deve ser feito em cada caso. Nesse sentido a psicanálise pode auxiliar o professor a lidar com o impossível no seu trabalho, não negando a sua capacidade, mas compreendendo que é possível fazer algo, mesmo que o possível não corresponda ao ideal pensado inicialmente. O professor não saberá de antemão como lidar com cada caso, e compreender isso é o que torna possível o seu trabalho, pois poderá construir novas possibilidades a partir da sua própria falta (Bastos, 2020).

Assim, ao se deparar com a falta é importante que o professor tenha espaço para refletir sobre sua experiência individual. Os trabalhos de escuta em grupo de professores com a equipe terapêutica fazem com que os professores sejam colocados em uma posição de questionamento sobre algo que ele traz inicialmente como certeza, fazendo uma mudança de posição, sai de um lugar de impotência e começa a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e falar sobre seu sofrimento e dificuldades. Garantir esse espaço de fala sobre as crianças, permite que os professores troquem ideias, conseguindo produzir algo novo, além de que permite que os professores se atentem a singularidade, passando a enxergar seu aluno como sujeito (Bastos; Kupfer, 2010).

Nesse processo se faz necessário questionar as posições pré-estabelecidas, para que os educadores também possam rever seus lugares pré-determinados. Isso

permite que os professores se enxerguem em uma posição de aprendizagem assim como seu aluno (Vieira, 2017).

Bastos (2020) propõe um dilema presente no cotidiano escolar com alunos autistas: deve-se priorizar os conteúdos escolares programados ou promover o convívio do aluno com autismo com as demais crianças? Esse dilema aparece justamente porque o professor tem um tempo cronológico que deve ser seguido para cumprir os dias letivos e os conteúdos programados para que todos os alunos aprendam determinados conteúdos planejados. Essa é uma questão que por si só já causa inquietação para os professores, mas o contexto se agrava na medida que a sala tem alunos com autismo, já que essas crianças não respondem as demandas institucionais e tem dificuldade no laço social. Assim, com a presença de crianças autistas o professor além de sua função pedagógica precisa ajudar a criança a produzir enlace.

Um dos maiores desafios que o professor enfrenta é permitir que o aluno consiga se enlaçar com os colegas da turma, para que a inclusão aconteça de fato. Ao mesmo tempo, é comum supor que as crianças em situação de inclusão precisam de cuidados intensivos de um adulto, isso faz com que eles deixem de lado a ajuda que outras crianças poderiam dar. Em alguns momentos, é importante que o professor fique em segundo plano, permitindo que outra criança ocupe a posição de par junto com o aluno em situação de inclusão. Isso é essencial, porque este é uma figura muito mais próxima da criança do que o adulto, justamente por ser criança. Assim, é importante que o professor esteja atento a essas cenas e que possibilite o aprendizado entre os colegas (Bastos, 2020).

Deve-se ter em mente que manter essas crianças na escola não é uma tarefa fácil, já que é difícil para o professor ter alunos em sala de aula que estão fora do laço social e que não demonstram desejo pelo conhecimento, apesar de quererem aprender, como foi falado no início deste capítulo. Para que isso seja possível, Kupfer (2000b) traz a ideia já desenvolvida aqui de uma educação terapêutica. Essa prática se faz necessária, pois para que ocorra a inclusão do estudante é importante que o professor seja incluído nesse processo, permitindo espaços para que ele pense sobre suas práticas (Kupfer, 2000b).

Como já foi dito, para um projeto de educação inclusiva deve-se lembrar que na inclusão o aluno não é só papel do professor, mas sim da escola como um todo, os demais funcionários também devem estar atentos para garantir a inclusão. Isso é

importante pois garante que o professor não se coloque na posição do que sabe tudo sobre a criança (Bastos, 2020), além de poder compartilhar com os outros as dificuldades enfrentadas.

Portanto, pode-se dizer que na educação, a ideia é que o professor não saia na da sua posição de educador, se colocando como clínico ou familiar da criança, já que isso não diz respeito a seu trabalho. Pode-se dizer que sua função é compreender as necessidades do aluno a partir de um olhar cuidadoso e diferenciado, para saber quais são os desafios possíveis para cada um, tratar a criança desta forma é ir além dos diagnósticos psiquiátricos (Vieira, 2017). Além disso, no processo pedagógico o professor poderá não dar conta de tudo no tempo previamente estabelecido, pois, de acordo com Freud, no educar a dimensão do impossível está presente, uma vez que não existe educação perfeita nem professor perfeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a ampliar os debates sobre o tema da inclusão escolar de crianças com autismo a partir do aporte teórico da psicanálise, a partir do levantamento de material bibliográfico em uma perspectiva psicanalítica. A pergunta norteadora que conduziu esta pesquisa foi: O que a psicanálise pode contribuir para entender o lugar do professor no processo de inclusão escolar de crianças autistas? A partir dela se estabeleceu o seguinte objetivo: compreender o lugar do professor na inclusão escolar de crianças autistas à luz da psicanálise.

Notou-se a partir da literatura que a psiquiatria e a psicanálise tem formas diferentes de compreender o diagnóstico do autismo. Enquanto a primeira compreende o autismo como uma somatória de sintomas que caracteriza um determinado transtorno presente nos manuais diagnósticos (DSM-V e CID-10), a segunda não compreende como algo pré-estabelecido, mas que deve ser escutado pois, ninguém é melhor que o próprio sujeito para compreender seu transtorno (Maleval, 2017). Mesmo assim, dentro da própria psicanálise existem diferentes formas de se compreender o autismo.

No entanto, para compreender a inclusão escolar a partir da psicanálise pouco importa a forma que o psicanalista compreende o autismo, uma vez que a psicanálise em interface com a educação não busca tornar os professores psicanalistas, mas é útil na medida que a psicanálise pode ser transmitida para o professor para produzir efeitos na relação deste frente aos seus alunos (Kupfer, 1995).

A partir da literatura escolhida para compor este trabalho foi possível perceber que a inclusão escolar de alunos com autismo não está dada previamente, é necessário que ocorra uma construção do aluno com o professor, os colegas de sala, a direção e os demais profissionais que compõe a escola. O aprendizado se dá a partir da construção conjunta entre esses membros, tendo caráter único, uma vez que o princípio de educação inclusiva é a diversidade de alunos e, portanto, a diversidade de formas de aprender.

Assim, um modelo que compreende uma educação como homogênea, que existe um único caminho para a aprendizagem e um tempo pré-estabelecido para que ela aconteça não garante as mesmas oportunidades para todos os alunos, pelo contrário, exclui aqueles que não aprendem da maneira esperada. Dessa forma, a aprendizagem se tona pouco plural (Marinho, 2020). Diante disso, é necessário que a

escola como um todo tenha uma perspectiva inclusiva não deixando a tarefa unicamente para o professor, pois este, sozinho e diante de tantas demandas não dará conta de garantir a inclusão de todas os estudantes da sala.

Mesmo a inclusão sendo tarefa conjunta de vários profissionais, o presente estudo buscou compreender o lugar que o professor ocupa no processo de inclusão de alunos autistas. No processo de educar é importante que se leve em consideração a própria experiência e os conhecimentos adquiridos a partir da prática, pois podem ajudar o professor a incluir os estudantes bem mais que práticas pré-estabelecidas, uma vez que estas não conseguem prever as situações. Nessa lógica, a psicanálise ajuda a pensar a inclusão e o lugar do professor na medida que reconhece que todos os sujeitos são incompletos, portanto, o professor não saberá tudo sobre o aluno, assim como não sabe tudo sobre si mesmo.

Além disso, o tempo cronológico que a escola tenta seguir com os conteúdos programados dificulta o trabalho do professor quando se tem alunos que não seguem esses conteúdos da forma esperada. É comum pensar que esses alunos não querem aprender, culpabilizando os estudantes, porém, Kupfer e Castro (2020) apresentam que todas as crianças querem aprender, mas esse aprendizado não se dará da mesma forma para todas as crianças e nem em um mesmo tempo. Assim, é importante que os conteúdos sejam adaptados a partir dos alunos que compõe a sala de aula e não o contrário, semente assim a inclusão poderá acontecer.

Com relação as leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência pode-se dizer que nos últimos anos ocorreram avanços significativos. A educação deixa de se ver como especial e passa a ser compreendida cada vez mais a partir de uma perspectiva inclusiva, voltada para a diversidade e singularidade de cada estudante (Nascimento, 2019). Mesmo diante de tais avanços, retrocessos que vão na contramão da educação inclusiva e que buscam a culpabilização e responsabilização do sujeito estão presentes no cenário atual, como a Lei nº 17.798, atualizada em 2023.

Além de garantir os avanços pelas leis, é importante que a inclusão seja estudada e questionada pelos profissionais da escola, pois a inclusão não se resolverá somente com a implementação de leis que caminham nessa direção, mas sim, a partir de um olhar crítico e reflexivo que passe a ver o aluno em situação de inclusão como sujeito de direitos assim como os demais alunos da escola. Tal processo se faz

necessário uma vez que a lógica da exclusão ainda está presente em nossas práticas e na mentalidade do trabalho dentro das escolas.

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o tema da inclusão escolar de alunos com autismo a partir da psicanálise, mas não tem a pretensão de esgotar o tema. Como sugestão para futuras pesquisas na área, estendo que é importante aprofundar a subjetividade do professor, além de estudos que busquem entender a potência dos diferentes profissionais da escola estarem atentos para a inclusão, como seguranças, merendeiros, e funcionários da limpeza, pensando na lógica que toda comunidade escolar podem e devem ser parte do processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. Identidade e emancipação. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 29, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais : DSM-5**. 5. Ed, Porto Alegre: Artmed. 2013.

BASTOS, Marise Bartolozzi. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da Aprendizagem Terapêutica. DAVINI, Juliana; PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina (org.). **Práticas Inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020. p. 51-68.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da clínica**, v. 15, n. 1, p. 116-125, abr. 2010.

BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança. In: CIRINO, Oscar (Org.) **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 127-144.

BHANDARI Ranjana; PALIWAL Jyoti K; KUHAD Anurag. Neuropsychopathology of Autism Spectrum Disorder: Complex Interplay of Genetic, Epigenetic, and Environmental Factors. **Adv Neurobiol**, p.97-141. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32006358/>. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF. Lei 7.853/1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez de 1996. Lei 9.394/1996. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 de jan. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, dez de 2012. Lei 12.764/2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 DE julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Lei 13.146/2015b. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 de jun de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 31 de jan de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 23 de jun de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf . Acesso em: 13 de abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf> > Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília: Distrito Federal, 2015a. Disponível em: < https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf > Acesso em: 21 nov. 2023.

CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n.36, p.83-92, dez. 2011.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**, 2 ed, Brasília, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Decreto nº 6.949, de 25 de ago. de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 de abr. de 2023.

CORREIA, Thays Lorena Bahia Vieira et al. Alterações epigenéticas no transtorno do espectro autista: revisão integrativa de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19449>. Acesso em: 19 maio 2023.

FONTELES, Camila Santos Lima; HOFFMANN Christian; COUTINHO, Denise Maria Barreto. A pesquisa psicanalítica e suas relações com a universidade. **Revista Ágora: Estudos em teoria psicanalítica**, v. 21, n. 1, p.138-148, abr. 2018.

FREUD, Sigmund. A sexualidade infantil (1905). In: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. São Paulo: Companhia das Letras. 2016. p. 73-120.

FREUD, Sigmund. O início do tratamento (1913). In **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010 . p. 163 – 192.

FREUD, Sigmund. O interesse da psicanálise (1913). In **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012 . p. 328 – 363.

FREUD, Sigmund. Conferência 35: Acerca de uma visão de mundo (1933). In: **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018. p. 321 – 354.

GALERY, Augusto. O que é (e o que não é) inclusão. In: GALERY, Augusto (org.) **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 31-39.

GARCIA-ROZA. Luiz Alfredo. Pesquisa do Tipo Teórico. In: **Atas do 1º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise**. São Paulo. 1994. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nnxe81vn>. Acesso em: 23 out 2023.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. **Jorsen**, v.16, n.1, p.246-250, 2016.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. In: **Nervous child**, 1943. p. 217-250.

KLEIN, Melanie. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego (1930). In: **O amor culpa e reparação: e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago. 1996. p. 249-264.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105. 2000a.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. São Pulo: Escuta, 2000b.

KUPFER, Maria Cristina. **Arthur: história de um autista que viveu no século XIX**. 2 ed. São Paulo: Escuta. 2021. p. 251- 267.

KUPFER, Maria Cristina; CASTRO, Maria da Paz. Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica. DAVINI, Juliana; PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina (org.). **Práticas Inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020. p. 35-50.

KUPFER, Maria Cristina Machado; VOLROLINI, Rinaldo. Tratar e educar o autismo: cenário político atual – entrevista com Pierre Delion. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 915-930, set. 2017.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar. 1995. Trabalho original publicado em 1957.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998. p. 96-103. Trabalho original publicado em 1949.

LACAN, Jacques. Função do capo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998. p. 238-324. Trabalho original publicado em 1953.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999. Trabalho original publicado em 1958.

LAZNIK, Marie-Christine. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v.5, n.8, p. 80-93, jun. 2000.

LIMA, Izabella Lorryne Santana; LEGNANI, Viviane Neves. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/27244/26735>. Acesso em 27 mar. 2023.

LOPES, Bruna Alves. A culpabilização de mães de autistas ao longo das décadas de 1940 a 1960. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 14, n.1, p. 178-194, jun. 2021.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher. 2017.

MARINHO, Giulianny Russo. Contribuições de um aluno em situação de inclusão: para os outros alunos, para a escola, para a comunidade, para os professores. DAVINI, Juliana; PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina (org.). **Práticas Inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020. p. 203-215.

MAS, Natalie Andrade. Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MERLLETI, Cristina. Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais. **Psicologia USP**, v.29, n.1, p. 146-151, ago. 2018.

MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em Psicanálise? In: **À sombra de Don Juan e outros ensaios**. São Paulo: Brasiliense. 1993. p. 85-118.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa**. Salvador/Paris, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde** (Kortmann): CID-10. 10.ed. São Paulo; 2008.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2024.

PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo: ABRAPSO, v. 22, n. 3, p. 569-577. 2010.

PLAISANCE, Eri. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**: Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, ago. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n2/1981-2582-reveduc-38-2-00230.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

RESTREPO, Juliana María Bueno. Do autismo nos tempos do capitalismo ao sujeito autista da psicanálise. **A peste**, São Paulo, v.4, n.2, p.57-64, dez. 2012.

SAMPAIO, Camila Pedral. Algumas ideias sobre pesquisa em psicanálise. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, p.243- 255, jun. 2006.

SANTOS, Altair José dos; LEMES, Mariana Guimarães Neves. O espectro dos autismos e a psicose infantil: uma questão diagnóstica para a psicanálise. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v.23, n.2, p.175-197, jun. 2020.

SANTOS, Felícia Maria Pereira dos; RAHME, Mônica Maria Farid. “Cada um é um”: constituição de saberes em uma experiência de formação na perspectiva inclusiva. **Estilos da Clínica**, v.27, n.2, p.297-311, jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 17.158, de 18 de setembro de 2019**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, e dá outras providências. Lei 17.158/2019. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2019/lei-17158-18.09.2019.html>>
Acesso em: 12 abr. 2024.

VASHISTH, Shayal; CHAHROUR Maria H. Genomic strategies to untangle the etiology of autism: A primer. **Autism Research and Wiley Periodicals LLC**, p. 31-39, jan. 2023. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aur.2844> Acesso em: 13 de jun. de 2023.

VIEIRA, Patrícia. A constituição do sujeito e sua importância na educação. In: GALERY, Augusto (org.) **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017. p. 63-72.