

## A PRÁXIS DO ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA: Contribuições Psicanalíticas

The practice of companion specialized in the autista's school inclusion:  
psychoanalytic contributions

Joice Schultz<sup>1</sup>

Giseli Monteiro Gagliotto<sup>2</sup>

### Resumo

O estudo tem por objeto a *práxis* do acompanhante especializado na inclusão de um aluno autista. O objetivo está em investigar as contribuições da psicanálise para *práxis* desse profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que faz análise documental da atuação do acompanhante na inclusão escolar do autista. Para coleta dos dados, recorreremos a documentos pessoais registrados em formulário próprio, disponibilizados por uma professora que acompanha um aluno autista, na rede pública estadual do município de Francisco Beltrão –PR. A contribuição fundamental da Psicanálise, na Educação, é chamar, ao primeiro plano de análise, as condições subjetivas relativas à inclusão do autista. A constituição subjetiva se dá à medida que o sujeito se relaciona com seu meio, seu desejo e com os objetos. Porém, no autista fracassa a dimensão de reconhecimento no outro. Para que isto aconteça, além dos obstáculos genéticos e neurológicos que possam entrar, necessário é que, com esforço, alguém se apresente como interessante e interessado, de modo que os traços e signos que este oferece sejam acessíveis ao autista. Os resultados apontaram para a possibilidade do autista se reconhecer na acompanhante. Concluímos que, a análise das condições subjetivas, foi o ponto chave para construção do vínculo e,

<sup>1</sup> Professora de Psicologia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Psicóloga Clínica em Consultório Particular. Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE/FB. Especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Pato Branco (FADEP). Integrante do Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade - LABGEDUS e do Grupo de Apoio Psicológico aos Acadêmicos - GAPAC - da UNIOESTE- Francisco Beltrão - PR. Durante a graduação, desempenhei os estágios supervisionados I,II e III, na área de psicologia clínica sob ótica psicanalítica. Dedico-me, principalmente, à Psicanálise, Psicopatologia Desenvolvimental e Educação, bem como, ao estudos dos aspectos biopsicossociais envolvidos nos diversos problemas do desenvolvimento humano com ênfase no Transtorno do Espectro Autista - TEA. E-mail: joicepsicoterapeuta@gmail.com.

<sup>2</sup> Pedagoga, Psicóloga e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp – SP. Professora Associada do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR. Pesquisadora e Líder do LABGEDUS- Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade UNIOESTE-Francisco Beltrão-PR. Coordenadora do GAPAC- Grupo de Atendimento Psicológico aos Acadêmicos- UNIOESTE- Francisco Beltrão-PR. E-mail: giseligagliotto@gmail.com.

posteriormente, o desenvolvimento de uma prática educativa que vá ao encontro da realidade do aluno autista em questão.

**Palavras-chave:** Acompanhante do aluno autista. Autismo. Psicanálise. Educação inclusiva.

### **Abstract**

The study has as its object the practice of the companion specialized in the inclusion of an autistic student. The objective is to investigate the contributions of psychoanalysis to the praxis of this professional. This is a qualitative research that makes documentary analysis of the performance of the companion in the autistic school inclusion. For data collection, we used personal documents registered in their own form, made available by a teacher who accompanies an autistic student, in the state public network of the municipality of Francisco Beltrão -PR. The fundamental contribution of psychoanalysis in education is to draw to the foreground of analysis the subjective conditions relating to the inclusion of the autistic. Subjective constitution occurs as the subject relates to his environment, his desire and the objects. However, in the autistic the recognition dimension fails in the other. For this to happen, in addition to the genetic and neurological obstacles that may hinder, it is necessary that, with effort, someone presents itself as interesting and interested, so that the traits and signs it offers are accessible to the autistic. The results pointed to the possibility of the autistic being recognized in the companion. We conclude that the analysis of subjective conditions was the key point for the construction of the bond and, subsequently, the development of an educational practice that meets the reality of the autistic student in question.

**Keywords:** Autistic student's companion. Autism. Psychoanalysis. Inclusive education.

### **Introdução**

Atualmente o autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, classificado pelo DSM-5 (2013) como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja as características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas, que embora muito abrangentes, afetam de forma mais expressiva, as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. Por conseguinte, os autistas têm um modo peculiar de pensar, de assimilar e de compreender o mundo a sua volta, que muitas vezes, nem mesmo os familiares e/ou os educadores estão preparados para lidar.

Aos educadores, pelo fato de que a partir da Lei nº 12.764 sancionada em 27 de dezembro de 2012, as pessoas com TEA passaram a ser

consideradas pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de Educação. Destarte, os autistas têm direito de estudarem nas escolas regulares, e, se preciso, podem solicitar um acompanhante especializado.

De acordo com Bertazzo (2014) o acompanhante que atua na escola junto aos alunos incluídos tem sua história iniciada no contexto da institucionalização de pessoas com deficiências, transtornos mentais, entre outros. Com o processo de desinstitucionalização essas pessoas passaram a ocupar outros espaços, entre eles o escolar, e a prática de acompanhamento foi se adequando as demandas. Hoje a atuação desse acompanhante é amplamente requisitada na inclusão de alunos autistas. Todavia, enfatiza o autor, que possivelmente a prática desses profissionais seria facilitada se eles tivessem um embasamento teórico mais consistente para assumirem sua função frente a esses alunos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental de cunho qualitativo que está em andamento no programa de mestrado *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/FB. O objetivo principal este em investigar as contribuições da psicanálise para a práxis do profissional que acompanha o autista no contexto escolar. Para coleta de dados relacionados a práxis do acompanhante, recorreremos a documentos pessoais, registrados em formulário próprio e, através de fotos, disponibilizados por uma Professora de Apoio Especial Especializada – PAEE. Realizamos ainda, uma revisão narrativa de literatura nas bases de dados da Bireme, BDTD, BVS-PSI, CAPES, PEPSIC, Lilacs, SciELO e, em obras de autores psicanalistas, no que tange as contribuições da psicanálise para educação inclusiva do autista.

### **A atuação do acompanhante especializado na educação inclusiva do aluno autista**

A partir da Lei n° 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, sancionada em 27 de dezembro de 2012, as pessoas com transtorno do

espectro autista (TEA)<sup>3</sup>, passaram a serem consideradas pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as de educação. Portanto, os autistas têm direito de estudar nas escolas regulares e, se preciso, solicitar um acompanhante especializado<sup>4</sup>.

Conforme estabelece o artigo 1º da referida Lei:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, Lei nº 12.764, de 2012).

No parágrafo único, do mesmo artigo, ficou instituído que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

O acompanhante que atua na escola junto aos alunos incluídos tem sua história iniciada no contexto de institucionalização de pessoas com deficiência, transtornos mentais, entre outros. Com o processo de desinstitucionalização essas pessoas passaram a ocupar outros espaços, entre eles o escolar, e a prática de acompanhamento foi se adequando as demandas. Hoje o acompanhante é largamente requisitado para atuar na inclusão de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (BERTAZZO, 2014, p.01).

---

<sup>3</sup> Espectro de condições neurobiológicas caracterizado por anormalidades generalizadas de interação social, comunicação e comportamento repetitivo.

<sup>4</sup> Profissional que acompanha o aluno autista na escola. Para fins didáticos, considerando que o acompanhante especializado do aluno autista recebe na literatura várias nomenclaturas, dentre essas: professor de apoio, profissional de apoio, professor integrador, entre outras; optamos neste estudo, nomeá-lo de “acompanhante”.

De acordo com a Nota Técnica nº 24/2013 que vem orientar os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, adoção desse profissional se justifica, quando a necessidade específica do aluno autista não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais alunos. Consta, também uma preocupação em delimitar suas funções, referindo o seu trabalho como uma medida a ser adotada para atender necessidades individuais do aluno com TEA. Tais como, acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção no contexto escolar

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, Nota Técnica nº 24 de 2013).

Por sua vez, o Decreto nº 8368/14 que regulamenta a Lei 12764/12, concorda com a referida nota, apontando que este profissional é aquele que no contexto escolar presta apoio as atividades, de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais da pessoa com TEA.

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no

contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012 (BRASIL, Decreto nº 8368 de 2014).

Embora, a Nota Técnica nº 24/13 e o Decreto nº 8368/14, não deixem claro o trabalho que o acompanhante realiza, possibilitam compreender que esse profissional desempenha a função de cuidador ao prestar apoio as atividades de locomoção, alimentação, cuidados pessoais e de mediador ao realizar apoio as atividades de comunicação e inserção social do autista no contexto escolar.

Assim, Bertazzo (2014) observa relações estreitas entre os objetivos do acompanhante terapêutico da área da saúde e a do que atua no contexto educacional, principalmente, porque a atuação de ambos visa à inclusão dos sujeitos acompanhados. Para Mauer e Resnizky (1987) o acompanhante terapêutico é aquele que desempenha as funções de conter o acompanhando, de oferecer-se como modelo de identificação, de emprestar o ego, de representar o terapeuta, de atuar como agente ressocializador entre outras.

Todavia, especificamente, no caso de alunos autistas, para que o acompanhante desempenhe tais funções descritas pelos autores supracitados, necessário é, que este profissional deseje capacitar-se. Essa capacitação envolve a busca de conhecimento interdisciplinar a respeito do desenvolvimento humano, do comportamento humano e também das questões sensoriais. Tal interdisciplinaridade<sup>5</sup> permeia o trabalho com o público autista. Nesse sentido, no tópico a seguir, abordaremos as contribuições da psicanálise para *práxis* desse profissional.

### **Contribuições da psicanálise para *práxis* do acompanhante especializado do aluno autista**

Coriat e Jerusalinsky (1996) explicam que no campo dos problemas do desenvolvimento infantil, as diferentes especialidades que compreendem a

---

<sup>5</sup> [...]a interdisciplinaridade não significa o encontro de diferentes áreas, produzindo um novo saber que aglutine os conhecimentos e apazigue as diferenças. Que nada! Trata-se de manter a especificidade de cada área, tornando necessário a cada um dos envolvidos no processo conhecer os fundamentos epistêmicos de cada campo em particular; sair das trincheiras de seu próprio saber para, acompanhado pelo outro (estranho/familiar), olhar-se do outro lado da fronteira, configurando um novo olhar sobre seu próprio campo na medida que se deixa interrogar (PINHO, 2003, p. 01).

articulação interdisciplinar, podem ser agrupadas em dois eixos principais, a saber: os aspectos estruturais do desenvolvimento e os aspectos instrumentais do desenvolvimento.

Os aspectos estruturais estão representados pelo biológico através do sistema nervoso central; o sujeito psíquico pelo sistema psíquico-afetivo e o sujeito cognitivo pelo sistema psíquico-cognitivo; isto é, são articulações que compõem o sujeito, condicionam, marcam, definem o lugar e a modalidade desde o qual o sujeito se coloca. Portanto refere-se aos aspectos orgânicos e psíquicos, subjetividade e cognição.

Já os aspectos instrumentais estão representados pelas diversas áreas da experimentação ativa do corpo em relação com o meio de coisas e pessoas. São os instrumentos para realizar intercâmbio. Tais ferramentas levam a facilitar a construção do mundo e de si mesmo e se traduzem na linguagem, psicomotricidade, aprendizagem, hábitos de vida diária, jogos e socialização. A partir desses aspectos é possível identificar o lugar que cada disciplina poderá contribuir para entendermos o desenvolvimento infantil e suas patologias (Ibid.).

No entendimento de Pinho (2003) as disciplinas referentes às bases que constituem o sujeito, tanto em relação a sua estrutura biológica quanto psíquica constituem os aspectos estruturais do desenvolvimento. Neste eixo, incluímos a neurologia, que aborda a maturação do sistema nervoso, a psicanálise, que trata da constituição do sujeito do desejo, e a epistemologia genética, que estuda a construção das estruturas mentais para o conhecimento.

Como notamos, no eixo dos aspectos estruturais do desenvolvimento, a psicanálise vai tratar da constituição do sujeito do desejo. Tal constituição, na concepção de Lacan(1988), se dá em uma relação com o Outro<sup>6</sup> e, com o que

---

<sup>6</sup> LACAN cunhou uma terminologia específica, grafada de duas maneiras (Outro/outro), cada uma com um significado específico, sempre ligado ao lugar e à função daqueles em relação aos quais é formulado o desejo da criança. Assim, ele emprega a palavra outro (vem do francês autre, com a minúsculo) a qual chama de pequeno outro, que alude mais diretamente à alteridade, ou seja, a relação do sujeito com seu meio, com seu desejo e com os objetos (mãe, pai, irmãos), através dos mecanismos de identificação imaginária com esses outros. [...]. Em oposição a isso, Lacan descreve o grande Outro para designar um lugar simbólico que, tanto pode ser um significante, a lei, o nome, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus, que determina o sujeito, tanto inter como intra-subjetivamente, em sua relação com o desejo (Ibid., p. 308).



este Outro produz, manifestando nesta produção seu desejo. Por conseguinte, o sujeito se constitui à medida que se relaciona com o seu meio, com seu desejo e com os objetos (mãe, pai, irmãos), através dos mecanismos de identificação imaginária<sup>7</sup> com esses outros. “A operação fundante do sujeito é a alienação ao campo do Outro e a identificação é a forma privilegiada de sua efetuação” (CATÃO, 2015, p. 70).

Desta maneira, na perspectiva psicanalítica, segundo Lajonquière (2010) o sujeito não tem origem, tampouco se desenvolve, mas constitui-se. “Não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais” (p.214).

Esse processo, Lacan denominou de alienação, primeiro tempo lógico necessário para constituição subjetiva. Todavia, no caso do autista, fracassa esse processo de alienação no campo do Outro, o que gera impasses na sua constituição subjetiva. Em outras palavras, o Outro parental não se inscreve simbolicamente no corpo real e nas vivências do autista. “Podemos definir o autismo, então, como uma impossibilidade de a criança entrar no campo da alienação ao desejo do Outro, pois o Outro não está lá, não pode investir libidinalmente a criança” (LIMA, 2001, p. 32 e 33).

Nesse sentido, Jerusalinsky (2015), defende que autismo é uma quarta estrutura em referência as três estruturas clássicas. O autor explica que nas Neuroses a relação com o outro é desejada, porém conflitiva, nas Perversões a relação é de usufruto do outro, nas Psicoses a relação com o outro é temida, invasiva, seus símbolos são absolutos e os únicos válidos, o Autista, por sua vez, não possui representação do outro e por isso rechaça sua relação com ele, quando ela acontece, é episódica, fugaz e de nula extensão simbólica

A psicanálise, portanto, ao ser articulada a educação deixa sua contribuição, não como modelo de práticas educativas, mas como processo de transmissão de marcas simbólicas, geradoras de efeitos de subjetivação.

---

<sup>7</sup> Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. Imaginária porque este registro é caracterizado pela preponderância da relação com a imagem do semelhante (LAPLANCHE E PONTALIS, 2008).



Percebemos essa transmissão na educação primordial, em que o Outro parental opera no sentido de inscrever simbolicamente o Real do corpo e das vivências do infans. São estas marcas do Outro no sujeito que possibilitam o processo de subjetivação (LIMA, 2001).

Ainda quanto ao conceito de Outro, com “o” maiúsculo, cunhado por Lacan, Fernandes (2000) escreve que

Tomando como referência a história de um sujeito, o conceito de Outro, compreendido como linguagem, equivale à cultura, ao conjunto de marcas que preexistem e constituem a história de um sujeito; sua história familiar mais imediata, a de seus antepassados, que se faz, ao mesmo tempo, transpassar pela história de um povo, de um país, de um momento histórico. Compreendem, neste âmbito, valores, leis, desejos, todo o universo linguístico que toma o homem, como diz Lacan, como a um peão agindo nele, reservando-lhe um lugar e o conduzindo muito antes que, como peça, ele possa saber das regras deste jogo. [...] Neste sentido [...] o Outro fica referido “como lugar da cadeia de significante que comanda tudo o que vai poder presentificar-se do sujeito” (p. 41).

Todavia, de acordo com a autora supracitada, para que ocorra as operações constituintes do sujeito no campo do Outro, este Outro apresenta faces, dentre elas, está a face do Outro Primordial, “[..] também denominado de Outro real – como Outro encarnado numa presença, num personagem humano que possibilita que se dêem tais operações constituintes do sujeito” (p.62).

A situação de desamparo original da criança, faz-se imperativa a intervenção de um outro humano que atente para o estado da criança; que converta seu grito numa mensagem, dando-lhe um sentido; que responda com uma ação específica que altere o mundo externo trazendo um provisionamento capaz de pôr fim ao estímulo endógeno. Portanto, para o bebê, há, inicialmente, apenas o grito, o esperneio. Este não tem como encontrar palavras para expressar-se, visto que não dispõe, originalmente, delas. “Seu ingresso, no mundo da comunicação dependerá que um Outro venha a dar sentido aos seus gestos e ruídos convertendo-os numa mensagem” (FERNANDES, 2000, p.65).

Tal função, cabe ao Outro primordial, que vai decretar a um ser o que ele sente, “que demanda, que projeta no pequeno ser a sua frente – em seus gritos e esperneios – suas próprias demandas” (FERNANDES, 2000, p.65). No entanto, para que tais demandas venham ser formuladas, este deve atentar ao estado do bebê, dirigindo-se a ele de forma especial. “Isto depende de que a criança esteja situada, no universo deste Outro real, num lugar particular ou, em termos freudianos, como um objeto na economia libidinal deste Outro” (FERNANDES, 2000, p.65).

Entretanto, no caso de crianças autistas, de acordo com Jerusalinsky (2015) o Outro primordial não se inscreve simbolicamente no corpo real e nas vivências do autista, se o Outro primordial não está lá, não pode investir libidinalmente a criança. Essa falta de inscrição do Outro primordial, provoca o não reconhecimento recíproco entre mãe e filho. A não operação desse reconhecimento recíproco,

[...] faz com que a mãe tampouco se sinta reconhecida pelo seu filho: nada denota no seu bebê que ele a vê como alguém especial e por isso não sente que seu filho deveria lhe agradecer nada, precisamente porque a falta de um olhar que lhe outorgue uma posição privilegiada na preferência de seu filho, toma a aparência de indicar que ela não tem conseguido fazer nada pelo seu filho. [...] não se trata de que a mãe não ame seu filho, mas de que ela não sabe como reduzir essa distância subjetiva que se instalou inconscientemente. Instalação que ocorre às vezes por falha genética, às vezes por deficiência sensorial, às por uma deficiência intelectual, às vezes por uma depressão da criança provocada por uma intercorrência perinatal, [...] às vezes por erros inatos de metabolismo, às vezes por transtornos específicos de funções cerebrais, às vezes por impossibilidades ou graves crises parentais, etc. (JERUSALINSKY, 2015, p. 259).

Como visto, as causas que provocam essa falha radical na função de reconhecimento precoce podem ser muitas. Segundo o autor supracitado, pode se tratar de uma determinada condição médica, como também pode tratar de uma mãe fortemente paralisada pelos acontecimentos de sua vida, ou ainda por não poder contar com apoio de ninguém na hora do nascimento do filho e, ao mesmo tempo de fragilidade psíquica como o é o do puerpério. Com efeito, temos

[...]as seguintes propriedades fundamentais na caracterização do autismo: falha na função de reconhecimento, não participação no campo da linguagem, retração ou falta de relação com o outro. Propriedades pelas quais a criança fica excluída do registro que lhe permita se situar no campo do propriamente humano: a linguagem, o reconhecimento e a percepção do outro como fonte de saber, conhecimento e orientação (p.259 e 260).

Para que este reconhecimento ocorra, necessário é, que com esforço, alguém se apresente como interessante e interessado, de modo que os traços e signos que este oferece sejam acessíveis ao autista. Na clínica, o lugar desse alguém, é ocupado pelo analista, todavia a mesma questão fica posta para o profissional que acompanha o aluno autista, que este apresente-se como interessante e interessado e, com esforço, ultrapasse sua mera função de cuidador e/ou mediador, esticando suas funções até o ponto em que o aluno autista possa se reconhecer nele.

### **Análise e discussão da experiência de uma acompanhante na inclusão de um aluno autista: possibilidades de atuação desse profissional**

A presente discussão traz, de forma contígua, experiências quanto ao atendimento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e atuação do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), fundamentados no princípio de inclusão escolar, direito este garantido em Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Na contextualização histórica dos fatos a serem relatados, a priori, emerge a necessidade de pontuar que o professor PAEE, em questão, dispõe de *práxis* em sala de aula e que acompanha o aluno autista diariamente, inserido no sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Este aluno vem do processo de inclusão eminente nos dias atuais, na qual

O movimento inclusivo é resultante de acordos e manifestações públicas da sociedade em prol dos direitos e deveres da pessoa com deficiências ...ainda caminhamos para as adequações e adaptações necessárias no ensino regular para que a criança tenha acesso e permanência em estabelecimentos de ensino. (PASSOS, BASTOS e GOMES. 2011 p.22.)

Todo esse processo de luta e garantia dos direitos da pessoa com deficiência, traz consigo, muitas questões de embate, que confluem em ações efetivas para que de fato aconteça a inclusão, já que permeiam necessidades de maior entendimento sobre as possibilidades e metodologias adaptativas de ensino e aprendizagem com esse perfil de alunado. No caso aqui, para o aluno com autismo, as ações pertinentes do PAEE, possibilitaram resultados plausíveis com procedimentos metodológicos condizentes à realidade vigente de trabalho em sala de aula, na qual ampliou o constructo do aluno para o mundo da comunicação, interação social no contexto escolar, garantindo o ensino e a aprendizagem de modo mais inclusivo.

Para tais possibilidades, supracitadas, de atuação do acompanhante especializado, seguem descrições de como foi possível chegar até o aluno com TEA, partindo de a questão desafiadora do mesmo também apresentar *Síndrome de West*<sup>8</sup> e por consequência, ter altos e baixos, bem como descontinuidades em todo processo, não revelando uma constância na incorporação do conteúdo devido às crises convulsivas e interações medicamentosas de uso contínuo.

O primeiro contato com o aluno foi em sala de aula, e para isso a PAEE, já com experiência do ano anterior no atendimento de um aluno com TEA, tomou as atitudes que foram cruciais para o objetivo maior que é a validação do sujeito.

Sobre à validação do sujeito, a psicanálise tem aportado importantes contribuições. Segundo os autores Lerner e Coutinho Lerner (2015), “a contribuição fundamental dessa abordagem ao campo educativo é chamar ao primeiro plano de análise as condições subjetivas relativas à inclusão de crianças com problemas” (p.280). Isto implica, em considerar, para além do biológico, a importância do social para o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, aluno autista, enquanto ser humano, é constituído, quer seja como espécie, quer seja como indivíduo membro dessa espécie. Não é constituído a partir do nada. Claro está, ele dispõe de um equipamento

---

<sup>8</sup> A síndrome de West é forma de epilepsia generalizada que se inicia no primeiro ano de vida, com pico de incidência entre 5 e 8 meses, caracterizada por espasmos ou mioclonias maciças, regressão do desenvolvimento neuropsicomotor e alteração eletroencefalografia denominada hipsarritmia (KAMIYAMA, YOSHINGA E TONHOLO-SIVA, 1993).

genético, biológico, mas os efeitos desse equipamento dependem do que aconteceu na aventura de longo prazo da espécie humana, bem como resultam, na escala de tempo individual, da história de vida de cada aluno que apresenta autismo.

Reiteramos que antes de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores. O mesmo acontece na relação acompanhante-aluno autista. Antes de conhecê-lo pessoalmente, o autista é já objeto do discurso, do desejo e das fantasias do seu acompanhante que, por sua vez, é sujeitado às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais da sociedade que se encontra. Por esse viés, para construir condições favoráveis ao desenvolvimento e à constituição psíquica do aluno que apresenta autismo, necessário é, que o acompanhante deseje este aluno como ele é.

Desejar como ele é, implica em abandonar o discurso hegemônico na Educação Especial, que segundo Guareschi (2016) se pauta, de maneira significativa, no saber médico, principalmente no que tange à definição dos sujeitos público-alvo dessa modalidade de ensino, nas políticas de inclusão escolar. No caso autismo, esses documentos utilizam as categorias e definições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Esse saber médico, de acordo com Ferreira (2015), tem como foco suprimir o comportamento considerado anormal (sintoma), seja por meio de medicamentos e/ou por técnicas comportamentais. Assim procedendo, promove o apagamento do sujeito. Nesse sentido, a psicanálise vai na contramão do discurso hegemônico, antes de promover o apagamento do sujeito, destina seu trabalho na construção de condições favoráveis para a constituição do sujeito do desejo. Pautada nesta perspectiva, e sob o pressuposto elencado por Jerusalinsky (2015) de que a

[...] falha no autismo reside principalmente numa função do reconhecimento primordial. Para que esse reconhecimento aconteça – mais além dos obstáculos genéticos e neurológicos que pudessem entravar essa função – é necessário que alguém faça essa função materna funcionar de modo que os traços e signos que o outro oferece sejam acessíveis ao bebê. A mesma

questão fica posta para escola: que alguém (uma pessoa integradora ou assistente) possa acompanhar esse vai-e-vem, se engatando as mínimas formas de expressão de contato que o autista deixa entrever, sem pretende-lo encaixar no processo de aprendizagem cumulativo e aproveitando as janelas pulsionais para a constância – é essa a função primordial, inicial, do professor integrador (p. 257).

A PAEE, sem pretender encaixar o aluno autista no processo de aprendizagem acumulativo, aproveitou as janelas pulsionais para constância, que esse aluno fora apresentando no decorrer do convívio com essa profissional, como pode ser observado em seu relato a seguir:

*No primeiro dia de aula eu estava segura, embora ansiosa para conhecer o meu aluno “Paulo”<sup>9</sup>, já havia lido a ficha de avaliação diagnóstica, também coletado informações com a professora do ano anterior, porém, ele ainda era um mistério para mim. Tinha em mente que necessitava deixá-lo à vontade e que o mesmo iria me conduzir até ele, sentindo aos poucos até onde eu poderia chegar, e que tudo seria a passos lentos, para que não houvesse uma construção de barreira comunicativa ou bloqueio entre nós. Então a condução foi: esperar ele chegar na sala e sentar ou seja escolher o lugar que ele queria ficar dentro da sala de aula. Então, assim, ele foi até o fundo da sala e sentou na penúltima cadeira, na segunda fileira, na qual está até hoje. Portando, era a minha vez, meu primeiro contato que repercutiria por todo ano letivo, fui ao encontro dele e perguntei, sem tocar (pois é melhor esperar essa atitude do toque para quando houver permissão, lição essa, já aprendida em ano anterior, com outro aluno autista), perguntei a ele... “Paulo” posso sentar aqui do seu lado, sou sua professora desse ano que vai te ajudar com as atividades em sala, pois esse ano mudou (outra lição aprendida, foi que sempre explicar de forma objetiva, mesmo dando a entender que ele não está ouvido, pois geralmente está). Bem, não obtive resposta oral, como era de se esperar, no entanto, não houve rejeição corporal expressiva, porém, conduzi o dia de aula, na postura de observadora.*

É neste trabalho inicial que o acompanhante pode se oferecer como interessante e interessado para o aluno autista. Quem sabe num primeiro momento, sua posição seja de um mero observador, que ao entrar na sala de aula, passe a observar os pares, os colegas, o que estes fazem quando a professora regente fala algo, como que eles se relacionam entre si. E aí, a partir disso, passe a observar a criança, a qual estará acompanhando, o que ela faz enquanto os colegas estão interagindo; ela fica quietinha, tenta interagir, obedece a comandos quando alguém a chama. A partir dessas mínimas observações que o acompanhante pode construir seus objetivos de trabalho.

---

<sup>9</sup> Nome fictício dado a aluno autista

Com essas determinantes, abre-se o campo para que o aluno, possa externar e sentir o ambiente de maneira particular, pois observa-se que ele precisa se sentir à vontade e que as repressões ou imposições, o desconstrói como sujeito, que por sua vez, tem ações de defesa, se enclausurando e evitando o mundo a sua volta.

Como no autista fracassa a dimensão do reconhecimento no outro, Julieta Jerusalinsky (2015) enfatiza que no trabalho com esse público “é preciso buscar recuperar a passagem possível da imitação à identificação; é preciso que possamos buscá-lo ali onde ele está identificando-nos à sua estereotipia” (p. 86). A todo momento surgem questões que emergem e remetem sugestões que se possa pegar o “fio da meada” para buscar novas formas e possibilidades de ensino e aprendizagem com o aluno autista. Estar atento, conhecer e reconhecer o ambiente em que o aluno com autismo atua, pode ser a oportunidade de abrir caminhos para vinculação e validação do sujeito.

*Hoje o aluno, chegou na sala com um carrinho na mão, segurando com força e dizendo: o “Paulo” trouxe carro de polícia, ainda de pé, balançando o corpo para frente e para trás e sem sentar na cadeira, como se esperasse uma resposta de afirmação. Eu prontamente, respondo que legal, vamos fazer um caminho para ele, pode sentar. Neste momento lembrei do dia em que a diretora escolar, nas visitas de rotina da sala, disse que não podia trazer brinquedo para sala de aula.*

Nessa fala, observamos que a PAEE se desdobrou num esforço especial de ir até o aluno em questão, engatando-o no ponto em que ele se encontrava. Identificou na estereotipia de Paulo, enquanto ele balançava o seu corpo para frente e para trás, uma janela pulsional aberta por esse e, prontamente entrou por esta. A seguir, apresentamos mais uma fala em que esta profissional entra pela via pulsional manifesta por seu aluno.

*Na aula de arte de hoje, já no fim de semana, e com uma semana cheia de novidades com o “Paulo”, que relatei ontem, pois ele está ansioso para a viagem que irá fazer para Porto Alegre (RS). A proposta feita pelo professor de Arte foi de montar uma paródia, pensei que seria complicado, mas estava disposta a fazer a mediação. Ao ver que ele havia trazido um cavalo de plástico, questionei para ele, mas sem esperar respostas: “Paulo” tinha que ser uma música de cavalo? Acho que você iria gostar. E foi surpreendente que ele começou a cantar a música: Ela me fez comprar um carro, logo eu que amava o meu cavalo. Quando ouvi, a voz dele cantando e ainda com ritmo, me veio várias coisas, como oportunidade que ele estava oferecendo de abrir novas*



*perspectivas através da música. Como ele gostava de cavalo e certamente então tinha contato com músicas, que isso era do cotidiano dele, pois a mãe é professora de dança e ouve música. Chamei o professor de Arte até a carteira e comentei o ocorrido e se podia ser essa música...a reação do “Paulo” foi de expressão de alegria, ele ficou de pé no canto da carteira, e balançando o corpo para frente para trás, com o olhar voltado para cima, cantou novamente o trecho da música, mas só quando o professor saiu de perto. Assim ficou certo para trabalharmos o ritmo da música na construção da paródia na próxima semana.*

A conquista do vínculo é um aporte para o surgimento de novas conquistas em outros âmbitos como na comunicação verbal. O que estava distante e até mesmo inalcançável começa a se tornar algo palpável e o que de fato precisa é tempo, oportunidades de espaço, persistência e confiança. Abaixo a descrição da primeira correspondência verbal direta entre a professora e o aluno:

*Quando ouvi pela primeira vez a palavra PROFE e completando o sentido da frase: vamos fazer esse desenho aqui. (Ele apontando um carrinho e uma folha em branco). Foi algo encantador, é daqueles momentos que você fica voltando na memória, só para sentir de novo o plugue conectando. Então, eu prontamente respondi: - vamos e assim fizemos. A partir daí ele estava mais aberto e houve o diálogo. Parece que a partir dessa ação de falar, de me chamar, estabeleceu um vínculo para a comunicação, ou seja um cartão verde de prossiga. Ele também relatou que ia viajar para Porto Alegre de ônibus: - O “Paulo” vai viajar, lá para Porto Alegre, e vai de ônibus. Houve grande relação entre eu e ele, a criação do vínculo afetivo, como portal para a comunicação, sustenta a importância da construção sócio afetiva do sujeito para alavancar e efetuar o elo ao seu mediador.*

A vinculação da professora com o aluno e o estabelecimento do contato comunicativo, exerceu grande importância para que fosse possível o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nesta escrita, a PAEE, discorre sobre o desencadeamento das atividades psicomotoras básicas da alfabetização.

*No início da aula, ao chegar cumprimentei verbalmente e com os materiais de apoio, proporcionei o circuito viso-motor alfabetizador na carteira<sup>10</sup>. Nesse circuito, feito em cima da carteira com fita crepe e obstáculos, procurei estabelecer a sequência dentro da psicogenética de LE BOULCH, que solidificam a função de interiorização da*

---

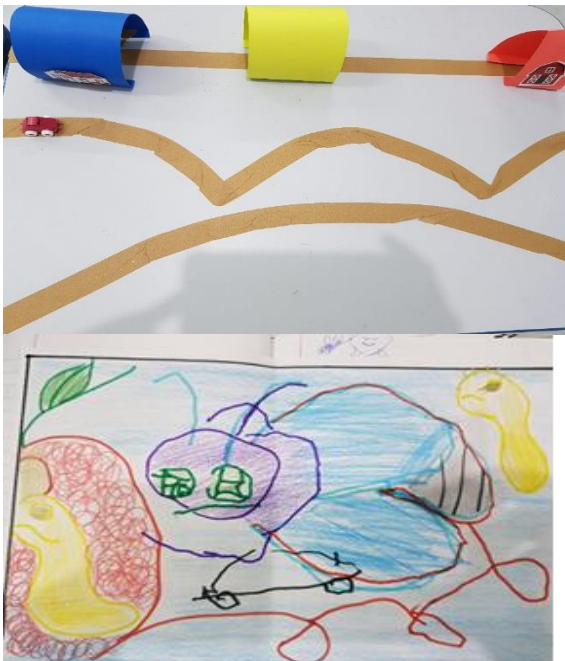
<sup>10</sup>*Circuito viso-motor alfabetizador na carteira: este circuito foi elaborado pela PAEE afim de promover ao aluno com TEA momentos que ele se conecta-se ao próprio mundo sem desvincular aos objetivos escolares, permanecendo dentro da sala de aula, seguindo a educação psicomotora de Le Bouche...eis a razão pela qual, antes de mais nada, juntamente com os exercícios gráficos e exercícios globais de destreza anteriormente descritos, propomos exercícios de conscientização dirigidos ao membro superior e, particularmente, à mão, partindo da atitude sentada. LE BOUCHE, 2007, p.73).*

*consciência corporal, vinculadas a estimulação dos neurônios-espelhos que estão situados no córtex.*

*Na aula de ciências, realizamos a atividade de desenho da mosca (Teoria de RED), ele participou na construção do desenho, ressaltando os olhos e colocando traços peculiares e fazendo os contornos. Aproveitei o contorno (taças) e acrescentei o espiral, como segue a foto do desenho abaixo.*

Nesta descrição, é notável que houve possibilidades pedagógicas e interativas do aluno com a professora. Ela destaca a influência de Le Bouche (2007), que traz exercícios gráficos, visando traçados regulares e precisos, onde seguem sequências. Nesta também foi exposto, no desenho da mosca (forma de taça) ...*as taças representam semicírculos abertos na parte superior...* (LE BOUCHE, 2007, p.71), o que foi feito a relação trabalhada da mosca de RED no circuito viso-motor alfabetizador de carteira, usando taças, com o conteúdo de ciências, favorecendo o ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento global do aluno, que participou ativamente da aula, com efetiva adaptação, se situando em um ambiente de inclusão.

Figura 1 – Circuito viso-motor de carteira conforme a Teoria de



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 – Desenho da mosca RED (conteúdo de ciências)

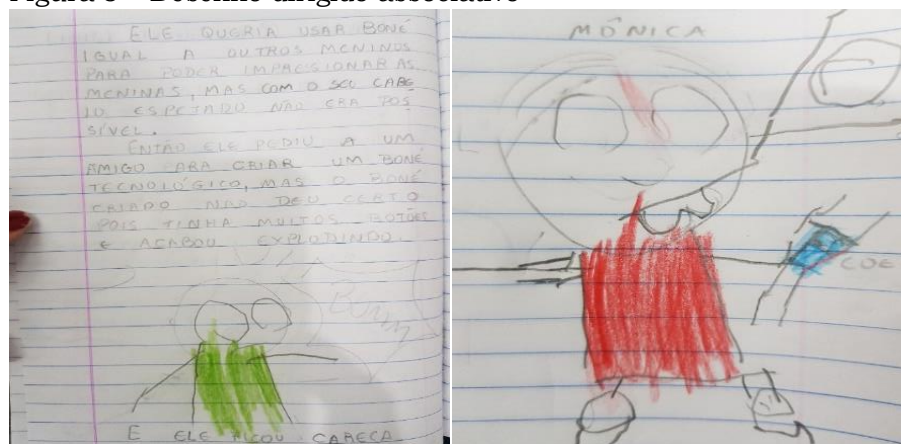
Fonte: Arquivo pessoal.

Aqui vale colocar que as possibilidades de atuação do PAEE, se estenderam com a concordância dos primeiros passos, já elencados e que subsidiaram outras alternativas viáveis ao atendimento educacional do aluno

com autismo. A citação abaixo da PAEE, corresponde a proposta metodológica definida por ela de *desenho dirigido associativo*<sup>11</sup>.

*Na aula de língua portuguesa, foi possível observar grande evolução do “Paulo” quando ele participou da escrita da carta aberta no caderno de produção textual, com a proposta da carta aberta: O boné do Cebolinha e diz em voz alta: o cabelo espetado, também surpreende desenhando a Mônica e pegando depois o lápis vermelho, dizendo: vamos pintar o vestidinho da Mônica, como identificação do personagem e ainda desenha o coelho falando: -vamos desenhar o coelho na mão da Mônica (Diário do dia 03 de maio de 2019).*

Figura 3 – Desenho dirigido associativo



Fonte: Arquivo Pessoal

A construção do desenho dirigido associativo, foi algo pensado para que o aluno saísse da fase primária da garatuja, desvencilhando caminhos construtivos para alfabetização no conhecimento da consciência corporal. Considerando que a automatização e percepção do próprio corpo serem constituintes primários para que a criança consiga apropriar conceitos básicos e estruturais cognitivos relativos a escrita.

## Conclusão

Tomar o autismo como objeto de estudo está longe de ser uma tarefa simples, visto que para compreendê-lo nas suas vicissitudes e para lidar, adequadamente, com suas particularidades, requer uma colaboração entre conhecimentos epistemológicos diferentes. Nesta articulação interdisciplinar, a psicanálise tem aportado importantes contribuições ao tratar da

<sup>11</sup> *Desenho dirigido associativo*: esta atividade foi desenvolvida afim que o aluno pudesse aprimorar os traços trabalhados no circuito de carteira e associar a temas dos conteúdos em sala de aula.

constituição psíquica do sujeito do desejo. Com efeito, no campo educativo, essa abordagem convoca os profissionais da educação a chamarem para o primeiro plano, a análise das condições subjetivas do aluno com problemas no desenvolvimento.

É válido mencionar que cada autista é diferente e existe uma intrincação densa entre os sintomas e a motivação pessoal da criança, adolescentes e adultos afetados. Para estes, falta o sentido de um mundo onde existem pessoas com mentes, que podem tanto ser interessantes como estarem interessadas nelas; em outras palavras, para o autista, falha o reconhecimento no outro. Para que esse reconhecimento aconteça, além dos obstáculos genéticos e neurológicos que possam entravar, necessário é que, com esforço, alguém se apresente como interessante e interessado, de modo que os traços e signos que este oferece sejam acessíveis ao autista.

Na experiência que acabamos de relatar, observamos a PAEE sem pretender encaixar o aluno autista no processo de aprendizagem acumulativo, buscou atentamente observar as janelas pulsionais abertas por seu aluno, as quais expressavam o seu desejo. Sem hesitar, entrou por essas janelas, buscando-o no ponto que ele se encontrava. Esta atitude possibilitou o estabelecimento do vínculo entre os dois, pois o aluno passou a ver esta profissional como interessante e interessada para com ele. Ademais, ressaltamos a necessidade de um trabalho contínuo, por parte dessa profissional, para que este aluno tenha a possibilidade de vir a constituir-se sujeito, pois é a partir do reconhecimento no outro que os indivíduos se constituem subjetivamente.

Concluimos que a validação do aluno autista, enquanto um sujeito do desejo, possibilitou que a PAEE desenvolvesse uma metodologia educativa que permitiu buscar esse aluno no ponto que ele se encontrava. A partir de então, amparada por uma prática pedagógica de Le Bouche, ela estabelece dia a dia, os objetivos a serem trabalhados com esse aluno. Completamos que o trabalho dessa profissional está sendo de fundamental importância para que esse aluno possa se constituir como sujeito em alguma medida: a qual lhe for possível. Sem a qual, a aprendizagem dele fica comprometida.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-V*. São Paulo: Manole, 2014.

BERTAZZO, J.; de B. Acompanhamento escolar e transtornos do espectro do autismo. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BRASIL. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; e altera o inciso 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 21 abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. *Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a 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*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm) > Acesso em: 19 maio 2018.

CORIAT, L. e JERUSALINSKY, A. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: *Escritos da criança*. nº 4. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 1996.

CATÃO, I. A linguagem como mistério não revelado: voz e identificação nos autismos. In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

FERNANDES, L. R. *O olhar do engano, autismo e o Outro primordial*. São Paulo: Escuta, 2000.

FERREIRA, S.S. Efeitos do discurso contemporâneo no autismo. In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

GUARESCHI, T. *Inclusão Educacional e Autismo: um estudo sobre as práticas escolares*. Tese (Doutorado). – Santa Maria – RS, 2016.

JERUSALINSKY, A. Torna-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isso? In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.



\_\_\_\_\_. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

JERUSALINSKY, J. A criança exiliada da condição de falante. In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

KAMIYAMA, M.A.; YOSHINGA, L.; TONHOLO-SILVA, E. R. Síndrome de West a propósito de nove casos. *Arq. Neuropsiquiatr*, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v51n3/11.pdf>. Acesso em: 09 Set de 2019.

LACAN, J. (1988, 2ª Ed.). O seminário: livro 11 - os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1973).

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. 15. ed. rev. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007(p.71, 73).

LERNER, R.; COUTINHO LERNER, A. B. Construções entre psicanálise e educação para o tratamento de uma criança com transtorno do espectro do autismo. In. Jerusalinsky, Alfredo (org.). *Dossiê Autismo*. 1 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

LIMA, C. M. de. Clínica do autismo e das psicoses infantis ou como pensar a articulação psicanálise educação no tratamento das “crianças objetos. In: *Estilos de Clínica*. 2001.

MAUER S, RESNIZKY S. *Acompanhamento terapêutico e pacientes psicóticos: manual introdutório a uma estratégia clínica*. Campinas (SP): Papirus; 1987.

PASSOS, M. O. de A; BASTOS, V. de Camargo; GOMES, Walquíria O. Fundamentos e Metodologia do Ensino Especial. Editora: Fael, 2011 (p.22).  
LE BOULCH, Jean. *Educação Psicomotora: a psicocinética na idade*.

PINHO, G. S. A psicanálise e a clínica interdisciplinar com crianças. C. da APPOA, Porto Alegre, n. 120, dez. 2003.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ZIMERMAN, D. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise* [recurso eletrônico] / David Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.