

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REBECA SCHNEIDER MESQUITA

**O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças  
autistas aos seus pares**

SÃO PAULO  
2024

REBECA SCHNEIDER MESQUITA

**O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças  
autistas aos seus pares**

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia. Linha de pesquisa: Psicanálise e Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Kupfer

SÃO PAULO

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SM578p Schneider Mesquita, Rebeca  
p O professor da Educação Infantil como suporte  
para a abertura das crianças autistas aos seus pares  
/ Rebeca Schneider Mesquita; orientadora Maria Cristina Kupfer. -- São  
Paulo, 2024.  
113 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e  
Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Psicanálise. 3. Professor. 4. Função do semelhante. 5.  
Autismo. I. Kupfer, Maria Cristina, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: MESQUITA, Rebeca Schneider

Título: O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer.

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às minhas filhas, Ana e Laura, por me possibilitarem sentir o amor infinito das pequenas coisas e, por sua existência, me motivarem a me superar a cada dia.

À minha mãe, por seu amor incondicional, seu incentivo diário e por acreditar em mim, invariavelmente.

Ao meu pai, por sempre ter me incentivado com amor e leveza e que certamente está orgulhoso dessa conquista, em um outro plano astral.

Ao Gil, meu companheiro, que esteve ao meu lado com muito amor, parceria, paciência e humor, me apoiando em cada momento da escrita, tornando assim possível a conclusão dessa dissertação.

Ao Fernando, meu eterno amigo e pai das minhas filhas, pelo incentivo no começo dessa jornada e pelo apoio com elas no período da pandemia, para que eu assistisse as aulas online.

À minha orientadora, Cristina Kupfer, quem tanto me ensinou, sempre com sua paciência e seu jeito quase mágico de traduzir a psicanálise em palavras simples.

À Marise Bastos e à Paula Fonseca, pela leitura cuidadosa e suas preciosas observações no exame de qualificação, além da participação na banca examinadora.

## RESUMO

MESQUITA, Rebeca Schneider. **O professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares.** 2024. Dissertação (Mestrado em Psicanálise e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

A partir de uma abordagem psicanalítica, a presente pesquisa pretendeu refletir sobre o papel do professor da Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares: o que ele pode fazer para promover essa abertura? Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras de crianças autistas que frequentam a sala de aula regular da Educação Infantil e os dados foram coletados a partir de registros mensais e entrevistas semiestruturadas, entre agosto de 2021 e junho de 2022. O estudo baseou-se na teoria psicanalítica, bem como em contribuições acadêmicas e clínicas de autores contemporâneos que investigam o autismo da perspectiva da psicanálise, além de autobiografias dos próprios autistas, que compartilham um saber precioso sobre o funcionamento de seu mundo interior. Partindo de uma reflexão sobre a importância que a escola pode ter para as crianças autistas – já evidenciada pela clínica psicanalítica – e sobre a relevância do papel do professor, levando em conta as particularidades da Educação Infantil, foi possível investigar as diversas intervenções das professoras acompanhadas pela pesquisa para promover a abertura de seus alunos autistas às demais crianças. Foram também analisados os contextos em que essas aproximações ocorreram de forma espontânea, sem a mediação das professoras, bem como os indícios dos possíveis deslocamentos das posições subjetivas dessas crianças feitos no tempo em que ocorreu a pesquisa, observados pelas professoras. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que as professoras acompanhadas ao longo deste estudo deram suporte para a abertura de seus alunos autistas aos seus pares, tanto por meio de suas intervenções diretas – na relação com as crianças – como por meio de intervenções indiretas, ao planejar e flexibilizar propostas, materiais, tempos e espaços no dia a dia da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Psicanálise; Professores; Função do semelhante; Autismo

## ABSTRACT

MESQUITA, R. S. **The Early Childhood Education teacher as support for opening up autistic children to their peers.** 2024. Dissertation (Mater in Psychoanalysis and Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

Using a psychoanalytic approach, this research intended to reflect on the role of the Early Childhood Education teacher as a support for autistic children to open up to their peers: what can they do to promote this openness? The research subjects were five teachers of autistic children who attend the regular Early Childhood Education classroom and the data were collected from monthly records and semi-structured interviews, between August 2021 and June 2022. The study was based on the theory analysis, as well as academic and clinical contributions from contemporary authors who investigate autism from the perspective of psychoanalysis, as well as autobiographies by autistic people themselves, who share precious knowledge about the functioning of their inner world. Starting from a reflection on the importance that school can have for autistic children – already evidenced by the psychoanalytic clinic – and on the relevance of the role of the teacher, considering the particularities of Early Childhood Education, it was possible to investigate the various interventions of teachers monitored by the research to promote the openness of its autistic students to other children. The contexts in which these approaches occurred spontaneously, without the mediation of the teachers, were also analyzed, as well as the signs of possible shifts in the subjective positions of these children made during the time in which the research took place, observed by the teachers. The research results allowed us to conclude that the teachers monitored throughout this study supported the opening of their autistic students to their peers, both through their direct interventions – in their relationships with the children – and through indirect interventions, when planning and making proposals, materials, times and spaces more flexible in the daily routine of the classroom.

**Keywords:** Kindergarden. Psychoanalysis. Teachers. Similar Function. Autism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas referentes ao eixo função do semelhante retiradas do roteiro da entrevista .....	60
Quadro 2 - Indicadores de acompanhamento da função do semelhante retirados do APEGI .....	60
Quadro 3 - Categorização dos dados.....	64
Quadro 4 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 1 ...	82
Quadro 5 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 2 ...	83
Quadro 6 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 3 ...	85
Quadro 7 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 4 ...	86
Quadro 8 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 5 ...	88
Quadro 9 - Estratégias e recursos utilizados como facilitadores pelas professoras..	89



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
OBJETIVOS.....	14
1. AUTISMO: VISÕES DIAGNÓSTICAS.....	15
1.1 Sobre a origem do termo e a visão da psiquiatria.....	15
1.2 O autismo da perspectiva da psicanálise.....	18
1.3 Características do autismo e algumas considerações dos próprios autistas...21	
2. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS.....	29
2.1 A inclusão escolar no Brasil: algumas considerações.....	29
2.2 A escola como ferramenta terapêutica.....	35
2.3 Algumas particularidades da Educação Infantil e o papel do professor.....	40
3. A FUNÇÃO DO SEMELHANTE: A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM OS PARES.....	45
3.1 A função do semelhante.....	45
3.2 A função do semelhante na escola.....	50
3.3 A função do semelhante nas crianças autistas.....	51
4. MÉTODO.....	58
4.1 O APEGI.....	58
4.2 Metodologia para a coleta dos dados.....	60
4.2.1 Registros mensais.....	61
4.2.2 A entrevista semiestruturada e seu fundamento no APEGI.....	61
4.3 Método para análise dos dados: categorização dos dados.....	62
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5.1 Eixo 1: Aproximações espontâneas.....	64
5.1.1 Das crianças autistas em direção aos seus pares.....	64
5.1.2 Das demais crianças em direção às crianças autistas.....	67
5.2 Eixo 2: Intervenções das professoras.....	69

5.2.1 Intervenções diretas com as crianças autistas .....	69
5.2.2 Intervenções diretas com o grupo classe .....	74
5.2.3 Intervenções indiretas.....	75
5.3 Eixo 3: O que pensam as professoras sobre a importância de colocar seu aluno em relação com seus pares .....	79
5.4 Eixo 4: Deslocamentos observados pelas professoras em relação à abertura das crianças autistas aos seus pares .....	80
5.4.1 Professora 1 .....	81
5.4.2 Professora 2.....	83
5.4.3 Professora 3.....	84
5.4.4 Professora 4.....	86
5.4.5 Professora 5.....	87
5.4.6 Considerações sobre os deslocamentos: os facilitadores utilizados pelas professoras e o campo transferencial .....	88
5.5 Considerações sobre o uso do relato e da entrevista semiestruturada .....	90
5.6 Dificuldades encontradas .....	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS .....	98
ANEXO .....	105

## INTRODUÇÃO

Minha relação com a psicanálise começou quando cursei Psicologia e apesar de não conseguir me ver como psicóloga — o que me fez pedir transferência para a Pedagogia —, certamente foi o gosto em estudar psicanálise que me manteve no curso por três anos. Já no curso de Pedagogia, atuando como professora de Educação Infantil, comecei a me interessar pelo autismo. Lembro-me que em um determinado ano, que coincide com meu último ano no curso de graduação em Pedagogia, tive o privilégio de ter como aluna uma menina autista, na época com 2 anos, fazendo despertar em mim um grande fascínio pelo tema. Tudo o que dizia respeito a ela me encantava e me deixava muito curiosa: suas estereotípias, seu modo reservado de estar no grupo, o modo como comia, o vínculo carinhoso que estabelecemos e até os questionamentos aflitos de sua mãe sobre seu jeito tão peculiar. Essa curiosidade foi o incentivo para começar a estudar o tema, o que naquele ano determinou os rumos do meu trabalho de conclusão de curso da faculdade.

No ano seguinte, já formada e com vontade de continuar estudando o assunto, tive a sorte de encontrar o *Lugar de Vida*, naquela época ainda no Instituto de Psicologia da USP, onde conheci M. Cristina Kupfer e reatei com a psicanálise. De lá pra cá, foram muitas as oportunidades para estudar o assunto, interesse que foi paralelamente alimentado pela minha experiência em sala de aula, como professora de algumas crianças autistas. Muitas questões a respeito das crianças autistas na sala de aula me intrigavam, mas especialmente sua relação com os pares, principalmente quando se abriam momentaneamente para o outro, e algo lindo e surpreendente acontecia. Qual o efeito que as demais crianças do grupo classe têm para as crianças autistas? Elas desejam se relacionar com seus pares? O que o professor pode fazer para promover essa relação? O que acontece na escola – e apenas nela – que pode ser benéfico para elas? Tais perguntas deram origem a essa pesquisa, que me propiciou um grande aprendizado e satisfação.

Partindo deste ponto e com essas questões suscitadas e fundamentadas, esta pesquisa investiga, a partir de uma abordagem psicanalítica, o papel do professor de Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares, tendo como premissa que essas crianças estejam frequentando a sala de aula regular.

Para isso, foram escolhidas como sujeitos da pesquisa cinco professoras de escolas de Educação Infantil, particulares, localizadas na Zona Oeste de São Paulo. A coleta de dados ocorreu em dois períodos distintos, entre agosto de 2021 e junho de 2022. Os alunos acompanhados por elas tinham entre três e seis anos e os dados foram coletados a partir de duas formas: quatro registros mensais feitos por cada professor e uma entrevista semiestruturada feita no final do processo. A pergunta que está por trás das perguntas dessa pesquisa foi: a escola de Educação Infantil pode facilitar o contato das crianças autistas com seus pares? Tendo em vista, porém, que se trata de uma questão muito ampla, que engloba diversas variáveis, buscou-se uma pergunta de menor amplitude, para tornar possível a reflexão que se pretende apresentar: o que pode fazer o professor da Educação Infantil para promover a abertura de seus alunos autistas aos seus pares? Sendo assim, as perguntas que nortearam a escuta dos sujeitos da pesquisa foram: O que observam essas professoras sobre os movimentos de abertura de seus alunos autistas para seus pares? O que fazem para promovê-los? O que pensam sobre isso?

O estudo foi baseado na teoria psicanalítica, bem como em contribuições acadêmicas e clínicas de autores contemporâneos que investigam o autismo da perspectiva da psicanálise, além de autobiografias dos próprios autistas, que compartilham um saber precioso sobre o funcionamento de seu mundo interior.

Paralelamente aos referenciais teóricos, a importância da escola como ferramenta terapêutica, evidenciada pela clínica psicanalítica com crianças autistas, serviu como ponto de partida para se pensar na relevância que essa instituição tem para essas crianças. O importante papel do professor na relação com esse aluno e suas intervenções também foram analisados, bem como as particularidades da Educação Infantil, contexto em que se insere essa investigação.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda a origem do termo “autismo” e algumas de suas implicações, apresentando um breve panorama do autismo na psiquiatria atual – baseado nas classificações e manuais diagnósticos atuais – e suas consequências, além de situar a visão da psicanálise sobre esse quadro e sua etiologia na visão dessa última perspectiva. Ele apresenta também uma leitura das características do autismo a partir da perspectiva da psicanálise e também pautada em alguns trechos retirados da literatura produzida por autistas.

Entender o funcionamento do autismo é algo complexo e que geralmente vem acompanhado por discordâncias de profissionais da área da saúde e da educação.

São diversas as teorias sobre sua etiologia e tratamento, assim como são inúmeras as sugestões de métodos de ensino, mas há algo em comum em todas as abordagens: o reconhecimento da importância da escola para essas crianças. Mas por que a escola é importante? Sendo assim, o segundo capítulo analisa a importância da escola para as crianças autistas, a partir da perspectiva da psicanálise.

Primeiramente fazem-se algumas ponderações sobre a inclusão escolar no Brasil – dando ênfase às políticas e aos embates que nela giram – e depois reflete-se sobre a importância que a escola pode ter para a constituição da subjetividade das crianças autistas, apresentando brevemente a Educação Terapêutica e os princípios do trabalho com grupos heterogêneos, um de seus dispositivos. São também feitas algumas considerações sobre as particularidades da Educação Infantil, contexto dessa investigação, e apresentados alguns princípios que podem orientar as práticas inclusivas na sala de aula. Por fim, é feita uma reflexão sobre o importante papel do professor e suas intervenções, quando são apresentados alguns eixos que podem nortear sua prática, além de uma observação sobre o uso dos termos *implicado* e *bem posicionado* utilizados por alguns autores para falar sobre seu papel na relação com seus alunos autistas.

No terceiro, é possível ver com clareza um caminho para elucidar como a função do semelhante já estava presente nas obras de Freud e de Lacan — autores de referência na psicanálise — e posteriormente construir a reflexão de como ela opera na escola e nas crianças autistas, dialogando com autores contemporâneos que têm pesquisado o laço entre os pares nos grupos-classe lançando mão das autobiografias dos autistas para buscar possíveis respostas às seguintes perguntas levantadas no decorrer do estudo: Pode haver aberturas da criança autista para estar no laço com o outro? Quais os movimentos que ela faz para isso?

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, abordando brevemente o instrumento APEGI – *Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições* –, que foi em parte utilizado em dois momentos da pesquisa: na coleta dos dados, como base para a formulação das perguntas das entrevistas semiestruturadas com as professoras, e posteriormente, quando serviu como referência para interpretar parte do material coletado. Apresenta-se também brevemente a metodologia da *análise de conteúdo* de Bardin (1977), mais especificamente a ideia de categorização, que inspirou a organização dos dados em eixos e categorias.

O quinto capítulo apresenta os Eixos nos quais os dados foram categorizados e a análise dos mesmos, a partir de trechos retirados dos relatos das professoras e do referencial teórico aqui abordado. Foram também apresentadas algumas considerações sobre a metodologia utilizada, bem como as dificuldades encontradas na pesquisa. O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais e as conclusões dessa pesquisa.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa buscou – além de responder às perguntas iniciais e refletir sobre os ganhos dos resultados encontrados para as práticas inclusivas das crianças autistas – servir como referência para quem já trabalha com a inclusão em sala de aula e abrir novos horizontes para as pesquisas que habitam a convergência da psicanálise com a educação.

**OBJETIVOS**

A partir de uma abordagem psicanalítica e das observações de professoras sobre seus alunos autistas, essa pesquisa pretende refletir sobre o papel do professor da Educação Infantil como promotor da abertura de seu aluno autista aos seus pares.

## 1. AUTISMO: VISÕES DIAGNÓSTICAS

Para analisar a importância da escola para a abertura de crianças autistas aos seus pares, faz-se necessário um breve panorama sobre as visões diagnósticas do autismo, mais especificamente a da psiquiatria e a da psicanálise, sendo essa última a abordagem na qual se baseia essa investigação.

Falar sobre o autismo implica aventurar-se em um caminho fascinante e muito polêmico. Desde 1943, quando o termo foi utilizado por Kanner (1943/1997) para nomear uma nova patologia, inúmeras controvérsias surgiram e se estendem até os dias atuais. Diversos autores se dedicaram a estudar o autismo, que continua sendo um mistério em muitos aspectos. A neurologia, a psiquiatria, a neurociência, a pediatria, a psicologia comportamental e a psicanálise constantemente disputam um espaço onde se possam fazer valer suas teorias e encaminhamentos sobre o assunto, geralmente conflitantes.

Este capítulo irá abordar a origem do termo e algumas de suas implicações; apresentará um breve panorama do autismo na psiquiatria atual e suas consequências e, por fim, irá situar a visão da psicanálise sobre esse quadro e sua etiologia na visão dessa última perspectiva.

### 1.1 Sobre a origem do termo e a visão da psiquiatria

O termo autismo foi criado em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, foi utilizado pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, quando este apresentou seu estudo *Os distúrbios autísticos do contato afetivo* (KANNER, 1943/1997), referindo-se à criação de uma nova patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

Kanner (1943/1997) criou esse novo quadro a partir de observações clínicas de crianças que não se enquadravam nas classificações existentes da psiquiatria infantil e apresentou detalhadamente um material descritivo de características comuns encontradas em onze crianças menores de onze anos que haviam sido suas pacientes. Todas as crianças se mostravam inteligentes, com boas potencialidades cognitivas, possuíam uma capacidade de memorização excepcional, reagiam com horror a ruídos fortes ou objetos em movimento, eram incapazes de estabelecer relações e contatos afetivos, tinham tendência à repetição e sua linguagem, quando presente, era ecológica e sem sentido, nunca utilizada para a comunicação.



Kanner compartilhou também sua hipótese sobre a etiologia do autismo e, ao longo de seu texto, expõe opiniões contraditórias acerca disso. Em um momento defende a ideia de que as dificuldades dessas crianças em estabelecer contatos afetivos teriam origem biológica, uma “incapacidade inata” (KANNER, 1943/1997) e logo em seguida afirma ter encontrado algo em comum nos pais dessas crianças, como “mães emocionalmente frias” e “pais intelectuais” e que estabeleciam entre si “relações frias e formais” (idem), hipótese abandonada por ele logo em seguida.

Kupfer (2015) retoma o repúdio que essas observações de Kanner causaram principalmente nas mães de autistas e defende que elas devem ser acolhidas para que possam recuperar sua capacidade e seu amor próprio.

Assim como Kupfer (2015), outros psicanalistas analisaram a posição de Kanner. Cavalcanti e Rocha (2015), por exemplo, chamam a atenção para as contradições presentes em seu estudo *Os distúrbios autísticos do contato afetivo* (KANNER, 1943/1997). As autoras analisam características descritas por Kanner a partir de casos clínicos vivenciados por elas, evidenciando essas contradições e a importância de se tratar cada caso como único, evitando-se assim generalizações e classificações. Ambas também chamam a atenção para o fato de Kanner enfatizar a deficiência, a incapacidade e a falta ao descrever as características dessas crianças, o que teria interferido nas teorias e representações culturais que foram construídas sobre o autismo até os dias atuais:

A clínica do autismo ficou submetida às descrições psicopatológicas que enfatizam o déficit, a deficiência e as impossibilidades daquelas crianças que enfrentaram intenso sofrimento psíquico nos primeiros tempos de suas vidas e estão no mundo de forma tão particular (CAVALCANTI; ROCHA, 2015, p. 71).

Por fim, Ferreira e Vorcaro (2017) também retomam minuciosamente as enunciações de Kanner, com o objetivo de contrastar e interrogar seus próprios casos clínicos. As autoras evidenciam o tempo todo a “delicada escuta” de Kanner a seus pacientes, que é tido por elas como um “clínico sensível e atento” (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 42-43) e procuram desconstruir a ideia de que as crianças autistas de Kanner possuem pouco ou nenhum potencial cognitivo, se comparadas às crianças descritas por Asperger, em 1944:

Daí nosso esforço para ressaltar as proposições de Kanner sobre a potencialidade cognitiva e a inteligência dessas crianças, que nada deixam a dever neste quesito ou em outros às crianças descritas por Asperger. (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 50).

Cabe aqui um breve panorama de como o autismo tem sido tratado pela psiquiatria atualmente. Segundo o DSM 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (American Psychiatric Association, 2014), as crianças autistas se enquadram na categoria Transtorno do Espectro Autista (TEA), que:

engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (American Psychiatric Association 2014, p. 53).

Os critérios diagnósticos são essencialmente a dificuldade na comunicação e interação social e a presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades<sup>1</sup>. O manual ainda estabelece três níveis de gravidade do transtorno para ajudar no diagnóstico, sendo o nível 3 o que apresentaria déficits mais significativos.

O CID-11 (WHO, 2018), Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, em sua última versão lançada em 2018 e que entrou em vigor em 2022, acompanhou a classificação diagnóstica do DSM 5, unindo todas as categorias de autismo no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e estabelecendo os mesmos três níveis de gravidade.

Muitos autores, como Ferreira, Vorcaro e Kupfer têm alertado para o aumento significativo de crianças diagnosticadas como autistas após essa nova classificação proposta, a qual engloba diversas categorias em um só diagnóstico<sup>2</sup>:

Ansert e Giacobino (2013), mencionando o crescimento do autismo no mundo em níveis alarmantes, apresentam outros dados estatísticos, dizendo que sua prevalência teria aumentado em 57% entre 2002 e 2006 ou ainda em 600 % entre 1990 e 2006 [...] num mesmo “balaio”, muitos quadros heterogêneos e complexos são depositados, dificultando cada vez mais o acertado diagnóstico. (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 69).

Em termos de proporção, temos a seguinte estimativa: os casos de transtorno do espectro do autismo cresceram 23% de 2006 a 2008 e 78% de 2002 a 2008. Em seis anos, podemos perceber o aumento enorme de casos. Estes números fariam pensar em uma epidemia, mas é sabido que a alteração nos critérios diagnósticos, bem como a extensão para incluir quadros não considerados antes como autismo – a síndrome de Asperger é um exemplo – resultou em uma falsa epidemia. (Kupfer, 2015, p. 170-171).

---

<sup>1</sup> Em 2022, a Associação Americana de Psiquiatria lançou o DSM-5-TR (revisado), uma versão atualizada e revisada do DSM-5. No campo do autismo, houve apenas uma mudança no texto em relação ao manual original – a fim de não deixar margens para interpretações equivocadas – que para se encaixar num quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as sub características do domínio de dificuldade de comunicação social (American Psychiatric Association, 2023).

<sup>2</sup> Segundo os dados de 2023 divulgados pelo CDC (Center for Disease Control and Prevention), 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos (CDC, 2023).

A seguir será abordada a visão da psicanálise sobre o autismo e sobre sua etiologia. Na sequência, uma leitura de suas características pautada na experiência clínica de Ferreira e Vorcaro (2017) e em alguns trechos retirados da literatura produzida por autistas e/ou seus pais.

## **1.2 O autismo da perspectiva da psicanálise**

A psicanálise, que é a abordagem escolhida para essa pesquisa, não é classificatória quanto ao diagnóstico do autismo e parte do pressuposto que cada sujeito se manifesta de forma singular. Através da clínica pode-se constatar que são muitas e diversas as expressões que o autismo aparece e em diferentes idades. Cada criança autista é única, com sua forma singular de estar e lidar com o mundo: há crianças autistas afetivas, que brincam; há as que escrevem, mas não falam; há as que possuem ilhas de inteligência e há as com grandes comprometimentos no desenvolvimento (KUPFER, 2015). Dessa forma, muitos autores utilizam o termo “autismos” ao invés de simplesmente autismo.

A polêmica sobre o autismo também está presente no campo da psicanálise. Mesmo tendo se passado 80 anos desde o dia em que Kanner compartilhou com o mundo seus estudos, ainda não há um consenso entre os psicanalistas, bem como entre as diversas linhas teóricas, sobre como precisar o que é o autismo e sobre sua etiologia. Apesar das posições variadas, há um consenso entre os psicanalistas de que as causas do autismo convergem para as operações de constituição do sujeito (FERREIRA; VORCARO, 2017).

Segundo Kupfer (2015), apesar de haver muitas e singulares manifestações autísticas, há algo em comum em todas essas crianças, que é justamente a dificuldade de se relacionar com o outro, especificamente no que diz respeito às relações humanas, que buscam o prazer e o laço libidinal, o vínculo. Nessas relações há uma troca onde o prazer está envolvido, existe uma demanda de amor – que o outro me deseje –, o que as diferencia de relações onde há apenas uma troca objetiva. “É nesse sentido que o autista não demanda amor, mas apenas pede a informação” (KUPFER, 2015, p. 175). Segundo a autora (KUPFER, 2007), isso acontece porque o autista não construiu o prazer compartilhado, devido a uma não operação na função materna. Entende-se por função materna uma função simbólica que é desempenhada pelo adulto que se ocupa do bebê, podendo ser a figura da mãe, do pai ou de seus

substitutos, e ser desempenhada em diferentes configurações familiares – homo ou heteroafetivas, multi ou mono parentais (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 54)<sup>3</sup>. O adulto responsável por cuidar do bebê, que no início é apenas um organismo biológico, o “pilota” em direção ao mundo humano, sendo levado a exercer essa função, sem, contudo, dever ser responsabilizado *como pessoa* pelo exercício desta função:

A função materna é uma função simbólica exercida pelo adulto que se ocupa do bebê, que com ele fala, para ele olha, atribui significados a suas ações e interpreta suas expressões, introduzindo-o no mundo da linguagem e da cultura – no mundo humano (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 49).

No exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ele tecer (KUPFER, 2007, p. 49).

O bebê, por sua vez, entra nessa relação de reconhecimento recíproco e começará a se constituir enquanto sujeito. Essa troca entre o cuidador e o bebê, Kupfer (2015) nomeia como prazer compartilhado. O bebê, em seu desenvolvimento normal, nasce com desejo pelo alimento e pelo Outro, querendo fazer contato com esse Outro. Ele precisa e quer se alimentar não só do alimento, mas também desse Outro. A partir desse apetite pelo cuidador, a presença do outro vai sendo substituída pelo seu registro simbólico, pelas marcas que o outro inscreve no corpo do bebê e esse processo resulta na capacidade da criança de desfrutar do prazer compartilhado.

No autista algo sofre percalços nessa relação primordial, no circuito pulsional entre cuidador e bebê e ele não constrói o prazer compartilhado, não há o prazer compartilhado quando ele se relaciona com o outro. Segundo Crespim (2010), no processo autístico, em algum momento a articulação entre adulto cuidador (Outro) e bebê (sujeito) se rompe, por motivos que transcendem a figura da pessoa que sustenta essa função, e não haverá mais uma construção comum. O bebê então não irá entrar no mundo simbólico e relacional; irá se fechar e começar a apresentar

---

<sup>3</sup> Iaconelli (2023) propõe o uso do termo “funções constituintes da subjetividade” no lugar dos termos “função materna” e “função paterna”, como forma de contornar a interpretação equivocada da necessidade de haver algum parentesco, gênero ou orientação sexual determinados para exercer essas funções. Assim como a função materna, função paterna é um termo utilizado na psicanálise para descrever a função que opera uma separação, uma interdição; é “responsável por mostrar ao par mãe-bebê que há algo além da vivência amalgamada em que estão mergulhados” (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 52). Ela apresenta um terceiro na relação cuidador-bebê e permite que o bebê tenha acesso ao que existe no mundo além do cuidador. Assim como a função materna não é necessariamente encarnada pela mãe, a função paterna não é exclusivamente desempenhada pelo pai, podendo aparecer, inclusive, no discurso da própria mãe (BAROUKH; FONSECA, 2022).

características autísticas. Nessa relação, ele sabe receber algo do outro (vínculo passivo) e sabe dar algo para o outro (vínculo instrumental e mecânico), mas não sabe dar algo para o outro para receber algo em troca, que seria o vínculo amoroso, quando a criança aprende a dar amor e prazer para receber também o amor e o prazer do outro. “Quando não se constrói esse vínculo, a instalação da sexualidade infantil não se deu convenientemente e a construção do laço libidinal com os outros já está comprometida” (KUPFER, 2015, p.178).

Segundo a autora, é então a partir desses entraves que surgem as dificuldades comuns dos autistas, como os problemas de linguagem, as repetições e estereotípias e dificuldade para interagir socialmente, que estaria relacionada com a dificuldades de “ler” os sentimentos dos outros (KUPFER, 2015).

Ainda em relação à etiologia do autismo, Kupfer (2015) não descarta a hipótese de que possa existir uma causa orgânica, alguma predisposição genética, mas realça a necessidade de também haver algo no ambiente que favoreça o aparecimento do autismo. Para ela, o bebê que irá apresentar autismo, possivelmente nasceu com uma hipersensibilidade constitucional, que faz com que tudo para ele seja vivenciado como excessivo, como desagradável, inclusive a presença do outro. Dessa forma, ele precisa se fechar, deixando de fazer as trocas com o Outro primordial, necessárias para sua constituição psíquica.

Além da polêmica a respeito da etiologia e sobre o que seria precisamente o autismo, ainda não há um consenso entre os psicanalistas se o autismo estaria no campo das psicoses ou fora dele. Jerusalinsky (1993) entende o autismo como uma quarta estrutura, somada às outras três – neurose, psicose e perversão – propostas por Lacan. Maleval (2015) também se questiona sobre a possibilidade do autismo ser uma quarta estrutura subjetiva, sendo que seus principais argumentos para diferenciá-lo da psicose são:

- No autismo os delírios e as alucinações verbais estão ausentes;
- No autismo há a busca persistente pela imutabilidade;
- A psicose se desencadeia e o autismo, por sua vez, estaria presente desde o nascimento. Além disso, diferentemente da psicose, não existiria remissão ou período de recidiva no autismo, que seria um tipo de funcionamento permanente;
- O autismo evolui na direção do autismo: poderia evoluir da síndrome de Kanner à síndrome de Asperger;

- Tanto no autismo quanto na psicose há a recusa de ceder os objetos pulsionais – como a voz, o olhar e as fezes – ao Outro, porém o autista exerce um domínio sobre o objeto, o que o protege da angústia. Na psicose esses objetos aparecem como angustiantes;
- Os autistas que escrevem, se dizem autistas e escrevem como porta-vozes do autismo, na busca de um reconhecimento de sua singularidade e funcionamento. Os psicóticos, por sua vez, geralmente não se dizem psicóticos e negam esse diagnóstico;
- Os autistas mantêm uma boa relação com os objetos, que podem ser chamados de objetos autísticos. Enquanto o objeto para o autista é apaziguador, para o psicótico ele é visto como uma ameaça.

### 1.3 Características do autismo e algumas considerações dos próprios autistas

Ferreira e Vorcaro (2017), a partir da perspectiva da psicanálise, de sua experiência clínica e também pautadas em alguns trechos retirados da literatura produzida por autistas e/ou seus pais, fazem uma leitura de algumas características do autismo, como: o olhar, a voz, a hipersensibilidade aos sons e aos ruídos, a relação com o corpo, a relação com objetos, os movimentos estereotipados, a imutabilidade e a linguagem. Com o intuito de enriquecer a compreensão das características do autismo, foram acrescentadas aqui outras contribuições dos relatos autobiográficos dos autistas Naoki Higashida (2014), Donna Willians (2012), Temple Grandin (1999), Rosa (2016) e trechos de outros autistas apresentados nos trabalhos de Bialer (2015c), além de uma outra característica elaborada pela pesquisadora da presente investigação – a partir da leitura dessas autobiografias – intitulada como *a evitação do contato físico com o outro*. As autobiografias dos autistas compartilham um saber precioso sobre o funcionamento de seu mundo interior e têm fornecido cada vez mais elementos para se entender o autismo e questionar as teorias elaboradas por especialistas, como fizeram Sellin e Kedar:

É absurdo fingir que não tenho nada essas afirmações incrivelmente estúpidas são cheias de frieza uma sensação em mim é mais profunda do que na maioria um pretendo especialista deveria saber isso eu quero dizer a um especialista desse tipo que nós somos completamente outros com relação ao que ele escreve nós somos seres humanos dotados dos mesmos sentimentos que as pessoas normais (SELLIN<sup>4</sup>, 1995 apud MALEVAL, 2017, p. 72).

---

<sup>4</sup> SELLIN, B. **La solitude du déserteur**. Paris: R. Laffont, 1998. (Trabalho original publicado em 1995).

Há uns anos atrás eu decidi que os *experts* tinham feito muitos erros que todo mundo simplesmente aceitava como o evangelho. Não é para ofender ninguém, mas como todo mundo sabe isso com certeza? Difícil saber completamente se as pessoas com as quais você está lidando são silenciosas e não podem escrever ou realizar gestos (KEDAR<sup>5</sup>, 2012 apud BIALER, 2017, p. 251).

### *O olhar*

A literatura elaborada por psicanalistas a partir de sua experiência clínica com crianças autistas aponta o olhar como um importante diferencial no autismo, já que esses profissionais muitas vezes observam o quão difícil é para elas lidar com o olhar do outro.

Há muitos autistas que evitam olhar para o mundo e para o outro. O outro para eles muitas vezes é visto como alguém ameaçador e invasivo. Para alguns, o processamento visual também parece ser diferente, de modo que o que percebem visualmente pode produzir uma excitação, gerando uma confusão mental e até ser doloroso (FERREIRA; VORCARO, 2017). Higashida (2014), relata, por exemplo, que costuma balançar as mãos em frente ao seu rosto como uma maneira de tornar a luz em seus olhos mais agradável e menos dolorosa.

Williams (2012) relata que olhar nos olhos dos outros era algo para ela muito doloroso e, nas poucas vezes em que isso ocorreu, era como se ela estivesse desprotegida, totalmente exposta. Sendo assim, ela criou maneiras para evitar olhar as pessoas: olhava direto ou através de quem estava em sua frente; olhava para alguma coisa que estava ao lado da pessoa em sua frente ou piscava os olhos compulsivamente como uma maneira de tornar as coisas “mais fracionadas, portanto menos assustadoras” (WILLIAMS, 2012, p. 330). Uma outra maneira era olhar com um olho no vazio e dirigir o outro para o centro, “embaralhando a visão da frente” (Williams, 2012, p. 305). Ela relata que encontrou fotos suas de quando era bebê, nas quais identificou que já recorria a esses tipos de olhares quando ela tinha apenas semanas de vida.

Apesar de lhe ser custoso olhar diretamente nos olhos de outra pessoa, Williams (2012) demonstra em sua autobiografia um desejo de corresponder ao olhar do outro, esforçando-se para tal, como relata o momento em que enfrentou o olhar de Julian, com quem teve uma relação que lhe foi significativa:

---

<sup>5</sup> A autora não especifica a referência. A fala foi retirada de uma das palestras de Kedar, em 2012, segundo consta no livro.

Julian me olhava diretamente nos olhos. Não adiantava desviar o olhar. Ele olhava direto, e me era impossível deixar de dar uma olhadela a cada um de seus olhares. Terminei por enfrentar seu olhar, tentando não fugir (WILLIAMS, 2012, p. 286)

Bialer (2015c), em sua análise de algumas autobiografias de autistas, narra que para Kedar, olhar alguém diretamente nos olhos era como se ele estivesse sendo torturado e invadido por ansiedade, enquanto Tammet não conseguia compreender como o jogo de olhares estaria envolvido nas interações sociais. Bialer (2015c) ainda apresenta o relato de Prince-Hughes, no qual ela compartilha seu contato com os gorilas no zoológico onde trabalha e “pela primeira vez em sua vida, ela pode efetivamente colocar seu olhar em um outro ser e ter o sentimento de que pode efetivamente ver um outro, situando o objeto pulsional olhar no outro” (p. 183).

#### *A voz*

Para outras crianças, muitas vezes não é o olhar que é algo difícil de ser suportado, mas a voz. A voz do Outro é difícil de ser suportada pelos autistas e, se não for separada por um anteparo, como o gesto de tampar seus próprios ouvidos ou o ato de começar a falar uma língua própria na tentativa de calar a voz do Outro, ela e o Outro parecem ser uma mesma coisa, o que gera uma grande angústia (FERREIRA; VORCARO, 2017). Higashida, por exemplo, descreve que olha então para a voz das pessoas que conversam com ele:

As vozes não são coisas visíveis, mas tentamos ouvir a outra pessoa com todos os nossos órgãos dos sentidos. Quando estamos completamente concentrados em entender o que você fala, nosso sentido de visão sai um pouco do ar (HIGASHIDA, 2014, p. 30).

Essa angústia também aparece quando a voz do próprio autista lhe escapa:

Quando minha voz estranha é acionada, é quase impossível de segurar, e se tento, é doloroso, quase como se eu estrangulasse minha própria garganta (HIGASHIDA, 2014, p. 29-30).

#### *A hipersensibilidade aos sons e aos ruídos*

A hipersensibilidade aos sons e aos ruídos é outra característica bastante comum nas crianças autistas. Um som que para a maioria das pessoas é tido como agradável, para os autistas pode representar uma violência, uma ameaça, algo apavorante. E as defesas que eles criam para isso são diversas, como tampar os ouvidos e auto-estimulações táteis, olfativas, sonoras e gustativas, por exemplo (FERREIRA; VORCARO, 2017).



Existem certos ruídos que vocês não percebem, mas que nos incomodam bastante. O problema é que vocês não entendem como esses sons nos afetam. Não é bem pelo fato de que o barulho nos dá nos nervos. Tem mais a ver com o medo de que, se continuarmos a ouvir, perderemos toda a noção de onde estamos. Nesses momentos, sentimos como se o chão estivesse tremendo, como se tudo ao redor de nós estivesse vindo em nossa direção, e isso é muito apavorante. Então, para nós, cobrir os ouvidos é uma forma de nos protegermos e recuperarmos a consciência do lugar onde estamos (HIGASHIDA, 2014, p. 93).

### *Relação com o corpo*

Para a psicanálise, o autista não construiu um envoltório corporal, com contornos e bordas, tornando-se um estrangeiro em seu próprio corpo, preso a um corpo desintegrado. Sendo assim, questões relativas ao corpo como falta de controle dos esfíncteres e micção, dificuldade de alimentação ou preferências singulares por determinados tipos de alimento e rigidez ou desarticulação corporal são referentes a falhas na constituição da imagem corporal (FERREIRA; VORCARO, 2017). Muitos autistas narram que a sensação é de como se não tivessem controle de seu próprio corpo:

Não temos nem mesmo controle sobre nosso próprio corpo. Tanto ficar quieto quanto se mover quando nos é pedido é um desafio – é como comandar por controle remoto um robô com defeito (HIGASHIDA, 2014, p. 27).

Nem sempre dá para perceber só olhando para uma pessoa com autismo, mas nós nunca sentimos que nossos corpos de fato nos pertencem. Eles estão sempre agindo sozinhos e escapando de nosso controle. Aprisionados lá dentro, lutamos o tempo todo para que façam o que mandamos (HIGASHIDA, 2014, p. 42).

### *Relação com objetos*

Em relação ao modo de lidar com os objetos, segundo Ferreira e Vorcaro (2017) os autistas muitas vezes escolhem objetos que lhes são inseparáveis e afastar-se deles seria como perder um pedaço do próprio corpo. Segundo Maleval (2015; 2017) os objetos autísticos têm a função de apaziguar, de proteger o autista da angústia advinda de suas dificuldades no laço com os outros. Esse objeto serviria como barreira, como borda corporal ao Outro – visto como ameaçador –, além de apoiá-lo em sua abertura para o mundo:

Na época da minha avó, eu recuperava os pedaços de lã colorida, as sobras de tricô ou de crochê e passava os dedos neles para poder dormir em segurança. Para mim, as pessoas que eu amava eram os objetos, e esses objetos (ou as coisas que eles evocavam) eram a minha proteção contra as coisas que eu não amava, isto é, as outras pessoas (WILLIAMS, 2012, p. 31).

### *Movimentos estereotipados*

Os movimentos estereotipados são vistos pelos psicanalistas como uma forma encontrada pelos autistas para poderem sentir mais alguma parte do seu corpo (pela repetição), como um modo de se ausentar ou ainda para ajudá-los a se organizar e a se equilibrar, fornecendo um alívio para a hipersensibilidade sensorial que possuem (FERREIRA; VORCARO, 2017).

Eles dão uma sensação de continuidade. Os rituais, os gestos estereotipados dão a certeza de que as coisas podem permanecer as mesmas, durante longo tempo, para ter seu lugar incontestado numa situação complexa e mutante em volta de si (WILLIAMS, 2012, p. 330).

### *Imutabilidade*

A necessidade de imutabilidade das crianças autistas é compreendida como uma maneira de se preservar de qualquer imprevisto, uma tentativa de regular o mundo (FERREIRA; VORCARO, 2017). Segundo Maleval (2021), o autista se apega à imutabilidade por ser uma forma necessária de organizar o caos que o mundo lhe representa; uma forma de estruturação do ambiente, espacial e temporal, sendo que cada autista estabelece suas regras para organizar seu próprio mundo: “me obstinava a compensar meu caos interior com uma organização obsessiva do mundo exterior”. (WILLIAMS, 2012, p. 84).

### *A linguagem*

Ferreira e Vorcaro (2017) abordam a linguagem dos autistas, que geralmente aparece em uma forma privada, com ausência dos pronomes pessoais em primeira pessoa e às vezes ligada à informações e repertórios específicos, isenta de afeto e emoção.

### *A evitação do contato físico com o outro*

Em muitos relatos autobiográficos dos autistas é comum observar trechos que dizem sobre a dificuldade que é para muitos deles estabelecer algum tipo de contato físico com o outro. Williams (2012), por exemplo, menciona que todo o contato físico era para ela dissociado do prazer e do bem-estar. Ao contrário, era sempre visto como algo penoso, uma ameaça, que lhe fazia sofrer e lhe trazia uma sensação de como se fosse desaparecer:

O contato físico sempre teve para mim algo de pungente, como cair num abismo cuja força de atração fosse muito forte. Corria-se o risco de perder

toda a sua diferença face ao outro. Tanto se poderia ser engolido ou comido, como ser levado por uma onda. Eu tinha medo do mínimo contato como se poderia ter medo da morte (WILLIAMS, 2012, p. 221).

O único contato que sempre tolerou foi o de deixar alguém pentear seus cabelos, pois, segundo ela, pareciam “destacados do corpo” (p. 335). Da mesma forma, ela também às vezes tocava nos cabelos de outras crianças, sendo esse o único contato físico amigável que fora capaz de estabelecer desde criança (p.35). Mesmo tendo o contato físico como algo tão invasivo, Williams (2012) conseguia criar maneiras de se ausentar de seu corpo para conseguir suportar as relações sexuais que tinha quer ter com seus parceiros:

Fazer amor não me inspirava emoção alguma, nem prazer, nem desgostos particulares. Fiz uma escolha: meu corpo não me pertencia mais. Era doravante uma coisa insensível completamente separada do resto de minha personalidade: meus olhos fixavam o nada e minha mente voava a milhares de quilômetros dali. Eu tinha ao mesmo tempo o sentimento de estar morta e o de uma liberdade à ideia de ser maravilhosamente inacessível, após ter sido separada do resto (WILLIAMS, 2012, p. 160).

Williams demonstra em toda a sua autobiografia um incansável movimento de autoconhecimento e superação de suas dificuldades, o que fica evidente também em relação ao contato físico. Percebe-se, por exemplo, como passou a receber o abraço como algo menos hostil. Ela descreve como era difícil tolerar os abraços da mãe de sua amiga Trish, quando era adolescente e, mais adiante, já adulta, quando foi abraçada repentinamente por Shoun, com quem teve uma amizade de intensa identificação, pôde perceber que estava realmente presente na situação, o que vai se repetir com Julian, quando ela se permite abraçá-lo, por sua própria iniciativa.

Em alguns momentos do relato de Williams, percebe-se também o prazer que se permite sentir em situações mais íntimas de contato físico:

Ensinou-se, também, a me dominar e a tolerar as manifestações de afeto e a proximidade física dos outros. Cheguei, por exemplo, a ter bastante confiança em sua filha, a ponto de deixá-la escovar meus cabelos e fazer cócegas nos meus pés e nos meus braços. Isso me permitiu, pois, experimentar o prazer físico e o conforto que isto proporcionava, ainda que de uma forma muito primitiva (WILLIAMS, 2012, p. 142).

Já mais velha, Williams percebe que consegue sentir o contato físico como algo prazeroso, desde que ocorresse por sua iniciativa ou que lhe fosse dada a escolha de aceitar ou recusar.

Assim como para Williams (2012), o contato físico com outra pessoa era visto como avassalador por Temple Grandin (1999). Em sua autobiografia ela retoma diversas vezes como se sentia sufocada ao ser abraçada por sua tia:

Suas demonstrações de afeto me davam a sensação de ter sido engolida por uma baleia. Mesmo ser tocada por minha professora era uma coisa que me incomodava e fazia com que me retraísse. [...] Nossos corpos pedem o contato humano, mas quando esse contato se estabelece, nós nos retraímos, porque nos provoca dor e confusão (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 38)

É interessante notar o quanto Grandin (1999) expressa sua necessidade por um contato físico e a falta que isso lhe faz. Diversas vezes ela relata sua vontade de ser tocada e abraçada, o que foi um dos motivos que a motivou a construir sua máquina do abraço – além de buscar algo que a acalmasse quando tinha seus ataques de raiva. Como para Williams (2012), o fato de poder controlar o momento e a duração do contato aparece como elemento fundamental para sua aceitação:

A vantagem de um aparelho de conforto seria permitir que eu possuísse o controle de quanto estímulo receberia. Eu poderia satisfazer minha ânsia de contato sem afogar meus sentidos com uma quantidade excessiva de estímulos, o que meu sistema não tolerava (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 59).

Com o tempo, sua máquina do abraço a ajudou a desenvolver sentimentos de empatia e a tolerar breves tipos de contato físico, como um tapinha nos ombros ou um aperto de mãos.

Na autobiografia de Higashida (2014) percebe-se que o contato físico não aparece como um problema para ele. No entanto ele se arrisca a supor o motivo de ser algo tão perturbador para outros autistas:

De modo geral, para um autista o fato de ser tocado significa que outra pessoa está exercendo controle sobre um corpo que nem mesmo seu dono é capaz de controlar direito. É como se perdêssemos o que somos...E existe sempre o pânico de que, ao sermos tocados, nossos pensamentos possam se tornar visíveis (HIGASHIDA, 2014, p. 35).

Para Prince-Hughes (BIALER, 2015c), é com Congo, um gorila com quem ela estabelece um intenso laço afetivo e que acaba tomando o lugar de seu duplo, que o toque começa a ser sentido como algo afetivo:

É interessante assinalarmos que o laço de amor pelos gorilas abre para Prince-Hughes o caminho para o laço de amor com os humanos. Seu primeiro intenso laço afetivo é com um gorila: Congo. Quando Congo a toca, pela primeira vez na sua vida, ela sente que se conectou com um ser vivo, sendo esse toque seguido por um encontro de olhares e o surgimento do sentimento de amor (BIALER, 2015c, p. 183).

Independentemente da etiologia do autismo, vista da perspectiva da psiquiatria ou da psicanálise, a presente pesquisa busca evidenciar o papel que a escola tem para essas crianças, especificamente no que diz respeito às possibilidades de promover o contato com os pares. Sendo assim, o próximo capítulo irá abordar as crianças autistas na escola e a importância dessa instituição para elas, em particular na etapa da Educação Infantil, contexto da presente investigação. Pretende-se

também refletir sobre o papel do professor e retomar brevemente o caminho percorrido no Brasil que possibilitou que ela passasse a frequentar a classe regular, premissa basilar dessa pesquisa.

## **2. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS**

Essa pesquisa, em sua investigação sobre o papel o professor como suporte das crianças autistas no seu enlace aos seus pares, tem como premissa que essas crianças estejam frequentando a classe regular. Aproximando-se um pouco dessa questão fundante da pesquisa, este capítulo vai explorar, mesmo que brevemente, os embates que giram em torno da inclusão escolar no Brasil, fazendo algumas considerações e elucidando o caminho percorrido para que as crianças autistas frequentem uma sala de aula regular atualmente. Pretende-se partir da experiência da clínica com crianças autistas – que evidenciou a importância da escola como ferramenta terapêutica, bem como a dos grupos terapêuticos heterogêneos – para analisar a função da escola para elas e a relevância do papel do professor, atentando-se às especificidades da Educação Infantil, contexto dessa investigação.

### **2.1 A inclusão escolar no Brasil: algumas considerações**

É com a *Declaração de Salamanca* de 1994 (UNESCO, 1994) que é divulgado o princípio da inclusão escolar no Brasil, documento que recomenda que todos os alunos, inclusive os com restrições mais severas, ou com impedimentos que requerem apoios intensos e constantes, preferencialmente frequentem a classe regular. Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (BRASIL, 2001), continuaram recomendando a existência das escolas especiais, ainda que temporária e extraordinariamente. Em 2008, elabora-se o documento Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), recomendando que o lugar da educação escolar de todas as crianças passe a ser a classe regular e a educação especial passa a ser apresentada como complementar (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Esse cenário tem como apoio dois tipos de propostas: educação inclusiva e inclusão total, como novas apostas para a educação de crianças e jovens com deficiência, e que são as principais protagonistas no embate que permeia a inclusão escolar ainda nos dias atuais.

A proposta da educação inclusiva aposta que todos os estudantes frequentem prioritariamente a classe regular, mas defende a permanência da oferta dos serviços

substitutivos da educação especial. Já os adeptos da inclusão total defendem que todos os estudantes, independentemente das restrições decorrentes de sua deficiência, frequentem a classe regular e que sejam extintos todos os outros serviços e ambientes de apoio. O princípio da inclusão pressupõe uma reforma educacional e que a escola deve e tem possibilidade de se adaptar às necessidades de cada aluno, independentemente de quais forem elas (MENDES, 2006). Pretende também, reconhecer e “valorizar a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40), ou seja, a partir das possibilidades e ritmos de aprendizagem de cada um, deve-se pensar em caminhos alternativos e práticas pedagógicas que levem à autonomia escolar e social do aluno.

Em 2018 observa-se uma nova movimentação por parte do governo federal de rever a política estabelecida em 2008, que acaba dando origem ao Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), com uma nova orientação para a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que foi revogado em janeiro de 2023. O decreto representou um retrocesso das políticas nacionais da educação especial, pois visava desconstruir a proposta em andamento para a inclusão escolar nos últimos anos: ele prezava pela homogeneidade dos alunos na sala de aula, propunha uma série de serviços especializados complementares – segregadores e assistencialistas – e partia do princípio que é o aluno que deve se adaptar à classe regular, como defendia-se na época do modelo de integração.

Apesar do excessivo movimento de “vai e vem” e dos embates presentes na história das políticas de inclusão escolar, percebe-se que o princípio de garantir a educação às crianças e jovens com deficiência como um direito esteve presente desde as décadas de 60 e 70. É fundamental partir do princípio que preconiza reconhecer essas pessoas como sujeitos de direito, conforme estabelecido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Na referida Constituição, assim como o direito à saúde, ao trabalho e a outros princípios essenciais, o direito à educação aparece como um direito público, subjetivo, fundamental, de natureza social. Um direito que deve ser efetivado da melhor maneira possível pelo poder público, por meio de políticas públicas. Por ser um direito subjetivo fundamental, o direito à educação é considerado um bem comum, de aplicabilidade imediata e de forma progressiva, que não admite retrocesso.

Mostra-se prudente uma colocação de Bobbio (2004) que, em 1992, já alertava que o problema maior dos direitos humanos não é o de fundamentá-los, mas sim o de

protegê-los e efetivá-los. Isso porque na medida em que se coloca o direito à educação como um direito fundamental, o Estado é obrigado a efetivá-lo e a sociedade civil tem o direito (e o dever) de cobrá-lo quando as políticas públicas não são suficientes para se usufruir desse direito. Cobrar não só o direito ao acesso à escolarização, como também sua continuidade e qualidade. No que diz respeito especificamente às pessoas com deficiência, o movimento da inclusão escolar acredita que todos esses sujeitos têm o direito fundamental de frequentar a classe regular.

Desde 1996 podemos acompanhar através dos dados estatísticos obtidos com o Censo Escolar, uma curva crescente de matrículas de crianças e jovens com deficiência nas escolas, sejam elas comuns ou especiais (MENDES, 2006). Um grande avanço se pensarmos que a maior parte delas sequer frequentava a escola. Mas é importante alertar que ainda temos muito o que avançar, pois esses mesmos dados nos mostram que, ainda em 2020, uma boa parte delas estava matriculada em salas de aula e em escolas especiais, ainda muito presentes no cenário educacional brasileiro. Isso sem falar no fato de ainda existir um alto índice de evasão escolar (BRASIL, 2021).

Assim como Bobbio já alertava em 1992 (BOBBIO, 2004), não basta matricular e garantir a vaga da pessoa com deficiência na classe regular; o desafio é criar condições para sua permanência e aprendizagem efetivas. Precisa-se iniciar um movimento ininterrupto de identificar ações e intervenções para que a escola comum seja de fato um lugar de aprendizagem para todos os alunos (PRIETO, 2006). Nesse sentido, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) contribuem com uma síntese sobre o real cenário em que se encontra a inclusão escolar no Brasil e sobre o que deveria ser o verdadeiro cerne da questão:



A mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 14).

Para além do que foi dito até aqui e das questões destacadas acima, faz-se necessário um breve apontamento no que diz respeito ao imprescindível investimento na formação dos professores. Apesar do movimento de incluir as pessoas com deficiência na escola comum existir há 50 anos no Brasil, ainda hoje é a minoria dos professores que possui formação teórica e prática sobre o assunto (UNESCO, 2021; BRASIL, 2021). Torna-se urgente o compromisso de investir em formação de qualidade sobre o assunto para todos os profissionais da educação, para que tenham conhecimento e aptidão para lidar com a diversidade de cada um de seus alunos, sendo capazes de elaborar propostas educativas efetivas (PRIETO, 2006).

Nessa linha de pensamento, mesmo diante do cenário ainda recente das crianças autistas frequentando a classe regular, a presente pesquisa pretende colaborar para que o professor tenha ciência da importância do seu papel e do da escola para as crianças autistas, principalmente no que diz respeito ao favorecimento da abertura do contato com seus pares – e o porquê de sua relevância –, como algo a somar em suas práticas inclusivas realizadas dentro da sua sala de aula.

Apesar desse árduo caminho para que as crianças autistas tenham acesso à classe regular, há dados de pesquisas que mostram que a educação especial ainda é a escolha de muitos familiares de crianças autistas, que percebem a escola regular como um ambiente menos favorável e por vezes violento para seus filhos. Dentre o levantamento bibliográfico feito para essa pesquisa a respeito da escolarização de crianças autistas, foi possível observar que são escassas as pesquisas brasileiras que investigam exclusivamente a educação especial, sendo que não foram encontrados estudos que a defendam como benéfica para as crianças autistas, se comparada à educação inclusiva. Entretanto, algumas das pesquisas analisadas apresentam

resultados que indicam a preferência pela escola e pela sala especiais por parte dos responsáveis pelas crianças autistas, como pretende-se mostrar a seguir<sup>6</sup>.

Góes (2012), analisou relatos de pais e mães de crianças autistas com deficiência intelectual associada, matriculadas em escolas de educação especial. Em todos os casos, as crianças inicialmente frequentaram escolas de educação infantil regulares e depois acabaram migrando para escolas especiais, nas quais seus familiares se sentiram mais seguros e avaliaram estruturas e professores como mais bem preparados para suprir as necessidades de seus filhos, além de julgarem ser um ambiente menos violento e menos excludente, como se pode observar no seguinte trecho de uma das entrevistas transcritas na pesquisa:

É, porque os profissionais são preparados para esse fim, não é, eles cuidam de quem é especial, então eles... não há exclusão, não é, lá ele está incluído mesmo, então as crianças, elas sofrem menos, não é, porque eu percebo que na escola não especial, o George fica nervoso, porque ele não vai nunca atingir o que as outras crianças fazem, então ele fica excluído pelas crianças, não é, e automaticamente pelos professores também, que não conseguem dar a atenção devida para ele (GÓES, 2012, p. 71).

Nos relatos avaliados, são apresentadas algumas dificuldades encontradas nas escolas regulares, como cenas em que os familiares flagraram seus filhos sendo excluídos pelos professores e até um pedido da própria professora, para que transferissem a criança (seu aluno) para uma escola especial, alegando não ter tido formação adequada para educá-la.

Góes (2012) conclui sua dissertação apontando que, em tempos de inclusão, a educação especial continua sendo uma escolha, pois os familiares, ao buscarem seu direito à escolarização de seus filhos em uma escola regular, acabam se deparando com inúmeras dificuldades para efetivá-lo e concretizá-lo:

E nas escolas de educação especial, por mais que também tenham os seus problemas, são espaços que, para os pais, apresentam uma segurança e oferta de mais possibilidades para seus filhos, pois já está claro para eles que não é possível garantir a inclusão escolar em ensino regular, com qualidade, apenas com sua enunciação em políticas públicas (GÓES, 2012, p. 84).

Assim como Goés, Costa (2019) conclui em seu trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia que as classes especiais são benéficas para o desenvolvimento das crianças autistas, por possuírem professores especializados, o que corrobora a visão da mãe da criança autista por ela acompanhada em sua pesquisa:

---

<sup>6</sup> Na pesquisa feita na Plataforma Sucupira, das 1158 publicações que responderam à pesquisa com as palavras “educação especial” e “autismo”, apenas duas apresentaram dados a favor da educação especial para autistas, por parte dos familiares.

Na verdade, o trabalho que elas fazem é incrível, porque eles respeitam o tempo da criança. E assim, é algo se ele estivesse em uma classe de alunos típicos, ele não estaria com o conhecimento que ele tem hoje, por conta dessa questão que com autista você precisa repetir muito para que esse conhecimento seja internalizado (COSTA, 2019, p. 28).

Algumas reportagens que circulam nos veículos de comunicação virtuais vão ao encontro dos dados encontrados nas pesquisas citadas, como a matéria feita em 2013 e publicada no blog *Deficienteciente*<sup>7</sup>. Ela aborda a organização de familiares de pessoas com autismo – apoiados pelas APAEs<sup>8</sup> – para pressionar o governo pelo direito de educarem seus filhos em casa ou em instituições especiais, alegando que na escola regular os professores não são capacitados, a estrutura é inadequada e seus filhos estão expostos ao *bullying*, além de correrem o risco de expor frente aos colegas por suas ações imprevisíveis e por vezes violentas.

Cabe aqui ressaltar que os dados apresentados corroboram o decreto 10.502 (BRASIL, 2020), revogado em janeiro de 2023, já apresentado neste capítulo. Na época, o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, chegou a falar publicamente que as crianças com deficiência “atrapalham e criam dificuldades na sala de aula”<sup>9</sup>.

Ao analisar brevemente as pesquisas e reportagem citadas acima, pode-se supor que de fato algumas famílias se sintam mesmo mais seguras ou mais acolhidas com seus filhos frequentando uma escola especial, até por se identificarem com as demais famílias por terem filhos com questões semelhantes às delas, mas observa-se que nenhuma delas dá voz às crianças autistas, as mais interessadas em sua escolarização. Além disso, percebe-se que os familiares das crianças autistas, além de partirem de um pressuposto equivocado de que os professores das escolas regulares não têm formação para lidar com uma criança em situação de inclusão, mostram-se muito preocupados com a aprendizagem de conteúdos escolares, comparando o desempenho de seus filhos com os das crianças típicas, como se esses fossem bons critérios para se avaliar uma escola. Além do mais, não consideram aspectos fundamentais da perspectiva da psicanálise, sobretudo a noção de sujeito e a consideração de que estar na escola regular opera sobre essa dimensão, como se verá a seguir.

---

<sup>7</sup><https://www.deficienteciente.com.br/pais-de-criancas-autistas-sao-contra-filhos-em-escolas-regulares.html>

<sup>8</sup> APAE: Associação de Pais e Amigos do Excepcional, instituição que recebia recursos públicos para oferecer ensino exclusivo para grupos com deficiências, como o autismo, antes da migração do modelo da educação especial para a inclusiva.

<sup>9</sup><https://oglobo.globo.com/brasil/mec-pede-desculpas-por-declaracao-de-milton-ribeiro-sobre-pessoas-com-deficiencia-25163124>

## 2.2 A escola como ferramenta terapêutica

Após algumas considerações sobre o caminho percorrido que possibilitou que as crianças autistas frequentassem a classe regular no Brasil, faz-se necessário discorrer sobre a importância de elas estarem na escola, partindo-se da perspectiva psicanalítica.

Educação Terapêutica é um termo cunhado por Kupfer (2007), que diz respeito a práticas educacionais, como uma intervenção no campo do tratamento de crianças com problemas de desenvolvimento, como as autistas. Ela opera em três eixos – a inclusão escolar, o campo institucional e o escolar propriamente dito –, sendo que aqui será abordado apenas o primeiro, por ser o que mais pode contribuir para essa pesquisa. O eixo da inclusão escolar propõe para as crianças autistas um lugar na escola. Ele considera, muito além do direito político dessas crianças de frequentarem a escola regular, como já abordado no item anterior, seu valor terapêutico, o valor que os significantes *escola* e *aluno* representam para elas, como lugares discursivos reconhecidos na sociedade: “quem está na escola pode receber o carimbo de ‘criança’” (KUPFER, 2007, p. 92). A escola oferece então muito mais do que a oportunidade de aprender:

entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves (KUPFER, 2007, p. 91).

Jerusalinsky (1997) também discorre sobre os efeitos terapêuticos que a escola pode proporcionar em crianças psicóticas ao narrar a experiência de um passeio com essas crianças ao redor da escola que frequentam, em que vão ganhando certa popularidade entre a vizinhança e conquistando o significante de *alunos da escola*, o que seria bem diferente se fossem crianças que frequentassem um manicômio:

[...] o significante, como sempre, pode ser decisivo. Porque a escola é coisa de criança, no final das contas esses meninos e meninas têm problemas mas estão na escola, seus atos viram artes. Se gritam demais, se se aproximam demais, pulam demais, comem demais, põem a mão onde não devem, são simplesmente meninos e meninas, seguramente o são porque vão na escola. Quem sai do manicômio não tem esse benefício na leitura social (JERUSALINSKY, 1997, p. 91).

A escola tem então um papel fundamental no tratamento de crianças autistas, funcionando assim como ferramenta terapêutica, “na medida em que o professor pode ser um auxiliar na promoção de saúde mental, principalmente na primeira infância. A escola é um lugar que oferece identificações e contornos para os autistas” (KUPFER, 2015, p. 183).

Colocar essas crianças na escola faz parte de seu tratamento e tem como principal objetivo o surgimento do sujeito, como possível efeito do habitar cotidianamente a linguagem desse Outro institucional, que é a escola. Sendo assim, o papel da Educação Terapêutica é que a criança retome seu desenvolvimento global e a estruturação do sujeito do inconsciente, além de sustentar o sujeito que a criança já construiu, mesmo que este seja mínimo: “educar será tratar e tratar será educar” (KUPFER, 2010, p. 270).

Importante ressaltar que, para a escola ser de fato inclusiva, não basta pôr para dentro de seus muros crianças autistas ou psicóticas, ela precisa “produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença em seu fundamento educativo” (KUPFER, 2010, p. 269).

Nesse sentido, Kupfer et al. (2017) apresentam alguns princípios que podem orientar as práticas inclusivas de uma escola. São eles:

- *A inclusão é para todos e para cada um*: esse princípio propõe que a escola pratique uma inclusão generalizada, ou seja, que o professor possa considerar a singularidade de cada um de seus alunos.

- *O sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança e não apenas da adaptação da criança à escola*: esse princípio aborda a necessidade de uma flexibilização no funcionamento das regras da escola para que possa incluir de fato as crianças em situação de inclusão. Dessa forma, a escola acaba sendo transformada, o que faz dela um lugar para todas as crianças, relacionando-se com o princípio anterior.

- *A inclusão de uma criança garante a inclusão de todas*: garantir que uma criança em situação de inclusão frequente a escola é garantir que toda a criança possa estar na escola, independentemente de suas diferenças.

- *A inclusão escolar é terapêutica: educar é tratar*: no caso de crianças com entraves psíquicos, o tratamento e a educação podem convergir, pois colocar essa criança na escola é promover a constituição do sujeito, oferecendo mais uma

oportunidade para que ela possa usufruir do campo da palavra e da linguagem, transmitindo (ou retransmitindo) as marcas simbólicas necessárias para sua subjetivação.

- *O convívio com outras crianças pode ser terapêutico*: esse princípio será abordado de forma mais abrangente no próximo capítulo. Ele diz respeito à importância da função do semelhante para a constituição do sujeito e coloca luz na importância do professor considerar o grupo classe em suas práticas inclusivas, já que as outras crianças servem como modelos de identificação para as crianças com entraves.

- *O trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre educador e aluno*: esse princípio aborda a transferência presente na relação professor-aluno, portanto a importância do laço que pode se estabelecer entre o professor e seu aluno em situação de inclusão. Sendo assim, as crianças autistas podem ancorar-se na figura do professor para aprender e para encontrar um caminho de subjetivação.

- *O aluno é da escola e não apenas do professor*: esse princípio evidencia a importância de se ter uma rede de apoio na escola, que abrange todos os profissionais que nela trabalham, cada um com sua responsabilidade diante do aluno em situação de inclusão, condição que demanda conversas frequentes com toda a equipe sobre os alunos em questão:

Fazer o aluno circular na escola tem também a função de dividir a responsabilidade e o esforço que uma turma e seu professor enfrentam quando têm, com muita frequência, de encontrar saídas originais ou administrar conflitos constantes (KUPFER et al., 2017, p. 26).

- *A escola proporciona uma referência simbólica para todas as crianças*: esse princípio destaca a função da escola com função paterna, ou seja, como uma instituição que garante a continuidade da lei do Pai, que interdita, que “organiza a relação do sujeito com os outros pelo fato de que esta é uma lei simbólica, isto é, põe palavra ordenadora no lugar do impulso (KUPFER et al., 2017, p. 27). Sendo assim, a autoridade do professor pode ser vivida de modo menos ameaçadora pelas crianças autistas, pois ele também está submetido à lei, encarnada aqui pela instituição escola.

- *A escola é o lugar social da criança*: esse princípio trata do que foi abordado no início deste item, no que diz respeito ao significante de aluno que a escola propicia às crianças autistas. Ao pertencer à escola, a criança ganha um lugar social no mundo, que permite ser reconhecida como pertencente à comunidade humana.

- *O educador tem o seu saber sobre seu aluno*: esse princípio aborda o saber que o professor tem sobre seus alunos, que é construído na convivência diária, e que é por ele desconhecido. O professor desconhece que sabe tanto sobre seu aluno e se julga sempre despreparado para receber crianças em situações de inclusão. No entanto, é esse saber, inconsciente, que é acionado e que opera quando o professor consegue abordar e ensinar seu aluno em suas particularidades, sem ser ensinado por ninguém.

- *A igualdade é o direito à diferença*: esse princípio expõe a premissa de que todas as crianças na escola devem ser tratadas como iguais, para que então se tenha lugar para as diferenças de cada uma delas. Na escola, elas têm igualmente o direito de terem sua singularidade considerada no processo de educação.

Ainda no que diz respeito às transformações necessárias na escola para que ela seja de fato inclusiva, Bialer (2015b) tem a contribuir com análises dos trechos de autobiografias dos autistas, em que relatam suas experiências escolares. Mesmo com um declarado desejo de estar na escola e um árduo esforço para nela permanecer, diferentes autistas, de diferentes países, relatam vivências de não-inclusão na escola, onde impera a falta de abertura, a impermeabilidade à diferença, inviabilizando uma circulação discursiva que seria benéfica para todos os alunos:

Podemos notar nas autobiografias que os autistas têm imensa vontade de ter um lugar na escola, sendo que os autores-autistas afirmam, com pertinência, que cabe à escola ter permeabilidade para escutar o saber dos autistas e lhes permitir ocupar um lugar (que não seja o da exclusão) no laço social estabelecido na escola, dado que ter um lugar-de-aluno é extremamente importante para que o aluno possa sentir ter um lugar no mundo (BIALER, 2015b, p. 490).

Um dos dispositivos de tratamento da Educação Terapêutica é o trabalho com grupos heterogêneos, constituídos por uma diversidade de estruturas clínicas, de posições discursivas e subjetivas. Cabe aqui retomar um pouco da importância que a clínica psicanalítica evidenciou do trabalho com esses grupos para crianças autistas, que poderá ser transposta para o ambiente escolar, tendo em vista que na escola regular elas também são colocadas em grupos heterogêneos, a classe regular.

A partir das experiências da Escola Experimental de Bounneuil, de Maud Mannoni (1976; 1978; 1988), e do Grupo Mix (atualmente chamado de Grupo Heterogêneo de Educação Terapêutica), dispositivo clínico criado pelo Lugar de

Vida<sup>10</sup>, Merletti (2018) e Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) apresentam contribuições acerca da seguinte questão: “O que uma criança pode fazer por outra?”. Primeiramente, eles ressaltam a importância dos grupos serem heterogêneos, constituídos por crianças neuróticas, psicóticas e autistas, sendo assim compostos por uma diversidade de estruturas clínicas, de posições subjetivas e a importância de se somar ao grupo crianças com diferentes posições discursivas (que dizem respeito ao discurso social), como foi o caso das crianças neuróticas com problemas de aprendizagem e das crianças abrigadas que compunham o Grupo Mix. Os autores concluem que as crianças são sim terapêuticas umas para as outras quando colocadas juntas, na medida em que um grupo heterogêneo proporciona uma alternância de posições discursivas, podendo promover alterações nas posições subjetivas dos sujeitos, o que representa um grande ganho para as crianças autistas. Pôde-se observar também que as crianças autistas puderam se abrir momentaneamente para o laço com seus pares e vivenciar o lugar da infância, justamente por estarem na mesma posição diante do infantil e do sexual, jamais ocupada por um adulto: “ver um amigo em outro lugar, ou ser convidado pelo amigo para ocupar outra posição, isto é o que uma criança pode fazer por outra” (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010, p. 106).

Ainda com o intuito de refletir sobre os benefícios dos grupos heterogêneos de Educação Terapêutica para as crianças autistas – e no que se pode pensar sobre sua transposição para a sala de aula – faz-se importante recorrer às contribuições de Tiussi (2018), que constrói em sua tese oito princípios norteadores desse dispositivo, que foram elaborados a partir da leitura de sua experiência ao longo dos anos de trabalho do Lugar de Vida. São eles:

- *A heterogeneidade é terapêutica*: a diversidade entre os membros impulsiona os efeitos terapêuticos, ou seja, a diversidade de estruturas clínicas, de níveis socioculturais, de histórias de vida, habilidades e dificuldades, por exemplo, enriquece a troca discursiva.

---

<sup>10</sup> O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, coordenado por Maria Cristina Machado Kupfer, foi criado em 1990 como um laboratório de clínica e de pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A instituição visa o tratamento e a escolarização de crianças e adolescentes que se enquadram no diagnóstico Transtornos do Espectro Autista (TEA).



- *Tratar é educar e educar é tratar*: no caso de crianças com entraves estruturais, tratar e educar coincidem, na medida em que ambos pretendem transmitir marcas simbólicas que reordenariam o campo da linguagem.

- *A estruturação de conteúdos simbólicos e escolares auxilia a estruturação subjetiva*: os conteúdos transmitidos na escola podem ter efeitos subjetivantes na criança, ajudando-as a lidar com suas fantasias e angústias. Pensando-se especificamente em crianças autistas e psicóticas, a aquisição da linguagem escrita pode funcionar como uma segunda oportunidade de aquisição de um código compartilhado.

- *As crianças são transmissoras de formas de lidar com a falta no Outro, com as perdas e as substituições*: uma criança pode transmitir para outra, formas de lidar com a perda e a falta, a partir de maneiras de substituições que ela própria faria.

- *A transferência de trabalho é o motor da coordenação*: a transferência de trabalho da equipe dá suporte para as relações transferenciais entre os coordenadores do grupo e as crianças.

- *A direção de tratamento na psicose e no autismo é o tratamento do grande Outro*: esse princípio diz respeito às intervenções oblíquas, mais efetivas e facilmente aceitas pelas crianças autistas, justamente por serem indiretas. Nesse sentido, estar em grupo é bastante favorecedor, pois o coordenador pode endereçar sua fala para todas as crianças e não diretamente para as crianças autistas.

- *A função da coordenação está entre o educativo e o analítico*: o coordenador do grupo tem a função de sustentar o lugar do grupo como um campo discursivo e de intervir para garantir que as posições discursivas circulem.

- *A identificação é uma ferramenta terapêutica para o trabalho em grupo*: o discurso do grupo, ao se apresentar como um terceiro, e as identificações que nele ocorrem, podem ser terapêuticos para crianças com entraves.

### **2.3 Algumas particularidades da Educação Infantil e o papel do professor**

Com base nas reflexões desenvolvidas acima, é possível ver de forma objetiva que estar na escola pode apresentar diversos efeitos terapêuticos para as crianças autistas, dentre eles o efeito subjetivante do lugar discursivo de aluno e das aberturas momentâneas para o laço com seus pares. No que diz respeito especificamente à escola de Educação Infantil, contexto da presente pesquisa, ela apresenta algumas

particularidades, o que pode torná-la um ambiente ainda mais favorável para essas crianças. Elas serão analisadas oportunamente ao longo da análise dos dados, mas cabem aqui algumas considerações sobre determinadas especificidades que podem contribuir para a constituição da subjetividade da criança.

Pode-se dizer que o contexto da Educação Infantil pode ser bastante favorável no que diz respeito ao desafio que é para as crianças autistas se abrir para os pares, pois aprender a se relacionar com os demais e estar em um grupo apresenta-se como um importante e necessário desafio para todos, já que a escola é a primeira instituição que a criança frequenta depois de seus grupos familiares. Estar na escola – o primeiro espaço de vivências de infâncias, interações sociais e culturais, de aprendizagem e desenvolvimento – permite compreender o sentido de comunidade, uma vez que, nesse universo do coletivo, é possível vivenciar experiências sociais distintas das que se têm em família (SÃO PAULO, 2019):

A escola é o primeiro espaço público a que as crianças têm acesso – espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social da infância. Podemos dizer que a escola é o lugar da infância na sociedade contemporânea: todas as crianças estão ali (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 23).

Sendo assim, o trabalho na Educação Infantil coloca uma atenção especial nas interações – o que pode beneficiar as crianças autistas –, pois é também através da interação ativa com outras crianças, adultos e linguagens que a criança vai se constituindo subjetivamente e a aprendizagem acontece. Planejar intervenções que favoreçam a interação entre pares faz parte do fazer pedagógico do professor.

Do mesmo modo, há autores que escrevem da perspectiva da psicanálise que discorrem sobre a importância específica dessa etapa escolar para a subjetivação da criança, por ela participar dos tempos precoces de subjetivação, ocupando o lugar do primeiro estranho:

Parece ser este o estatuto mais pertinente dado à creche e àqueles que a representam junto ao bebê, cuja função é promover o afastamento da relação primordial entre a mãe e sua cria, introduzindo o registro assimétrico do terceiro (MARIOTTO, 2009, p. 119).

Sendo assim, a escola é representante do campo do Outro, apresentando o universo simbólico da linguagem e da cultura, exercendo assim a função paterna para esse bebê. Baroukh e Fonseca (2022), por exemplo, se debruçam a refletir sobre como se dá a constituição da subjetividade na etapa da Educação Infantil no livro *Venha conhecer o mundo!*, e suas contribuições vão ao encontro dessa abordagem. Nussbasher (2023), a partir de sua leitura cuidadosa, analisa que a escola assume

um papel semelhante à função paterna, introduzindo uma ordem simbólica que aos poucos vai sendo compreendida pela criança:

A função paterna na escola estabelece regras que, ao contrário das regras familiares, são mais direcionadas para um coletivo amplo e idealmente mais democráticas. Além disso, a escola, especialmente com crianças muito novas, pode contribuir ativamente no processo de formação subjetiva, ao considerar a existência de um sujeito que demanda cuidados, escuta, compreensão e vínculo (NUSSBASHER, 2023, p. 449).

Ao considerar a possibilidade da escola de Educação Infantil como um lugar de subjetivação, o brincar ocupa um lugar de destaque no currículo, avaliado como fundamental para construção da subjetividade da criança. É através do brincar que ela se expressa e absorve o mundo ao seu redor:

Brincar é constituinte das crianças, é sua ação primordial, por meio da qual elas compreendem o mundo físico e social. Tem um fim em si mesmo, é livre e espontâneo: livre, porque não é dirigido a alguma finalidade por ninguém, que não a própria criança; e espontâneo, porque depende de sua disposição (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 67).

A criança se desenvolve pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos (WAJSKOP, 2009, p. 25).

Ainda segundo Baroukh e Fonseca (2022), a escola de Educação Infantil conecta o brincar e o cuidar. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para a subjetivação do bebê e da criança. Cuidar de um bebê e de uma criança no espaço da escola não deve ser visto pelo educador como algo instrumental, automático ou técnico, mas sim como algo fundamental para que esse bebê possa advir como sujeito, como ser psíquico (MARIOTTO, 2009). O educador deve saber de seu papel de humanizar esse corpo ao exercer esses cuidados rotineiros: “Um adulto que possa brincar, conversar e interpretar a criança que cuida, insere no laço um caráter simbólico no que parece ser essencialmente concreto” (MARIOTTO, 2009, p. 139). Mariotto (2009) também realça a importância do lugar do educador nas brincadeiras constituintes, que acontecem durante essas atividades de cuidados com as crianças bem pequenas: a presença ativa desse Outro - educador-cuidador permite que o bebê se volte para os objetos do mundo e que construa simbolicamente as representações que ele tem de si e do mundo.

Considerando ainda a importância do papel do professor, para Bastos e Kupfer (2010), no âmbito da Educação Terapêutica, ele é parte integrante, já que precisa sustentar o lugar social de aluno que se pretende oferecer às crianças autistas.

Apoiada em Voltolini (2002), Bastos (2020) usa os termos *implicado* e *bem posicionado* para falar sobre esse professor, sendo que o professor implicado e bem posicionado é o professor que suporta não saber tudo sobre seu aluno. O termo *implicado*, nesse caso, refere-se a ideia do professor comprometido, enlaçado com o ofício docente, no sentido de permitir-se ser afetado por seus alunos – sujeitos, na medida em que não se pode conhecer o outro sem trabalhar o saber de si, lidando assim com o impossível – o inesperado, o incerto – da experiência humana apresentada por cada aluno-sujeito. Além disso, é importante o professor não se identificar com o lugar transferencial que pode ser para ele endereçado por essas crianças, como o lugar de “outro invasivo”, mas sim responde do lugar do “outro assegurado”, a partir da noção freudiana de *Nebenmensch* (Freud, 1895/1996) a ser experimentado por seu aluno. Segundo Kupfer e Fraga (2021), *Nebenmensch* foi traduzido como *Outro assegurado*, que seria o humano responsável por cuidar do bebê e que teria a função de pilotar a passagem do registro dos signos perceptivos para o registro das representações/coisas e posteriormente para o registro das representações/palavras. Para os autores, as crianças autistas permanecem no primeiro registro, o dos signos perceptivos, podendo então permanecer presas a um laço com um outro que ocupa a posição do Outro assegurado, sejam eles seus pais ou seus cuidadores, como seus professores. Dessa forma, esse outro pode deixar traços nas crianças autistas sensoriais, no nível dos signos e não ainda de significantes.

Em relação ao termo *bem posicionado*, ele diz sobre o professor que sustenta o risco de saber que apenas irá construir um saber sobre seu aluno a partir do seu encontro com ele e da experiência que viverão juntos, construindo assim um posicionamento ético que considera esse aluno-sujeito ao planejar as intervenções para sua aprendizagem. No que diz respeito às intervenções dos professores com crianças autistas, Bastos (2020), a partir de relatos de professores de suas vivências em sala de aula, elabora alguns eixos que norteiam a prática pedagógica do que ela nomeia como o professor implicado/bem posicionado:

- Apostar no aluno-sujeito;
- Deixar-se implicar na construção de um saber inconsciente sobre seu aluno;
- Apresentar-se na cena educativa como não-todo;
- Abrir mão do “furor pedagógico” adotando posição “não demandante”;
- Oferecer-se como mediador e propiciar o enlace com as outras crianças;

- Saber retirar-se da cena para que entrem as outras crianças;
- Acompanhar o movimento próprio do aluno na construção de suas aprendizagens, tendo como base os princípios da aprendizagem terapêutica.

Tendo em vista o papel terapêutico que a escola pode ter para as crianças autistas, o que engloba o papel subjetivante do lugar social e discursivo de aluno, a importância de estar em um grupo heterogêneo e a relevância do papel do professor – e após considerar as particularidades favoráveis da Educação Infantil –, o próximo capítulo vai explorar ainda mais a especificidade do contato entre pares, debruçando-se na função do semelhante, evidenciando o que apenas uma criança pode fazer pela outra.

### **3. A FUNÇÃO DO SEMELHANTE: A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM OS PARES**

Partindo então do princípio de que as crianças autistas frequentam a sala de aula regular, convivendo com outras crianças – grupos heterogêneos – e tendo já abordado a importância do papel da escola e do professor, incluindo as especificidades da Educação Infantil, o presente capítulo se propõe a refletir sobre a importância de essa criança estar entre seus pares, ou seja, evidenciar o que apenas uma criança pode fazer pela outra. Para isso, pretende-se elucidar como a função do semelhante já estava presente nas obras de Freud e de Lacan, refletir como ela opera na escola e nas crianças autistas, dialogando com autores contemporâneos que têm pesquisado o laço entre os pares nos grupos-classe e por fim, apresentar uma breve contribuição de autobiografias de autistas, que nos dizem sobre seu desejo de estar com os pares e sobre seus movimentos de abertura para o contato com eles.

#### **3.1 A função do semelhante**

Com uma quantidade cada vez maior de crianças frequentando as escolas nos anos iniciais, pode-se perceber um crescente número de autores contemporâneos que têm se dedicado a pesquisar os laços horizontais que se dão em grupos heterogêneos de crianças, tanto nos grupos-classe presentes nas escolas, quanto em grupos clínicos. Cada vez mais, há livros e artigos sobre a relevância da convivência entre as crianças (de diferentes posições subjetivas e faixas etárias similares), os efeitos da relação entre pares na constituição da subjetividade, e, mais especificamente, sobre o que (e apenas) uma criança pode fazer pela outra.

Na maioria dessas pesquisas, observa-se um termo comum, que é o termo função do semelhante<sup>11</sup> (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010; KAZAHAYA, 2014; PINTO, 2017; TIUSSI, 2018; BAROUKH, 2020; PESARO; BERNARDINO, 2020), ou função fraterna (KAES, 2011; KEHL, 2000). A função do semelhante refere-se ao laço entre pares e, somando-se à função materna e à função paterna, pode ser considerada uma estrutura que também tem papel fundamental na constituição psíquica do sujeito (BERNARDINO, 2020). Ao retomar as obras de Freud e Lacan

---

<sup>11</sup> Apesar da proximidade das expressões função fraterna e função do semelhante, na presente pesquisa optou-se por utilizar o termo função do semelhante.

percebe-se que essa função já estava nelas presente, mesmo que de maneira discreta, o que se pretende elucidar a seguir.

Em *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938/2003), Lacan descreve os complexos familiares, organizadores do desenvolvimento psíquico: o complexo do desmame, o complexo da intrusão e o complexo de Édipo. No complexo de intrusão, a experiência do sujeito no convívio com outra criança de faixa etária próxima, geralmente um irmão ou outra criança do grupo doméstico, ocupa uma função estruturante para a subjetividade, representando a origem das relações sociais e do reconhecimento do sujeito enquanto humano. Ao analisar a cena clássica descrita por Santo Agostinho de uma criança que, ao presenciar seu irmão mais novo ser amamentado por sua mãe, demonstra ciúmes e rivalidade, Lacan atenta para o fato de que a criança se identifica com seu irmão mais novo para aí então sentir ciúmes, reconhecendo o outro como um “outro”, um rival, um intruso. O ciúme da criança por seu irmão mais novo, que agora ocupa o lugar antes ocupado por ela, no seio de sua mãe, representa então uma identificação mental do sujeito para com o seu semelhante: “O outro é rival, antes de mais nada, em relação à própria imagem narcísica do sujeito” (KEHL, 2000, p. 37). O sujeito, ao sentir ciúme, entra em contato com o outro enquanto diferença, separando-se dele. A identificação especular à imagem do outro passa para uma relação de separação eu-outro.

Introduzindo na organização narcísica infantil a confrontação com a máxima semelhança e a inevitável diferença, o irmão força o rompimento da prisão especular daquele que até então se via como *idêntico a si mesmo* (KEHL, 2000, p. 36).

Lacan (1938/2003) descreve o estágio do espelho como uma fase em que a criança, entre seis meses e dois anos de idade, se reconhece em sua imagem no espelho tendo o Outro ao seu lado, geralmente sua mãe, que possibilita essa identificação ao confirmar através da linguagem que essa imagem se trata de sua própria imagem. Nesse estágio há então uma primeira organização do caos primitivo de percepções, sensações e sentimentos, que propicia “um contorno e unifica o que encontrava ainda despedaçado” (BERNARDINO, 2006, p. 29). A imagem especular é estruturante, sendo a primeira a propiciar à criança uma imagem de sua unidade, de sua identidade pessoal e originária de todas as identificações posteriores.

Nessa fase, a criança, em contato com a imagem de um semelhante, outra criança com não mais de dois meses de diferença de idade, ainda não se distingue, não se diferencia do outro, da imagem do outro. Pode-se então observar entre as

crianças, brincadeiras de imitação e pequenos jogos de comunicação, com reações, posturas e gestos que indicam o reconhecimento de um rival. Aparecem sentimentos ambíguos de amor e identificação diante deste rival, quando a criança confunde o semelhante consigo própria (LACAN, 1938/2003).

A identificação das condutas sociais que acontece nesse estágio é baseada no sentimento do outro, pautada em um valor imaginário onde a imago do outro está ligada à estrutura e às funções de relação do seu próprio corpo. No entanto, o sujeito não se distingue da própria imagem e, ao contrário, sofre uma intrusão temporária de uma tendência estrangeira, que se confunde no eu, que aliena o sujeito ao mesmo tempo que o constitui (LACAN, 1949/1998a). O outro é vivido como o próprio eu. Justifica-se aqui o fenômeno do transativismo, tão frequentemente observado em cenas escolares cotidianas da primeira infância. O que o outro faz, confunde-se com suas próprias ações. Uma criança morde a outra, e ambas choram, vivendo o sentimento do outro como se fosse o próprio, e já não se sabe mais quem mordeu ou quem foi mordida.

Entre os seis meses e os dezoito meses de vida, é essa captação da imago da forma humana que dá o tom de todos os comportamentos da criança. Vemos, por exemplo, reações de transativismo normal, quando uma criança bate na outra e chora, dizendo que bateram nela. As reações de impotência e ostentação também são vividas através de uma identificação, tomando o outro como referente (TIUSSI, 2018, p. 91).

Quando a criança descobre a mínima diferença com o outro semelhante, ela sai do estágio do espelho e descobre quem é, estruturando-se então o Eu, por volta dos três anos de idade. Pode-se então dizer que esse estágio chegou ao fim e é quando se dá início às vivências sociais. Há uma passagem do eu especular para o eu social:

esse momento em que se conclui o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a *imago* do semelhante e pelo drama do ciúme primordial [...] a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas (LACAN, 1949/1998b, p. 101).

Freud também já havia abordado o tema. Para ele, é a agressividade, a identificação e a cooperação que fundam o encontro com o semelhante e criam o laço fraterno, que é a base para todos os outros laços sociais. Em sua obra *Totem e tabu* (1913/2019), Freud traz o mito da horda primeva onde os irmãos matam o próprio pai, por este ter todas as mulheres da horda só para si. Após a consumação do ato, com a culpa e o arrependimento, os homens da horda colocam um totem no meio da tribo, representando o pai agora morto, uma ameaça permanente, e fazem um pacto entre si de renúncia às mulheres do clã, originando assim o pacto social civilizatório, a



fraternidade, onde os semelhantes se identificam por encontrarem-se todos sob a mesma lei de proibição ao incesto e a condição de renúncia aos seus desejos: “a horda paterna é substituída pelo clã fraterno” (FREUD, 1913/2019, p. 223)

Após a vivência da tirania estabelecida pelo pai, quando todos os filhos deveriam se submeter incondicionalmente e quando não havia lugar para as diferenças, o pacto civilizatório estabelecido entre os irmãos, a proibição do incesto, configura como a Lei, que agora se instaura na horda e permite que os irmãos se relacionem a partir do que os identifica, possibilitando o aparecimento das diferenças:

É a partir da sujeição à Lei, da semelhança de sua posição diante dela, que os irmãos podem viver as diferenças. No pacto social, a função paterna ganha um estatuto que ofusca a função do semelhante; entretanto, é inevitável que cada sujeito se depare com o semelhante, o pequeno outro, tendo ou não irmãos de sangue: aí se configura a função do semelhante (BAROUKH, 2020).

A fraternidade também é abordada em *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/2019), na qual Freud traz também o exemplo da família, que é uma formação de massa baseada no amor igual do pai para com todos os irmãos. A criança que ocupa o lugar de irmão mais velho, com ciúme quando chega um novo bebê, um rival,

é obrigada a identificar-se com as outras crianças, e assim se forma no bando de crianças um sentimento de massa ou de comunidade, que depois continua a desenvolver-se na escola. A primeira exigência dessa formação reativa é aquela por justiça, tratamento igual para todos. [...] Quando não se pode ser o favorito, então nenhum dos outros deve ser favorecido (FREUD, 1921/2019, p. 81).

A identificação com a criança rival dá lugar ao sentimento coletivo: já que o desejo não pode ser realizado, a rivalidade e o ciúme são substituídos por um sentimento de comunidade, justiça e coletividade. Os irmãos se identificam pelo que têm em comum, que é a impossibilidade do amor exclusivo dos pais. Se identificam pela falta. A partir dessa identificação eles se unem em busca do amor, de uma cooperação e de uma possibilidade de sustentar a angústia.

Nessa obra, Freud (1921/2019) salienta que há sempre um outro na vida psíquica do indivíduo, que pode ser tomado como modelo, objeto ou rival. Especificamente nos grupos com líderes, como a igreja e o exército, a partir da identificação vertical com o líder, acontecem as identificações horizontais entre os indivíduos que compõem o grupo, por meio das quais se reconhecem enquanto irmãos, percebendo-se iguais diante do líder. Há uma identificação recíproca e há ainda um sentimento de hostilidade em relação àqueles que não pertencem à massa. A esse respeito, Fonseca, Lacet e Baroukh (2022) atentam para a diferença entre as

identificações que ocorrem em grupos e em massas: nos grupos, há lugar para as diferenças, para a singularidade.

Na obra *O inquietante* (1919/2019) Freud discorre sobre diversos casos com o inquietante, o não familiar, o misterioso, o que desperta angústia, horror, uma sensação de estranhamento, como o animismo, a feitiçaria e a relação com a morte, por exemplo. Dentre eles, Freud narra encontros com o duplo, com o sócia - que gera um estranhamento, um desconforto, exatamente por ser familiar, conhecido, um estranho familiar -, como na vez em que confundiu sua própria imagem refletida em um espelho no vagão de um trem com a de uma outra pessoa, seu duplo, figura que o desagradou profundamente.

Freud destaca que as experiências inquietantes são, em várias ocasiões, associadas ao semelhante – ao fenômeno do sócia ou do duplo, responsável pela experiência de estranhamento exatamente por ser familiar. O outro é o duplo do sujeito, mas por uma pequena diferença ele percebe que não: algo em si próprio o surpreende, e é diferente de si (BAROUKH, 2020, p. 66).

O duplo produziria um efeito de estranhamento justamente por ser íntimo, familiar. A semelhança aumentaria o estranhamento, produzindo um efeito de identificação, “quem sou eu, senão aquele outro?” (TIUSSI, 2018, p. 84).

Kehl (2000) utiliza o termo função fraterna para contemplar a função que o semelhante tem na constituição do sujeito que, segundo a autora, “contribui decisivamente para nos estruturar” (p. 31). Além de analisar as obras de Freud e Lacan a respeito do que pensam os autores sobre as identificações horizontais, Kehl explana sobre os laços fraternos na adolescência, tanto entre irmãos como entre amigos. Para o adolescente, o grupo funcionaria como “garantia de reconhecimento dos traços identificatórios” (p. 41) e os laços entre pares seriam de cumplicidade, permitindo atos de transgressão que não eram possíveis na infância, quando a palavra paterna tem poder absoluto. O amparo do grupo, o respaldo dos semelhantes, ao lidar com as experiências com limites, ao relativizar a palavra paterna, contribuem para diminuir a ameaça e a culpa que cada sujeito poderia sentir individualmente, além de possibilitar que cada um reconheça-se como também criador de linguagem e fatos sociais.

A função do semelhante, portanto, é constituinte da subjetividade, favorece as identificações e a construção da alteridade. O semelhante, seja ele o irmão, um primo ou um colega da escola, em sua pequena diferença, no que mostra de estranho familiar, permite que o sujeito saiba mais sobre si, que tenha a possibilidade de se reconhecer e se distinguir do outro. É o encontro com o semelhante, o laço horizontal,

que permite que as crianças se identifiquem entre si; abre as vias da diferença, da alteridade. Dessa forma, a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade:

A função do semelhante é uma das figuras de alteridade que concorre na constituição subjetiva, e conjuga ao mesmo tempo a semelhança e a diferença, permitindo a cada um ocupar um lugar próprio (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2022, p. 187).

### **3.2 A função do semelhante na escola**

Diversos autores contemporâneos têm se dedicado a pesquisar como a função do semelhante opera em grupos de crianças, seja nos grupos clínicos, seja nas escolas, contexto que se constitui como base para a presente pesquisa.

Como já abordado no capítulo anterior, a escola é um lugar privilegiado para o laço entre os pares e para o convívio com as diferenças. Na escola as crianças estabelecem relações horizontais, nas quais ocupam uma mesma posição discursiva – de crianças, de sujeitos faltosos, dependentes –, diferente da ocupada pelo adulto, representante das leis, do saber e do poder. Dessa forma, a demanda de uma criança para outra, sem julgamento de valores, sem dependência, pode causar efeitos possíveis apenas nessa relação horizontal.

É comum vermos o quanto as crianças respondem de forma diferente aos pedidos feitos pelos colegas do que quando feitos pela professora e o quanto se comportam de maneira diferente em casa e na escola, geralmente sendo menos restritivas quanto à alimentação e mais autônomas em relação aos seus cuidados pessoais na escola, se comparado aos seus hábitos em casa. Considerando-se a experiência da pesquisadora da presente pesquisa, enquanto professora de Educação Infantil, pode-se recorrer a algumas breves cenas corriqueiras que podem ilustrar essa passagem. O caso de um menino que se recusava a vestir o casaco em um dia frio, mesmo após diversas tentativas, conversas e explicações por parte da professora, e que rapidamente o vestiu ao entrar na sala de aula e encontrar todos os seus colegas aquecidos com a vestimenta, é apenas um dentre tantos exemplos que são recorrentes no ambiente escolar.

Outro caso é a de uma menina que ficava muito angustiada quando suas professoras pediam para fazer alguma produção simples que envolvia algum tipo de registro, como escrever seu nome no papel ou um desenho de observação, por exemplo. Ela travava e ficava um bom tempo olhando para o papel, dizendo para suas professoras que não conseguiria. Após algumas tentativas das professoras sentarem

ao seu lado e a ajudarem sugerindo um passo-a-passo, certo dia uma colega, ao ver a menina angustiada, sentou-se ao seu lado e disse “Vai X., você consegue! Pega logo um lápis e começa pelas pernas e depois vai fazendo o resto!”. Ao perceber a demora de X, sua colega escolheu um lápis de cor, colocou-o na mão dela, insistiu novamente e a menina logo começou seu desenho, demonstrando estar mais à vontade em cada traçado e orgulhosa com o que estava produzindo. A partir desse dia, X passou a se sentar próxima a essa colega que, por iniciativa própria, sempre tinha algo a dizer para incentivar X, que passou a demonstrar mais tranquilidade nesses momentos. Outra situação comum é encontrar pais curiosos pelo fato de seus filhos comerem diversos tipos de alimentos oferecidos no lanche da escola e serem extremamente seletivos para se alimentar em casa. Às vezes apenas ver o colega comendo algo é muito mais eficiente do que um adulto explicando repetidas vezes o porquê de se dever comer determinado alimento.

Por fim, é importante ressaltar que as relações entre os pares, horizontais, são sempre mediadas pelo Outro, pela Lei, que na escola é representada pelo professor. Segundo Baroukh (2020), ele é fundamental para que a função do semelhante opere:

Quando o professor se posiciona enquanto representante da Lei, sustenta que as relações entre as crianças ganhem um estatuto de experiência na diferença, possibilitando que a pequena diferença possa ser ali vivida (BAROUKH, 2020, p. 69).

Até aqui, pôde-se discorrer sobre como opera a função do semelhante e um pouco sobre como ela se dá na escola. Mas o que dizem os pesquisadores sobre como ela opera nas crianças autistas, foco desta pesquisa?

### **3.3 A função do semelhante nas crianças autistas**

Apesar de ainda pequeno, é crescente o número de autores que têm pesquisado como a função do semelhante opera nas crianças autistas. Tiussi (2018), por exemplo, dedica-se a investigar o tema em parte de sua pesquisa de doutorado, na qual apresenta uma vinheta em que Igor, um menino autista, passa a se abrir para o laço social com seus pares, as crianças de seu grupo, a partir de um encontro com um semelhante. Ela relata um momento em que ele sai momentaneamente de seu encapsulamento e, através da identificação, compartilha brincadeiras corporais e especulares, passando a se ver como criança e a se nomear como *um menino de*

*verdade*. A partir desse caso, Tiussi faz uma breve análise da função do semelhante, em que sua especificidade é evidenciada quando opera em crianças autistas:

Resumidamente, a função do semelhante promove identificações, que podem auxiliar na construção egóica de crianças com autismo, através de movimentos de alienação e separação. Também marca a diferença de lugares de enunciação entre adultos e crianças, demonstrando que, em algumas situações, o enunciado só pode ser escutado quando proferido por outra criança. Nas duas situações, é através do semelhante que é possível a construção de um espaço para a alteridade (TIUSSI, 2018, p. 177).

Em um outro relato, Drummond, Chusyd e Francisco (2020) compartilham algumas cenas potentes de encontros entre crianças autistas e seus pares no cotidiano escolar. Em todas elas, fica evidente o deslocamento de posições feito pelas crianças, como na cena em que uma convocação realmente efetiva é feita por um semelhante; na outra em que a partir de uma conversa em roda, a criança com entrave é vista de forma mais humanizada pelo restante do grupo; e em um outro relato em que a criança aceita se abrir brevemente para poder estar inserida no coletivo.

Bernardino (2020) afirma que uma criança pode “emprestar” sua relação com o Outro para a criança autista, possibilitando um “tratamento do Outro” através da função do semelhante. Essa autora referencia as pesquisas de Maleval (2017), que abordam a função do duplo para o autista, que pode ser um objeto, um adulto, amigos imaginários ou um semelhante. Para este autor, o duplo é um facilitador, um pacificador, no qual o autista pode se apoiar para sair de sua solidão, para apaziguar seus transtornos: “ele pode ser utilizado como suporte, para uma enunciação artificial, cujos ganhos em expressividade podem ser apreciáveis, mesmo que deparem com um limite” (p. 129). Dessa forma, quando a criança autista se apoia em seu semelhante, toma uma outra criança como seu duplo, como igual, é através de uma posição especular que ela pode ocupar seu lugar no grupo, seu lugar de criança:

Podemos então afirmar que esse igual pode ter uma importante função nos espaços - como escola - em que a criança com graves entraves encontra outra criança (que toma como igual, seu duplo) e que funciona para ela como um guia, que lhe permite transitar por espaços sociais organizados de acordo com a Lei simbólica que lhe escapa por estrutura. A criança pode fazer “como se” fosse o outro, seu colega, e assim encontrar seu lugar no grupo (BERNARDINO, 2020, p. 98).

Bialer (2015a), estudiosa de autobiografias de autistas, analisa a importância do duplo autístico, a partir de livro autobiográfico da autista aspergeriana Dawn Prince-Hughes, no qual aborda a importância dos gorilas-duplos para sua vida:

O trabalho imitativo possui uma importante função psíquica no autismo como alicerce da constituição psíquica e da apreensão do próprio corpo no laço com o outro imitado, e é nesse enlace do eu/outro na ação imitativa que diversos autistas relatam poder incorporar o traço do outro, construir a imagem corporal e acessar o corpo próprio (BIALER, 2015a, p. 7).

Por intermédio de um duplo, o autista consegue falar, porém sua enunciação é descompassada, pois nela ele está ausente, protegido do desejo do Outro. Donna Williams, em seu relato autobiográfico, narra o quanto lhe era perturbador falar sem ter algum semelhante para copiar ou se espelhar:

Quando criança eu definia ‘amigo’ como alguém que se deixa copiar a ponto de se tornar essa pessoa. Sem me concentrar diretamente nela ou nele, eu me unia a esse ser, fusionava com a sua voz, o seu estilo e o ritmo de seus movimentos. Um amigo era um suporte de fuga de mim mesma (WILLIAMS<sup>12</sup>, 1996 apud MALEVAL, 2017, p. 146).

Em outro trecho, Williams (2012) relata momentos de transitivismo, em que se espelhava em seu irmão Tom, quando ele gritava e chorava:

Era seu rosto, meu próprio espelho, que gritava. Portanto, eu também. [...] Sentia suas lágrimas e seu nariz escorrer sobre minhas mãos. Meus olhos permaneciam secos, porque era ele que se encarregava de sentir minhas emoções, e a quem convinha exprimi-las por mim. Nesses momentos, meu irmãozinho me amedrontava mais do que qualquer pessoa, fazendo-me sentir minha própria realidade (WILLIAMS, 2012, p. 77).

Já mais velha, é seu marido quem representa o papel de duplo, com quem estabelece uma relação de dependência e espelhamento, apoiando-se em suas emoções, em busca de “um percurso de reconstrução das suas diversas camadas identificatórias em um árduo trabalho elaborativo” (BIALER, 2015c, p. 198).

Maleval (2017), ao discorrer sobre o duplo do autista, além de abordar a estratégia elaborada de enunciação artificial do autista ao se apoiar no espelho do semelhante, traz também o exemplo de muitos autistas que imitam personagens da televisão, seu comportamento, palavras e modos de vestir, ou que criam personagens imaginários, que exercem uma função de imagens protetoras, como relata Williams a respeito da personagem Bettina, criada por Oliver, autista de alto funcionamento: “Sob a maquiagem e o vestuário chocantes, [Oliver] vencida o medo de lugares e pessoas desconhecidas” (WILLIAMS<sup>13</sup>, 1996 apud MALEVAL, 2017, p. 131).

Como mais uma forma de contribuir com a reflexão sobre a importância dos pares para as crianças autistas, far-se-á uso de outros trechos de autobiografias de autistas, que nos dizem sobre seu desejo de estar com os pares e sobre seus movimentos de abertura para o contato com seus semelhantes.

---

<sup>12</sup> WILLIAMS, D. (1994) *Quelqu'un, quelque part*. Paris: J'ai lu. 1996

<sup>13</sup> idem

Apesar do levantamento feito no capítulo 1, sobre a unanimidade entre os autores pesquisados ao considerarem a principal característica do autismo a dificuldade para interagir socialmente – o que inclusive provavelmente foi o que inspirou Kanner a nomear seu estudo de 1943 como *Os distúrbios autísticos do contato afetivo* – e dos psicanalistas aqui estudados terem deixado claro o lugar que o Outro ocupa para o autista, como alguém ameaçador e invasivo, de quem eles buscam se proteger, através de diferentes e singulares maneiras (KUPFER, 2015; FERREIRA; VORCARO, 2017), os relatos autobiográficos dos autistas nos mostram um desejo em se abrir para o outro, em estabelecer laço com seus pares.

Na leitura de muitas autobiografias escritas por autistas fica evidente o anseio, o desejo, por um contato com os pares e por estabelecer laços de amizade, geralmente algo difícil de ser expressado, a não ser através da linguagem escrita (BIALER, 2015b; 2015c). A troca de mensagens escritas, em sua maioria entre os próprios autistas, tanto através das autobiografias, como dos blogs de autistas – como *Just Stimming, Non-speaking autistic speaking, Emma's hope book e I do in autismland* (BIALER, 2016) – possibilita, além do possível despontar do laço, que eles compartilhem suas teorias sobre o autismo e estratégias para lidar com suas angústias e se comunicar:

a autobiografia escrita por outros autistas concretiza o surgimento de anteparos nos quais eles podem analisar as nuances do funcionamento psíquico autístico espelhado (BIALER, 2015c, p. 124).

Sellin (BIALER, 2015c), através de sua escrita terapêutica, dirige-se ao leitor como alguém capaz de escutá-lo e ajudá-lo a enfrentar suas defesas autísticas e se abrir para o laço social. Em muitas de suas cartas para seu querido amigo Uwe, demonstra sua falta por estabelecer laços com seus pares e expressa seus sentimentos afetivos:

nós estávamos mais solitários sem nenhum contato nós resistimos à solidão em nos escrevermos mutuamente alguém como você se tornou para mim um amigo inventivo eu te cumprimento como muita autoestima e amor teu birger sellin confuso que te ama muito (SELLIN<sup>14</sup>, 1998 apud BIALER, 2015c, p. 32).

Ainda em seus relatos, fica evidente seu anseio por frequentar a escola:

uma verdadeira escola é o sonho supremo o sonho real e solitário que anima o mais fortemente o super Birger” (SELLIN<sup>15</sup>, 1998 apud BIALER, 2015b, p. 488).

---

<sup>14</sup> SELLIN, B. *La solitude du déserteur*. Paris: R. Laffont, 1998.

<sup>15</sup> idem

Rosa (2016), em suas inúmeras cartas para seu amigo Gabriele, expressa sua vontade em fazer amigos e seu desejo de ser compreendido e incluído no grupo:

Parece que quase todos estão superando a dificuldade de não saber como se relacionar comigo e que cada um está encontrando serenamente seu jeito. É ótimo para mim superar a minha solidão e realmente fazer parte de um grupo, e não apenas ser apoiado na presença de vocês (ROSA, 2016, p. 139).

Tammet (BIALER, 2015c), com sua incapacidade de estabelecer laços de amizade, acaba inventando uma amiga imaginária, Anne, para suprir sua vontade de ter amigos. Anne é sua companheira até o ponto em que ele decide não precisar mais dela por achar já estar pronto para estabelecer laços com pessoas reais. Higashida (2014), por sua vez, refuta a visão de que os autistas gostam de ficar sozinhos e afirma que ele se sente muito solitário e que gosta muito de ter companhia.

E por fim, Williams (2012) relata que, quando criança, ficou por duas semanas abordando seus colegas de escola, insistindo para saber se alguém gostaria de ser seu amigo: “Se tu me conhecesses, querias ser minha amiga?” (p. 78). Ela expressa em diversos momentos o afeto que sentia por suas amigas, sua alegria por tê-las e as maneiras que buscava para agradá-las, como quando simulava atenção nas conversas com Trish, mesmo sem compreender o que ela dizia:

Fingia escutar sem me incomodar de entender, mas eu amava Trish e simulava atenção para que ela não notasse nada. Eu era sua melhor amiga e ela foi a prova de que eu era capaz de ter uma amiga (WILLIAMS, 2012, p. 68).

Maleval (2021), a partir de seu vasto trabalho de análise de autobiografias de autistas, endossa os trechos acima citados:

Agora está bem estabelecido que a pessoa autista não procura isolar-se do mundo encerrando-se em uma concha; ela se esforça para ir em direção ao mundo e aos outros, mas seguindo seu próprio caminho, que passa por intermédio de um objeto tranquilizador (MALEVAL, 2021, p. 105, tradução nossa).

O desejo por estar entre os pares pode também ser observado através da criação de diversas conferências e associações de autistas, veiculadas pela internet e administradas por autistas e para autistas, como as conferências *Autreat*<sup>16</sup> e *Autscape*<sup>17</sup> e as associações *Autism Network International (ANI)*<sup>18</sup>, *Autistic self advocacy network (ASAN)*<sup>19</sup>. Essas associações buscam legitimar a voz dos autistas, um lugar discursivo próprio, em oposição ao discurso de uma condição submissa e

<sup>16</sup> <https://www.autreat.com>

<sup>17</sup> <http://autscape.org/about/concept>

<sup>18</sup> <https://www.autismnetworkinternational.org> Fundada por Jim Sinclair, Kathy Kissner/Grant e Donna Willians.

<sup>19</sup> <http://autisticadvocacy.org>



passiva, promulgado na maioria das associações de pais de autistas. Além disso, elas ajudam a viabilizar o laço horizontal entre autistas, com trocas afetivas genuínas, possibilitando um sentimento de pertencimento e o fortalecimento de uma identidade coletiva (BIALER, 2016).

Apesar do desejo por estar entre os pares relatado em muitos trechos das autobiografias dos autistas, faz-se necessário também apresentar um contraponto, expondo pesquisas que mostram que o contato com o semelhante também pode ser visto por eles como algo violento<sup>20</sup>.

Barros (2017) pesquisou a relação entre o *bullying* e crianças e adolescentes autistas, dentro das escolas regulares. O *bullying* é um termo utilizado para designar um comportamento agressivo, físico ou verbal, de caráter contínuo e prolongado, que ocorre sem motivação evidente, fortemente influenciado pelas dinâmicas sociais ditadas por grupos de pares. Em seu levantamento bibliográfico, Barros (2017) encontrou diversas pesquisas internacionais que comprovam que alunos autistas apresentam um risco maior de sofrer *bullying* do que seus pares, devido às suas características específicas (ANTUNES, 2008; CAPPADOCIA et al., 2012; HUMPHREY, NEIL & SYME, WENDY, 2010; WAINSCOT et al., 2008 apud BARROS, 2017):

As vitimizadas são as crianças mais novas e que têm menos amigas na escola, mais dificuldades de comunicação, mais problemas de saúde mental ou têm pais com problemas de saúde mental mais graves. Prevalece o *Bullying* verbal e social nestes alunos pelos seus pares, mais do que o físico, pois os agressores sabem que estas formas causam tanto ou maior sofrimento e são mais discretas do que a agressão física (CAPPADOCIA et al.<sup>21</sup>, 2012 apud BARROS, 2017, p. 32).

O estudo conclui que crianças com pobres habilidades sociais e poucos amigos são marginalizadas e desprotegidas no grupo social e são vulneráveis ao abuso de poder pelos seus pares (CAPPADOCIA et al.<sup>22</sup>, 2012 apud BARROS, 2017, p. 32).

Relatos de *bullying* também apareceram na pesquisa de Olivati e Leite (2019), sobre experiências acadêmicas de estudantes universitários autistas. Dentre os relatos analisados pelas autoras, o *bullying* aparece em todos, descritos como “me

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que nas pesquisas aqui apresentadas, bem como nos relatos autobiográficos dos autistas, as situações de *bullying* ou nas quais houve alguma forma de exclusão ou agressão, ocorreram quando as crianças eram mais velhas do que as crianças observadas pelas professoras na presente pesquisa, que se restringiu à Educação Infantil, e que não foi relatado por elas nenhuma situação dessa natureza dirigida aos seus alunos autistas.

<sup>21</sup> CAPPADOCIA, M. et al. *Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders*, **J Autism Dev Disord**. V. 42, p. 266-277, 2012.

<sup>22</sup> idem

zoaram”, “me chamaram de retardado” e “me isolaram” (OLIVATI; LEITE, 2019, p. 734).

Algumas autobiografias escritas por autistas também trazem relatos que mostram como o contato com os pares é por eles visto muitas vezes como algo invasivo, paralisante e ameaçador. Muitos deles, como Temple Grandin, Josef Schovanec, Liane Willey e Antoine Ouellette relatam que frequentemente sofriam *bullying* e permaneciam sistematicamente excluídos em suas escolas, devido à sua dificuldade de aprendizagem dos códigos sociais e sua tendência ao isolamento, sendo muitas vezes adjetivados de bizarros e retardados mentais, por exemplo (BIALER, 2015c):

Escola não é um bom lugar alguns dias. Outros dias é boa. Eu posso ficar tão assustada quando vejo outras garotas falando. Eu tento muito, muito, mas não consigo falar. Eu não consigo falar nada e às vezes me congelo na frente do teclado. Eu não gosto de ser observada (BONKER; BREEN<sup>23</sup>, 2011 apud BIALER, 2017, p. 275).

Williams (2012) também relata o encontro com os pares nas muitas escolas que frequentou como violento, quando seus semelhantes se divertiam ao repetir insultos em seus ouvidos, chamando-a de “zumbi” e “doida” enquanto ela ganhava uma reputação de uma menina esquentada e espalhafatosa:

Na escola, os alunos começaram a me ridicularizar. Eu não me importava nem um pouco em ser tratada como louca, mas eis que me tratavam, também, como imbecil. Por causa de minha característica ingenuidade, eu me sentia muito ofendida. Nesses casos, como sempre, reagia violentamente, mesmo se os adversários fossem meninos (WILLIAMS, 2012, p. 141).

A partir da leitura de algumas autobiografias de autistas, fica claro que, apesar de angustiante, eles têm o desejo de se abrir para o outro e criam diversas estratégias para isso, o que permite pensar que eles desejam estar na escola regular, julgando ser o melhor para eles. No contexto da Educação Infantil, o que observam os professores sobre os movimentos de abertura de seus alunos autistas para seus pares? Quais são as suas intervenções para promovê-los e o que pensam sobre isso? Essas são as perguntas que a pesquisa buscou responder, ao elaborar uma metodologia para a coleta de dados, que será apresentada no próximo capítulo.

---

<sup>23</sup> BONKER, E. M; BREEN, V. G. **I am in here: the journey of a child with autism who cannot speak but finds her voice**. Grand Rapids, MI: Revell, 2011.

## 4. MÉTODO

A presente pesquisa é uma pesquisa exploratória, de abordagem psicanalítica, que apresenta uma análise qualitativa dos dados e se valeu de parte do protocolo APEGI, como se verá a seguir. Ela tem como objetivo contribuir com as pesquisas que investigam a importância da escola para a abertura das crianças autistas aos seus pares. Sendo a escola um ambiente complexo, que apresenta inúmeras variáveis que podem ser responsáveis pela facilitação (ou pela “obstaculização”) desse contato, optou-se por analisar sua função a partir do papel dos professores, considerando tanto as observações das professoras participantes da pesquisa a respeito dos movimentos espontâneos de abertura das crianças autistas para seus pares, quanto suas intervenções para promovê-los.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa são cinco professoras de crianças autistas entre três e seis anos, que frequentam a classe regular da Educação Infantil. Devido à pandemia da COVID-19, vivenciada de forma mais intensa nos anos 2020 e 2021, a entrada da pesquisadora nas escolas foi limitada e os dados foram todos coletados virtualmente.

Por isso, feito o percurso teórico apresentado até aqui e com a pergunta de pesquisa que norteou a escuta dos cinco professores da pesquisa, o campo buscou atender aos seguintes questionamentos: O que observam essas professoras sobre os movimentos de abertura de seus alunos autistas para seus pares? O que fazem para promovê-los? O que pensam sobre isso?

A pesquisa foi realizada com cinco professoras da Educação Infantil, de escolas regulares e particulares localizadas na Zona Oeste de São Paulo: Colégio Santa Cruz, Escola Vera Cruz e Espaço Ekoa. A coleta de dados ocorreu em dois períodos distintos: entre agosto e dezembro de 2021 e entre março e junho de 2022. Os alunos diagnosticados com autismo acompanhados por elas tinham entre três e seis anos, sendo uma criança com três anos de idade, três crianças com quatro anos e uma com seis.

### 4.1 O APEGI

O protocolo APEGI – *Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições* – é um instrumento construído com base na teoria psicanalítica, que busca situar o movimento da constituição do sujeito na criança a partir de quatro

anos, acompanhando seu desenrolar. Tornou-se um acompanhamento dos movimentos da criança em direção à sua constituição subjetiva e dos entraves que ela venha a enfrentar. Seu objetivo não é de fazer uma avaliação diagnóstica, mas sim uma leitura do processo de constituição subjetiva da criança, articulado ao seu desenvolvimento (KUPFER; BERNARDINO, 2022).

O APEGI se origina na *Avaliação psicanalítica aos 3 anos (AP3)* construída pelo Grupo Nacional de Pesquisa<sup>24</sup>, grupo de pesquisadores responsáveis pelo instrumento IRDI (Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil). O objetivo da AP3 foi permitir a avaliação das crianças aos três anos que haviam sido acompanhadas com o IRDI entre zero e dezoito meses. A partir do uso da AP3 em diversas pesquisas acadêmicas e/ou escolares e de seu uso em diferentes situações clínicas, tornou-se necessário fazer algumas adaptações do instrumento original, o que deu origem ao APEGI. Entre elas, o acréscimo de dois novos eixos para complementar o que se espera encontrar no funcionamento da constituição psíquica de uma criança a partir de três anos: a presença/reconhecimento de sujeito e a função do semelhante (KUPFER; BERNARDINO, 2018).

O eixo função do semelhante,

impôs-se aos praticantes de grupos terapêuticos com crianças. Verificou-se que, atualmente, muitas crianças apresentam uma constituição subjetiva em curso e uma boa relação com adultos, mas encontram grande dificuldade de estar com seus pares: ou recusam esses laços, ou os desejam, mas não são bem-sucedidas no contato com as outras crianças. Os laços entre pares precisam, assim, ser mais bem conhecidos e avaliados, de modo a orientar o trabalho que incide mais precisamente sobre as relações comprometidas entre crianças (KUPFER; BERNARDINO, 2018, p. 13-14).

Dessa forma, o APEGI é composto por cinco eixos teóricos: presença/reconhecimento do sujeito, o brincar e a fantasia, o corpo e a sua imagem, manifestação diante das normas e posição frente à lei (função paterna) e função do semelhante. Cada um desses eixos possui indicadores que possibilitam que o profissional que acompanha a criança possa ter referências do que se espera

---

<sup>24</sup> Grupo Nacional de Pesquisa (GPN): grupo de *experts* convidados pela Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, do IPUSP, para construir o protocolo e conduzir a pesquisa multicêntrica em diversos centros. O grupo foi constituído pela Profa. Dra. Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba; Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife; Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo; Daniele Wanderley, de Salvador; Profa. Lea M. Sales, da Universidade Federal do Pará; Profa. Regina M. R. Stellin, da UNIFOR de Fortaleza; Flávia Dutra, de Brasília; Prof. Dr. Otavio Souza, do Rio de Janeiro; Silvia Molina, de Porto Alegre, com coordenação técnica de M. Eugênia Pesaro, coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica nacional de Maria Cristina M. Kupfer. A pesquisa teve financiamento do Ministério da Saúde, da FAPESP e do CNPq.

encontrar em cada eixo e acompanhar se a constituição da criança está em curso (KUPFER; BERNARDINO, 2022).

O APEGI é composto por quatro procedimentos para serem feitos pelo psicanalista que acompanha a criança: entrevista com os pais da criança, entrevista com seu professor, observação individual da criança e observação em grupo, sendo que eles devem ser feitos em mais de uma ocasião, para que se possa ter mais dados de como se dá o desenrolar do desenvolvimento da criança e seu processo de constituição psíquica.

O instrumento APEGI foi utilizado como metodologia em dois momentos da pesquisa. As perguntas do roteiro da entrevista com o professor que diziam respeito ao eixo função do semelhante (Quadro 1) serviram como base para a formulação das perguntas das entrevistas semiestruturadas com as professoras da presente pesquisa; os indicadores da função do semelhante (Quadro 2) foram utilizados como referência para parte da análise dos dados.

**Quadro 1 - Perguntas referentes ao eixo função do semelhante retiradas do roteiro da entrevista**

Como é a criança no grupo classe?
No caso de irmãos, como é a relação?
A criança imita algum colega em especial?
A criança gosta de brincar com outras crianças?
A criança procura outras crianças para brincar? Aproxima-se das outras crianças na brincadeira?
As outras crianças a procuram para brincar?
Ela se interessa pelo que as outras crianças estão fazendo?

**Quadro 2 - Indicadores de acompanhamento da função do semelhante retirados do APEGI**

1. A criança tem amigos
2. A criança tem interesses em comum com os amigos
3. A criança tem independência em relação aos pares
4. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar
5. A criança compartilha objetos com outras crianças
6. A criança é chamada por outras crianças para brincar
7. A criança inclui o outro na brincadeira

## 4.2 Metodologia para a coleta dos dados

Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos seguintes procedimentos: quatro registros mensais feitos por cada professor (de agosto a novembro de 2021 e de março a junho de 2022) e uma entrevista semiestruturada feita no final do processo, sendo que o material colhido com os registros mensais foi inspirador para a formulação das perguntas norteadoras das entrevistas.

Apesar da metodologia dos registros mensais não ser uma prática usual nas pesquisas com abordagem psicanalítica, as condições para a coleta dos dados não foram as melhores devido à dificuldade de acesso presencial às professoras por conta da recente abertura das escolas no período pós-pandemia. Sendo assim, optou-se por acrescentar as entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados – que tiveram suas perguntas norteadoras formuladas a partir de uma base psicanalítica –, configurando-se uma metodologia mista.

#### **4.2.1 Registros mensais**

Os sujeitos da pesquisa elaboraram registros mensais – e enviaram por *e-mail* para a pesquisadora – durante os quatro meses de coleta dos dados, baseados em pontos de observação pré-definidos pela pesquisadora:

- A relação do seu aluno com as outras crianças da sala;
- A relação do seu aluno com as professoras;
- Progressos cognitivos do seu aluno;
- Progressos comportamentais do seu aluno.
- A relação do seu aluno com as outras crianças da sala: ele demonstra interesse pelos pares? Como?

#### **4.2.2 A entrevista semiestruturada e seu fundamento no APEGI**

Ao final dos registros mensais, foi realizada uma entrevista semiestruturada com as professoras, através do aplicativo *Skype*. A entrevista semiestruturada, ou entrevista não diretiva (SEVERINO, 2008), apresenta-se como um recurso para colher informações do sujeito a partir do seu discurso livre. O pesquisador possui uma ideia clara do que considera relevante a ser abordado e intervém discretamente para garantir que seja discutido, deixando o entrevistado à vontade (MARCONI; LAKATOS, 2017).

As perguntas previamente formuladas para nortear as entrevistas com as professoras foram inspiradas em algumas das perguntas referentes ao eixo função do semelhante do roteiro da entrevista com o professor do instrumento APEGI, apresentadas no Quadro 1, e levaram em conta os dados já obtidos através dos registros mensais feitos por cada uma delas:

- A criança demonstra interesse pelas outras crianças? Olha para as outras crianças? Sorri para elas, aproxima-se delas, as procura? Há algum contato tátil?
- A criança chama outras crianças para brincar? Como?
- Ela se interessa pelo que as outras crianças estão fazendo? Tem curiosidade pelo brincar de outra criança?
- Ela tenta imitar o que as outras crianças fazem? Em caso afirmativo, ela imita algum colega em especial?
- Ela se envolve em conflitos com outras crianças? Dê exemplos.
- Quais são as suas intervenções para promover a aproximação do seu aluno com as outras crianças?
- Você acha importante colocar seu aluno em relação com seus pares? Por que?
- Onde você aprendeu sobre autismo? Com quem conversa/troca experiências, dúvidas sobre o assunto?

### **4.3 Método para análise dos dados: categorização dos dados**

Após uma pré-análise dos dados, optou-se em organizá-los em eixos e categorias, inspirando-se na ideia de categorização extraída de Bardin (1977). Essa autora aborda a metodologia da *análise de conteúdo*, que seria um conjunto de técnicas para analisar diversos tipos de comunicação. Segundo Bardin (1977), qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor pode ser decifrado por essas técnicas. A análise de conteúdo abrange diferentes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A categorização, apesar de não ser uma etapa obrigatória, está presente na maioria dos procedimentos de análise de conteúdo e pode ser definida como uma classificação de elementos segundo critérios pré-definidos. O processo de categorização supõe primeiro isolar os elementos (fazer um inventário do que se tem), para depois reagrupá-los em classes. Sendo assim, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos com características comuns, podendo servir para uma representação mais clara dos dados brutos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de a maioria das perguntas feitas para as professoras na coleta dos dados estar mais voltada para o que elas observavam a respeito dos seus alunos autistas e seus movimentos de abertura aos seus pares, e de serem questionadas diretamente sobre suas intervenções para promover essa abertura apenas na entrevista semiestruturada, os dados revelaram aspectos muito interessantes e valiosos sobre o que acontece em uma sala de aula da Educação Infantil. Ao analisar os dados coletados – que perfizeram 48 páginas de registros –, em todos os relatos, as intervenções das professoras estão presentes o tempo todo, seja diretamente, através de suas mediações com seus alunos ou indiretamente, através do planejamento das propostas, materiais, tempos e espaços. Sendo assim, foi interessante observar como o papel das professoras aparece como indissociável do que elas observam de seus alunos: muitas vezes é nas entrelinhas, como pano de fundo de seus relatos, que elas falam sobre o seu papel como quem dá suporte e promove a abertura de seus alunos aos seus pares.

Sendo assim, com o intuito de possibilitar uma melhor visualização do que contam as professoras a respeito de seus alunos e de suas próprias práticas em sala de aula e com base na ideia de categorização de Bardin (1977) apresentada na metodologia, os dados coletados na pesquisa foram divididos em quatro grandes categorias, chamadas aqui de Eixos:

- o Eixo 1 aborda as percepções das professoras sobre momentos em que ocorreram aproximações espontâneas das crianças autistas a seus pares;
- o Eixo 2 diz respeito especificamente às intervenções – diretas e indiretas – das professoras para dar suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares;
- o Eixo 3, apresenta uma breve análise acerca do que elas pensam sobre a importância de colocar seu aluno em relação com seus pares e
- o Eixo 4 pretende analisar os deslocamentos observados pelas professoras em relação à abertura das crianças autistas aos seus pares.

Cada um dos eixos foi subdividido em categorias e algumas delas em subcategorias:



Quadro 3 - Categorização dos dados

<b>Eixo 1</b> Aproximações espontâneas	Da criança autista em direção aos pares	
	Das demais crianças em direção à criança autista	
<b>Eixo 2</b> Intervenções das professoras	Intervenções diretas com as crianças autistas	A professora dá suporte ao seu aluno na brincadeira com os pares
		A professora sai de cena e a “doce forçagem”
		A professora “empresta” sua voz ao seu aluno
	Intervenções diretas com o grupo classe	
	Intervenções indiretas	Brincadeiras propícias para a abertura aos pares
		Materiais propícios para a abertura aos pares
Flexibilização da rotina escolar		
<b>Eixo 3</b> O que pensam as professoras sobre a importância de colocar seu aluno em relação com seus pares.		
<b>Eixo 4</b> Deslocamentos observados pelas professoras em relação à abertura das crianças autistas aos seus pares.		

### 5.1 Eixo 1: Aproximações espontâneas

Este eixo aborda as observações das professoras a respeito dos momentos em que ocorreram aproximações espontâneas (sem a mediação de algum professor) de seus alunos autistas a seus pares, tanto por iniciativa das próprias crianças autistas, como por iniciativa das demais crianças do grupo classe. Dentre os diferentes movimentos de abertura observados, há o caso de uma criança autista que parece ter se apoiado em seu colega como um duplo, o que também será considerado posteriormente.

#### 5.1.1 Das crianças autistas em direção aos seus pares

Em diversos momentos dos relatos das professoras, há momentos em que observam seus alunos aproximarem-se das demais crianças espontaneamente, ou seja, sem precisar de sua mediação:

*Eu já vi ele brincando de trem com os meninos, já vi ele se achegando nas rodinhas e fica meio com um olhar observador... Nos cantos com os brinquedos, quando as crianças estão interagindo entre elas, com os brinquedos e entre si, se ele pegar uma caixa com carrinho ele vai ficar lá, só com os carrinhos. Ele está sempre observando... (Professora 5, junho de 2022).*

*Ele chega na brincadeira focado no objeto ou na ação que a criança tá fazendo ali. Tem uma observação dele antes, de olhar o que está acontecendo, de mapear, localizar o interesse e se aproxima na ação, na relação com o brinquedo, o material. Não tem assim uma interação direta com as crianças que estão ali. Ele não encosta na criança, não se dirige à criança, mas ele fica junto sentado fazendo a mesma coisa (Professora 4, junho de 2022).*

Nos dois primeiros relatos acima, as professoras descrevem uma percepção de que as aproximações das crianças autistas de seus pares foram motivadas pelos objetos/brinquedos que estavam sendo utilizados pelas demais crianças ou pelas ações que elas estavam fazendo. Após uma observação cuidadosa, as crianças autistas cautelosamente se aproximam das demais e brincam com o brinquedo disponível, sem interagir com seus pares, como evidenciam os trechos destacados.

*Durante esse mês R. buscou algumas colegas para brincar de fazer sorvete. São alguns materiais de construção que ao serem encaixados se transformam em sorvete. Logo de início a cena nos surpreende por ser uma busca espontânea de R. e não um convite/insistência nossa. Ela se aproxima dessas colegas e diz: “Sorvete. Brincar.”. Nesse dia ela não está apenas interessada em pegar o objeto para brincar sozinha mas se senta com as colegas e sem a nossa ajuda espera sua vez e monta seu sorvete. Observa enquanto as outras crianças fazem a mesma brincadeira sem desinteressar-se. Permanece ali e fala em voz alta algumas palavras que parecem ser uma tentativa de autorregulação. Como quando, por exemplo, dizia para si mesma “carinho” e ao invés de tomar o material da mão da colega fala: “R. brincar sorvete?” (Professora 3, novembro de 2021).*

Já na cena acima descrita pela Professora 3, percebe-se um avanço em relação aos dois primeiros relatos analisados acima e a função do semelhante também pode ser evidenciada: a criança se aproxima das demais, atraída pelos brinquedos, permanece na cena por um tempo, ainda interessada pelos brinquedos, mas ela dá um passo além, ela sai momentaneamente de seu encapsulamento e verbaliza seu desejo de pegar um brinquedo que está sendo usado por outra criança (“R. brincar sorvete?”), interagindo assim com os demais. Ao invés de pegar o brinquedo para si, como relata a professora que era o que ela costumava fazer, R. expressa-se verbalmente, comunicando seu desejo aos demais, mostrando o quanto já sabe sobre as normas sociais usuais da convivência em grupo, considerando o outro diante de si, que estava usando o brinquedo que ela tanto desejava.

*Também interage repetindo ações dos amigos, se vê-los engatinhando, faz igual, se vê-los sentados se aproxima e senta também (Professora 5, abril de 2022).*

*... as aproximações acontecem pelos interesses pelas brincadeiras ou por crianças que não trazem muitos desafios, mais boazinhas que brincam com ele ali, outras vezes porque ele brinca e se diverte junto, como a L. e o P., que são corporais e vão lá pra fora e brincam de correr, de pular, que são coisas que ele gosta muito. Eu acho que vai um pouco por esses interesses em comum (Professora 1, dezembro de 2021).*

Em um outro trecho do relato da Professora 5, ela descreve situações em que seu aluno espontaneamente se aproxima de outras crianças para imitá-las, movimento também observado nas brincadeiras com música e corpo, como será abordado no Eixo 2. Já a Professora 1, observa que há tipos de brincadeiras bastante apreciadas por seu aluno, como correr e pular, que funcionam como um convite, uma ponte, para que ele se aproxime de seus pares.

*Tem uma menina que ele elegeu, que ele gosta muito dela, então ele está sempre a procura dela ou falando o nome dela quando ele não vê ou mesmo fora da escola... os pais trazem isso pra gente... (Professora 5, junho de 2022).*

*Nomeia apenas uma criança, por quem demonstra gostar muito dela chamando-a para brincar, passear pelos espaços de mãos dadas, sentar-se do seu lado nas rodas; inclusive, ele a chama quando ela não está presente (Professora 5, maio de 2022).*

*... está lá sentado do lado dela de novo...então ele sempre está tocando ela, abraçando ela, imitando o que ela faz... se ela resolve sair engatinhando pelo parque, ele vai atrás, com o mesmo movimento, engatinhando; se ela pegar a mochila e sair com a mochila dela pela escola, ele pega a mochila dele e vai junto...é engraçadinho os dois... ele sempre vai atrás... e eles estão sempre com uma troca de olhar, nessa conexão e ela percebe que o que ela fizer, ele vai fazer também e ela gosta (Professora 5, junho de 2022).*

Nos registros da Professora 5 aparece em diversos momentos o apreço que seu aluno autista tem por uma colega de sala, em quem muitas vezes se apoia, exercendo talvez o papel de duplo, conforme abordado no capítulo 3. Segundo Maleval (2017), o duplo, entre outras formas, pode ser um semelhante em quem o autista pode se apoiar, um facilitador, uma possível forma de abertura do autista para o contato com o outro, com seu par, que, nesse caso, se dá através da imitação.

*Teve um dia que ele queria ver uma carta Pokémon e a criança disse “A gente não está vendo, a gente está trocando”. Aí no dia seguinte ele comprou as cartas Pokémon porque ele entendeu que só estaria nesse contexto se tivesse uma carta para trocar. Ele se inseriu naquele contexto. Aí uma criança queria ver as cartas dele e ele pega a criança pela mão, sai andando com ela pela sala para mostrar... ele vai tendo esses momentos assim... ele é super carinhoso (Professora 2, dezembro de 2021).*

Essa cena do cotidiano escolar narrada pela Professora 2 é também um ótimo exemplo para explicitar o que só uma criança pode fazer pela outra: “ver um amigo em outro lugar, ou ser convidado pelo amigo para ocupar outra posição, isto é o que uma criança pode fazer por outra”. (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010, p. 106).

É na fala “a gente não tá vendo, a gente tá trocando” de uma criança dirigida à criança autista, que fica evidente o sutil convite que foi feito à criança autista para fazer um deslocamento de posição: se ela quiser brincar não basta ver, ela precisa trocar cartas. A beleza da cena é perceber que a criança autista não só entendeu o

que se esperava dela, como também aceitou o convite e chegou no dia seguinte com suas próprias cartas, tão orgulhoso de se sentir inserido no grupo, pertencente ao grupo, que andava pela sala puxando seus colegas pelas mãos para mostrar suas cartas, mostrar que também pertencia àquele grupo e que agora estava munido para participar da brincadeira, como os demais. Nesse aspecto, a tese de Tiussi (2018) apresenta contribuições que se somam à análise da cena acima, ao abordar o efeito que um semelhante pode causar no comportamento de uma criança autista:

No caso de crianças pequenas, vemos como os coletivos têm uma função importante em propiciar que a criança abra mão de uma parcela de seu narcisismo para estar com o outro. Afinal, no processo civilizatório, trata-se da não realização de uma cota pulsional em troca de pertencer ao grupo (TIUSSI, 2018, p. 151).

Os momentos de abertura descritos acima, possibilitados apenas pelo contexto em que as crianças estavam inseridas, entre seus pares, na escola, mostram-se como mais uma oportunidade para ver operar a função do semelhante: ao brincarem como as demais, as crianças autistas exercem seu papel de criança, de aluno da Educação Infantil, ocupam seu lugar no grupo, inseridas em uma brincadeira coletiva.

### **5.1.2 Das demais crianças em direção às crianças autistas**

Da mesma forma como foram observados movimentos espontâneos das crianças autistas em direção aos seus pares, os trechos abaixo dizem respeito às observações das professoras sobre os movimentos espontâneos (sem sua mediação) de aproximação das demais crianças em relação às crianças autistas, feitas nos últimos tempos da pesquisa:

*A gente foi para o ateliê e ele percebeu que a gente estava no ateliê e tinha fechado a porta e ele se desorganizou, mas a gente está um movimento de bancar agora. Então a gente falou “seu grupo está aqui e você vai ficar aqui” e a gente sustenta e sabe que ele vai se organizar e participar da proposta... e aí ele ficou chorando e andando pelo espaço derrubando as coisas. Derrubou o cavalete, empurrou criança, puxou o cabelo, e a gente falou firme “não pode fazer isso, eu não vou deixar” e foi bem nesse dia que depois ele ficou olhando bravo para o espelho. E depois a gente ficou ajudando as crianças, acolhendo e falando para elas falarem para ele que não gostaram. Depois de um tempo eu peguei ele no colo e acho que era bem o que ele estava precisando. Ele foi se acalmado e depois de um tempo as crianças vieram trazendo umas folhas que tinham no ateliê e ficaram todas abanando ele com as folhas, fazendo ventinho. Aí uma delas falou “Eu acho que o A. gosta de ficar quentinho”, porque ele pegou o casaco dele e se enrolou” (ele tem essa questão física de gostar de ficar enrolado). Aí a gente fez uma cabaninha de folhas, um cobertor. Aí todo mundo começou a trazer folhas e ele aceitou. As crianças ficaram colocando folhas em cima dele, fazendo carinho... e depois de um tempo uma outra criança falou “Eu também quero!”. Aí eu falei para o A. sair que seria a vez da outra criança e a gente começou a fazer a cabaninha para o outro menino... (Professora 4, junho de 2022).*

A partir da cena acima narrada pela Professora 4, pode-se supor um olhar sensível e cuidadoso das demais crianças do grupo para o menino autista, protagonista da cena. Elas demonstram conhecê-lo, saber que ele gosta de ficar enrolado, algo que o acalma, o que parece se tratar de um objeto autístico que funciona como borda (MALEVAL, 2015; 2017) , como abordado no capítulo 1. A partir disso, após testemunharem o momento em que ele fica bravo e se desorganiza, elas se sensibilizam e buscam um jeito de apaziguá-lo, cobrindo-o inteiro com folhas, como um cobertor, o que logo vira uma brincadeira para todos, sustentada pela intervenção da professora, que pede para seu aluno ceder seu lugar na “cabanhinha” para outra criança.

*As crianças da sala passaram a estabelecer uma relação com X. de auxiliá-lo em propostas da sala, o que ocasionou um envolvimento maior com as atividades como a construção de um de trilha que estamos desenvolvendo com as crianças. Duas colegas se prontificaram para ajudá-lo a construir o tabuleiro e, nas etapas seguintes, a organizar os números de 1 a 30 que ele iria colar em ordem numérica. Outras situações como essa passaram a ser mais frequentes, de crianças que se colocaram na relação para auxiliá-lo em situações de brincadeiras livres ou propostas de atividades e foi possível perceber um efeito positivo e de envolvimento e participação dele nas propostas (Professora 2, setembro de 2021).*

*Cada vez mais, seus colegas descobrem novas formas de se aproximar de X. e compreendem melhor os desafios que ele vivencia, em relação às formas de estar e brincar junto, por exemplo. Sentem sua falta sempre que não vem, e quando não está na sala, nos ajudam a tentar trazê-lo de volta (Professora 2, outubro de 2021).*

*Estando mais junto ao grupo, as interações com os pares também aumentaram. Observamos que algumas crianças buscam aproximar-se de A., colocando um colar em seu pescoço, oferecendo um bicho de pelúcia (Professora 4, abril de 2022).*

Com a convivência escolar diária e todas as intervenções das professoras, as crianças demonstram ter um vínculo estabelecido com as crianças autistas, respeitando-as, conhecendo-as e buscando formas de se aproximar e interagir, como oferecer um bicho de pelúcia, colocar um colar em seu pescoço, ajudar a trazê-la de volta para a sala e auxiliar nas diversas atividades escolares.

O efeito positivo da ajuda dos colegas para seu aluno autista, como na participação mais efetiva em determinadas atividades e brincadeiras, como relatado pela Professora 2, também evidencia aspectos da operação da função do semelhante nas crianças autistas: ao entrar em contato com seu par, a criança autista adquire

cada vez mais recursos simbólicos e imaginários e amplia suas referências para ler e lidar com o entorno e para falar de si, modificando-se subjetivamente.

## **5.2 Eixo 2: Intervenções das professoras**

Esse eixo trata das intervenções das professoras para promover uma abertura de seus alunos autistas para seus pares. Ele abarca tanto suas intervenções diretas, na relação com seus alunos, como mediador criança-criança e criança-grupo, quanto suas intervenções indiretas, como o planejamento dos espaços, propostas, materiais e os tempos da rotina da escola.

### **5.2.1 Intervenções diretas com as crianças autistas**

Ao revisitar as entrevistas e os registros feitos pelas professoras, chama a atenção a quantidade de relatos de intervenções diretas feitas por elas no convívio com seu aluno autista, seja para mediar alguma situação ou brincadeira com outras crianças envolvidas, ou para mediar momentos para incluir essa criança em alguma proposta que envolva o grupo todo. O que é comum em todas essas mediações é como as professoras se posicionam como quem aposta em seu aluno; como alguém que intervém o tempo todo para possibilitar o enlace de seu aluno com as outras crianças; alguém que está constantemente atento a todos os movimentos de seu aluno e permanece persistentemente a postos para intervir, com ações e palavras, nas diversas situações em que se veem brechas de oportunidades para uma possível abertura de seu aluno aos seus pares:

O professor é igualmente a figura sobre a qual poderá ancorar-se um aluno, quer para aprender quer para encontrar um caminho de subjetivação (KUPFER et al., 2017, p. 25).

Importante ressaltar que esse movimento só é possível devido ao vínculo de segurança que essas professoras têm com seus alunos, construído na convivência do dia a dia escolar, configurando um dos princípios da educação inclusiva, apresentados no capítulo 2: “o trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre educador e aluno” (KUPFER et al., 2017, p. 24). Nesse sentido, cabe retomar a ideia de Bastos (2020) do professor bem posicionado, apresentada no capítulo 2, como aquele que, a partir de suas vivências com seu aluno, de seu encontro com ele, constrói um posicionamento ético que considera esse aluno-sujeito ao planejar suas intervenções. A autora evidencia também a importância de o professor não se identificar com o lugar

de “outro invasivo”, lugar transferencial no qual pode ser colocado por essas crianças, mas sim responde do lugar do “outro assegurador”, a ser experimentado por seu aluno.

Faz-se aqui necessário ressaltar que a Educação Infantil se apresenta como um período da escolarização privilegiado para isso, pois os grupos classe são compostos, em sua maioria por uma ou duas professoras de referência, responsáveis por acompanhar o grupo ao longo do ano letivo escolar. Esse cenário é propício para possibilitar esse vínculo, que muitas vezes não é garantido nos anos escolares seguintes, como no Ensino Fundamental II, quando a professora polivalente sai de cena e é substituída por diversos professores especialistas. Outra especificidade dessa etapa da educação escolar, como comentado no capítulo 2, é que aprender a se relacionar com seus pares apresenta-se como um desafio para todos. Faz parte do currículo da Educação Infantil, do fazer diário do professor, promover interações, mediar as relações e os conflitos entre seus alunos, posicionando-se como um adulto de referência e segurança, como enfatiza o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019):

A(O) professora(or) tem um papel fundamental na EI: atender as singularidades de cada bebê e criança e, ao mesmo tempo, possibilitar as interações entre eles e a construção do grupo. Esses aspectos são essenciais no processo de construção do sujeito na primeira infância, que implica também a apropriação dos conhecimentos sociais e culturais (SÃO PAULO, 2019, p. 131).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) reafirmam o papel das interações e das vivências por bebês e crianças como eixo que deve ser contemplado em todas as propostas pedagógicas. Promover interações de crianças e bebês com o seu grupo e com outros grupos da UE e de outras Unidades é a maneira como acolhemos crianças e bebês e suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, cuidando e educando-os como sujeitos ativos e potentes, que se constituem nas experiências vividas e, ao mesmo tempo, constituem tais experiências (SÃO PAULO, 2019, p. 69).

A partir do que foi desenvolvido até aqui, seguindo a noção de categorização de Bardin (1977), pode-se elaborar algumas subcategorias para a análise das intervenções diretas das professoras.

Subcategorias de análise para as intervenções diretas das professoras:

### 1) A professora dá suporte ao seu aluno na brincadeira com os pares

*Com a intenção de ampliar seu olhar para as crianças, reconhecê-las, brincar junto e chamá-las pelos nomes, passamos a brincar de “O pião entrou na roda”, ora chamando apenas os meninos ou as meninas (uso dos substantivos femininos e masculinos) e ora chamando cada criança pelo nome para dançar no meio da roda (Professora 1, setembro de 2021).*

*A relação de A. com outras crianças acontece sustentada pela mediação de adultos que, através da narrativa e oferta de materiais, conecta um grupo de crianças em uma mesma brincadeira (Professora 4, março de 2022)*

*Algumas vezes, os educadores se aproximam para ajudar a narrar a brincadeira oralmente, integrando todos no mesmo enredo e distribuindo funções (Professora 4, maio de 2022).*

*...Quando você fala das vezes em que ele se aproximou das outras crianças pelo brinquedo, isso sempre aconteceu ou passou a acontecer? (Pesquisadora).*

*Não, isso não acontecia no começo do ano... foi acontecendo gradativamente, cada vez mais, e muitas vezes acontecia porque a gente convidava, eu ficava junto, chamava outras crianças e aí aos poucos a gente viu ele (sic) fazendo esse movimento, eventualmente de se aproximar mais espontaneamente (Professora 4, junho de 2022).*

Os relatos acima demonstram a intenção clara e consciente das professoras em permanecer junto ao seu aluno, intervindo com o propósito de possibilitar a abertura de seu aluno autista aos seus pares e de integrá-lo ao grupo. Elas demonstram saber da importância de sua presença e mediação junto ao seu aluno demonstrando serem professoras bem posicionadas, de acordo com os eixos que Bastos (2020) elaborou para nortear a prática do professor implicado/bem posicionado, como abordado no capítulo 2. Nas cenas descritas, há intervenções que pretendem possibilitar o olhar das crianças autistas para as crianças do grupo e seus respectivos nomes, como a brincadeira cantada “O pião entrou na roda”, narrada pela Professora 1, e momentos em que a professora brinca junto ao seu aluno, ajudando-o a participar de uma brincadeira com outras crianças, oferecendo-lhe os materiais disponíveis e narrando a brincadeira. Por fim, no último relato da professora 4, fica evidente a evolução de seu aluno frente às suas repetidas investidas, a fim de aproximá-lo de seus pares.



## 2) A professora sai de cena e a “doce forçagem”

*Durante o mês de novembro investimos muito para que ele pudesse ter maior autonomia e interesse ao brincar com as demais crianças do grupo, sem precisar de um adulto todo o tempo para manter, principalmente, as brincadeiras de faz de conta que iniciava; como também ampliar o repertório delas. Assim, ficamos ao seu lado, observando e interagindo principalmente no início das brincadeiras, como modelos: dando ideias de como brincar, agir e transformar os objetos/brinquedos dando a eles outras ações e enredos. Além de ajudá-lo a interagir com os colegas, considerar outras possibilidades de brincar, chamá-los pelos nomes, etc. Inicialmente, logo que saíamos do seu lado, ele não conseguia manter as relações com os colegas e nem o enredo das brincadeiras. Então, voltávamos, brincávamos mais um pouco, envolvendo-o com as crianças e os enredos novamente e nos afastávamos (Professora 1, novembro de 2021).*

*...o social é aversivo para ela e é bem isso. É uma coisa que ela sofre, ela não está feliz ali. Ela estaria feliz sozinha. Então primeiro a gente fez assim... ela gosta muito de se balançar e ela sempre chama um adulto para balançar com ela, então a gente falava “R. chama uma criança”. Fomos construindo uma ponte... (Professora 3, dezembro de 2021).*

As duas narrativas acima revelam a ciência das professoras a respeito da potência do encontro de seu aluno autista com seus pares. As professoras, em ambos os casos, se afastam propositalmente de seus alunos autistas, permitindo que outra criança assuma seu lugar na cena, “constroem uma ponte”, como diz a Professora 3, ocupando um lugar secundário. No caso da Professora 1, fica evidente que esse movimento foi feito de forma gradual, após diversas situações em que ela permaneceu junto ao seu aluno, ajudando-o a sustentar a brincadeira com os demais. Apesar de a criança sair da brincadeira logo após sua ausência, ela voltava a insistir na mesma intervenção, o que revela a aposta da professora em seu aluno, a de que ele será capaz de permanecer junto ao pequeno grupo sem precisar do seu suporte. Essa aposta também aparece de forma clara no relato da Professora 3 em que ela, mesmo ciente do quanto a presença do outro é invasiva para sua aluna, não deixa de incentivá-la a estar em uma relação direta com seus pares. Importante destacar aqui que o sucesso destas intervenções só é possível porque já existe um vínculo de segurança estabelecido com seus alunos; as professoras ocupam o lugar de “outro assegurador” para seus alunos. Nesse sentido, Kupfer e Castro (2020) vão ao encontro dessa consideração, na medida em que,

*O fortalecimento do vínculo do professor com seu aluno, assim como seu papel assegurador, vêm também, de alguma forma, garantir a ambos a segurança necessária para que possam se afastar um do outro, proporcionando assim não só a aproximação do aluno com seus colegas, mas também situações onde seja possível, para ele, lidar com seus próprios recursos, lançar mão de suas próprias possibilidades de aprender, e enfrentar, gradativamente, o desafio de estar entre outros” (KUPFER; CASTRO, 2020, p. 46).*

A insistência observada nas mediações das professoras é por alguns autores chamada de “doce forçagem”, que nada mais é do que essa persistência do professor que, mesmo ciente do desconforto de seu aluno, aposta e sustenta sua intervenção. A leitura de Horta e Merletti (2022) sobre o termo contribui com essa ideia:

No entanto, ao fundamentar a aprendizagem terapêutica, Kupfer ressalta que, para ajudar as crianças com entraves estruturais em sua constituição psíquica, como muitas crianças autistas, ao retomar um diálogo perdido, é necessário um certo suporte e iniciativa por parte do educador, denominando-a de “doce forçagem”. Nessa perspectiva, o educador pode produzir investimentos importantes ao convocar a criança a entrar no laço através de um Outro acolhedor, diferente do Outro absoluto ou invasivo para a criança (HORTA; MERLETTI, 2022, p. 9).

Maleval (2021) também aborda a importância da persistência do adulto e que ela seja feita considerando-se o funcionamento singular de cada autista, buscando-se contornar suas estratégias defensivas e não as romper. Esse autor (Maleval, 2015), ao falar sobre a função do facilitador, no que diz respeito às práticas de comunicação facilitada e ao papel do Assistente da Vida Escolar (AVE) também reflete sobre a importância do movimento de retirar o apoio progressivamente, como procedimento necessário para que a criança possa estabelecer alguma nova dinâmica, o que vai ao encontro com a intervenção da Professora 1 relatada acima:

[...] a necessidade persistente de uma presença que dote o sujeito de uma dinâmica são exatamente o que relatam todos aqueles que têm a experiência da comunicação facilitada (MALEVAL, 2015, p. 30).

Ao analisar outros relatos da Professora 3, percebe-se que esse tipo de mediação segue aparecendo ao longo dos demais tempos da coleta de dados, nos quais ela demonstra estar ciente da importância de suas intervenções e dos seus resultados favoráveis:

*[...] conseguimos aproximar R. do grupo garantindo que ela participasse de momentos coletivos como as rodas de histórias e brincadeiras. O que anteriormente não acontecia. Ela fugia, escapava e gritava. Hoje ela permanece e chega a olhar para o livro em alguns momentos. Além de estar ali parece se conectar com alguns acontecimentos na roda. Percebemos que a repetição faz muito sentido para ela e a ajuda a estar em relação com menos sofrimento (Professora 3, setembro de 2021).*

*Nossa relação continua sendo de confiança e temos um papel muito importante em convidá-la continuamente para a interação com o outro porque naturalmente continua buscando se isolar. Estar sozinha é um conforto para ela, mas aos poucos a presença do outro parece ser menos invasiva (Professora 3, outubro de 2021).*

*[...] então ela sozinha não buscaria as crianças, mas a gente criou uma coisa de não deixar ela de lado mesmo. Em todas as rodas ela vai estar e em momentos de interação com duas ou três crianças... a gente vai criando esses momentos. E a gente sente que com essa insistência a gente viveu coisas bem legais com ela, de ela chamar as crianças pelo nome, de ela, na aula de corpo, por exemplo, de apoiar em um amigo, de puxar um amigo para ir com ela... (Professora 3, dezembro de 2021).*

*Fica brava e resiste em momentos que reforçamos que é importante que ela esteja com o grupo e tem dias em que luta muito contra a interação com o outro por vezes até nos beliscando, ou mordendo para que possa “escapar” desses convites. Ainda assim percebemos que essa insistência tem sido boa para o desenvolvimento dela e que é justamente pela persistência, que ela tem oportunidade de viver trocas importantes com as outras crianças e ir aos poucos se vinculando (Professora 3, novembro de 2021).*

### 3) A professora “empresta” sua voz ao seu aluno

*Durante uma proposta de culinária, ele estava com luvas antitérmicas nas mãos e outra criança pediu para pegar emprestado uma delas ao mesmo tempo em que já pegava para si o objeto. A. reclamou gritando baixinho. Como estávamos ao seu lado e pudemos observar a situação desde o início, intervimos legitimando sua manifestação, dizendo que ele não estava gostando e que, antes de pegar a luva, era preciso esperar a resposta do A. A criança devolveu a luva e A. entregou para ela (Professora 4, maio de 2022).*

*Uma coisa que a gente fez muito com ele que eu acho que teve efeito tanto nessa questão de vínculo, quanto na de aprendizagem, como a escrita, foi a de nomear para ele as coisas. Então, se ele queria se aproximar de uma criança e batia nela, a gente foi trazendo: “Olha X., a gente está entendendo que você quer brincar junto, mas esse jeito não está bom...”, e a gente foi fazendo isso junto com as crianças e elas também foram entendendo o que o X. queria fazer nessa aproximação. E a gente foi vendo que isso foi surtindo um efeito para ele, ajudou ele a organizar seus próprios sentimentos, seus desejos, suas vontades... (Professora 2, dezembro de 2021).*

Em ambas as situações narradas pelas professoras, fica evidente que, ao emprestarem sua voz ao seu aluno autista, elas dizem sobre ele às demais crianças, possibilitando que ele seja de fato visto por seus pares: verbalizam, nomeiam, comunicam e legitimam seus sentimentos, vontades, frustrações e desejos para o grupo.

#### 5.2.2 Intervenções diretas com o grupo classe

Em alguns relatos feitos pelas professoras pode-se observar mediações feitas diretamente com o grupo de crianças, a fim de aproximar as demais crianças das crianças autistas:

*[...] então uma vez a gente falou para o grupo que o A. havia descoberto um ovo no pátio na escola e falamos para ele mostrar para o grupo... fomos trazendo a participação dele por meio dos nossos relatos... (Professora 4, junho de 2022).*

Essa cena revela uma intervenção das professoras que coloca seu aluno em evidência no grupo, valoriza suas ações e descobertas, seu lugar de aluno, como uma criança assim como qualquer outra da escola, também potente, curiosa, que faz descobertas sobre o mundo e também tem algo a compartilhar, a contribuir. Que também descobre coisas interessantes e que podem despertar o interesse de todos:

*A gente teve uma roda de conversa sobre isso, sobre jeitos de ajudar um o outro, ajudar o outro quando o outro precisa... e a gente falou sobre isso, de crianças que gostam de ficar no colo ou que gostam de pegar um objeto muito querido, ou o cobertorzinho... a gente foi trazendo exemplos de outras crianças... depois disso a gente percebeu um movimento no grupo. Quando o A. chora, várias crianças pegam um livro e levam pra ele... (Professora 4, junho de 2022).*

No trecho acima a professora relata uma cena cotidiana na Educação Infantil, que é uma conversa com o grupo todo sobre algo que faz parte do dia a dia de todas as crianças, nesse caso sobre o quanto um objeto querido pode ajudar a se acalmar, se sentir mais confortável e a diminuir a saudade dos familiares. O relato que, após essa conversa, as crianças passaram a oferecer objetos da sala para A., quando ele chorava, evidencia que essa intervenção possibilitou que as crianças exercessem a empatia, colocando-se no lugar de A. e lançando mão de algo que funciona para elas para tentar ajudar a acalmá-lo.

### **5.2.3 Intervenções indiretas**

Um dado extremamente relevante encontrado na pesquisa diz respeito ao planejamento do professor. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados não abordavam especificamente esse aspecto; porém, o planejamento do fazer diário das professoras da pesquisa aparece como pano de fundo em muitos dos relatos. Planejar previamente os materiais, as propostas, os espaços e os tempos da rotina da escola é uma intervenção indireta do professor, que pode ter como objetivo favorecer a aproximação de seu aluno autista dos seus pares. Ao escolher criteriosamente um tipo de brincadeira, um brinquedo específico, o espaço onde a proposta irá ocorrer e seu tempo de duração, por exemplo, o professor lança mão de todos esses recursos a favor da sua intenção:

*É importante a intencionalidade pedagógica que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Para isso, é imprescindível planejar a prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças de sua turma. Também é fundamental selecionar e disponibilizar materialidades, assim como organizar formas de gestão dos tempos e espaços que permitam o estabelecimento de relações democráticas com os grupos (SÃO PAULO, 2019, p. 131).*

Nesse sentido, a Educação infantil é um segmento privilegiado, pois nessa etapa da educação geralmente as professoras têm maior autonomia e flexibilidade para planejar os tempos, espaços e propostas, por não precisarem dar conta de um conteúdo escolar pré-determinado e pelo tempo escolar não estar fragmentado em

aulas e disciplinas, como ocorre nos anos escolares seguintes, como preconiza o Currículo da Cidade de Educação Infantil:

Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças. É na relação com a turma que o adulto se coloca como alguém que apresenta um convite e que observa, aproveitando as ações das crianças, suas conversas ou brincadeiras. [...] Dependendo do modo como o encontro acontece, a continuidade vai se estruturando (SÃO PAULO, 2019, p. 132).

Outro aspecto a ser considerado é o tempo das propostas na Educação Infantil. Os tempos são estendidos, alargados, respeitando o tempo da infância, o tempo de cada criança, o que também está bem explicitado no Currículo da Cidade de Educação Infantil:

Quando consideramos os tempos vividos pelos bebês e pelas crianças, é fundamental respeitar os seus ritmos, o seu bem-estar e as suas possibilidades de aprendizagem. É importante não submetê-los ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 134).

Cabe ressaltar que nas três escolas onde a pesquisa foi feita, as professoras demonstraram ter bastante liberdade para flexibilizar seu planejamento de acordo com a escuta de seu grupo classe.

Para a análise das intervenções indiretas da professora com o grupo classe, também foram criadas subcategorias de análise, apresentadas a seguir:

#### 1) *Brincadeiras propícias para abertura aos pares:*

*Esse ano ele teve um super envolvimento com as aulas de música e de corpo e muito veio pela imitação, pela imitação dos nossos gestos, dos gestos dos colegas (Professora 1, dezembro de 2021).*

*Nas propostas de música e corpo ela se conecta naturalmente, a gente não precisa nem ficar junto. De verdade ela está ali com o grupo, ela percebe o contorno do espaço, ela nem tenta sair. E nesses momentos ela imita. Então se uma criança vai lá e pula a corda, ela vai e pula igual; uma criança fez um som, ela faz o mesmo som... (Professora 3, dezembro de 2021).*

*Nesse mês nossas aulas de Educação Corporal voltaram a acontecer presencialmente na escola e esse é um momento em que ela relaxa, fica muito feliz (dá gargalhada) e se entrega a algumas propostas mesmo que elas envolvam a presença de outras crianças. Vivemos uma aula em que a professora propôs uma dança coletiva com cordas, as crianças se ajudavam segurando diferentes pontos de uma corda longa e R. se envolveu, levantando a corda e, também, equilibrando-se nela sem incomodar-se com a presença das outras crianças. Também brincou de correr cotia onde interagiu no sentido de pegar uma criança e correr em volta do grupo sem precisar de nosso apoio ou buscar alguma outra atividade que pudesse fazer sozinha (Professora 3, setembro de 2021).*

Em diversos trechos dos relatos das professoras, as brincadeiras que envolvem música e corpo, como as cirandas de roda, “estátua”, danças e “corre cotia”, por exemplo, aparecem como propostas bastante apreciadas pelas crianças autistas e propícias para a abertura aos seus pares. As professoras observam que seus alunos autistas imitam muitos de seus gestos e os dos colegas, além de demonstrarem estar à vontade nas propostas, sem precisar de apoio de algum adulto para nelas permanecer. As cenas acima demonstram um pouco do que apenas uma criança pode fazer por outra. As crianças autistas, como relatado, conseguem participar das brincadeiras descritas pelo fato de imitarem seus pares, o que provavelmente não teria o mesmo efeito se a demanda para participar viesse de alguma professora.

Lima, Camarano e Merletti (2021), a partir do acompanhamento de crianças autistas em seu contexto escolar, observam ser recorrente o uso da imitação para o início de uma aproximação com outra criança. Considerando as crianças com entraves psíquicos, em especial as autistas, pode-se pensar que o mimetismo, o simples gesto de uma criança de imitar seu semelhante, pode abrir caminho para o laço social, para uma identificação com o outro, favorecendo o conhecimento de si e da alteridade, como corroboram as autoras:

Vislumbramos que a sutileza de um movimento de imitação inicial de outra criança possa abrir caminhos para o laço social, articulando o desejo singular à vida coletiva de um sujeito. Imitar o outro para chegar ao conhecimento de si e da dimensão das alteridades (LIMA; CAMARANO; MERLETTI, 2021, p. 4).

O mimetismo também aparece na autobiografia da autista Donna Williams (2012) como uma forma que encontrava para brincar com seus pares quando criança, como com sua amiga Carol, espelhando-se nela. Liane Willey é também uma autista que copiava intencionalmente seus pares, apropriando-se de sua voz, gestos, trejeitos, expressões faciais e comportamentos, como um modo de se moldar no outro e superar suas inabilidades sociais. Da mesma forma, Gunilla Gerland também cria essa estratégia de imitar os traços de seus colegas de escola, para ser mais aceita por eles (BIALER, 2015c).

## 2) *Materiais propícios para abertura aos pares:*

*Um dos nossos investimentos que mais fez sentido para R. foi o de explorar jogos como, por exemplo, memória, quebra-cabeça e lince justamente porque são experiências que demandam o outro e algum nível de interação. A repetição de ações como: minha vez, sua vez, o tempo de completar uma partida, ajudar e ser ajudado pelo outro parecem ter feito cada vez mais sentido e ajudado na sua presença mais prolongada nessa interação com o outro (Professora 3, outubro de 2021).*

Esse trecho retirado do relato da Professora 3 ilustra a importância de o professor estar atento ao escolher os materiais que irá oferecer aos seus alunos e com qual propósito. Neste caso, a professora investiu em jogos que favorecem a interação e nos quais o outro se faz presente para a criança autista durante todo o tempo de jogo. A ação de um jogador interfere diretamente na ação do jogador seguinte, seja para somar esforços, como na montagem de um quebra-cabeça e no jogo *Lince*, seja para saber onde estão as imagens e marcar o tempo de espera para sua vez de jogar, no caso da *Memória*.

### 3) *Flexibilização da rotina escolar:*

*Acho que esse foi o nosso principal foco nesse semestre. Ir trazendo ele junto do grupo e construindo o percurso do grupo onde está todo mundo junto. Trazer ele cada vez mais próximo das propostas, ir relativizando um pouco a rotina, vamos construindo, pensando num jeito de estar todo mundo ali, participando... então a gente pensou muito nas situações que são muito dirigidas, onde está todo mundo centralizado no professor, como a roda de conversa. A gente acha que é importante ter, mas a gente pensou em diminuir esses momentos da rotina. Ter mais momentos onde as crianças estão em estações, por exemplo. Tem uma coisa acontecendo lá fora, tem outra dentro da sala e a gente vai chamando... porque aí não fica essa coisa de “o A. tá lá fora, o A. fugiu...”. Se a gente tivesse sempre dentro da sala ou sempre numa proposta dirigida ele nunca iria interagir com as crianças... tentamos construir uma rotina de grupo mais flúida nesse sentido... e a gente percebeu que isso foi muito bom... (Professora 4, junho de 2022).*

Ao analisar esse trecho do relato da Professora 4, fica evidente o movimento de flexibilização do planejamento da rotina que ela fez, com o objetivo de possibilitar que seu aluno autista estivesse mais próximo das demais crianças do grupo e mais presente nas propostas. Ela transformou sua prática para de fato inclui-lo ao grupo, o que vai ao encontro de um dos princípios orientadores das práticas inclusivas elaborados pela equipe do *Lugar de Vida* e algumas escolas parceiras: “o sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança e não apenas da adaptação da criança à escola” (KUPFER, PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 19).

A escuta do seu aluno provocou flexibilizações no planejamento, favorecendo assim uma possível abertura de seu aluno autista às demais crianças do grupo. Os momentos dirigidos, como as rodas de conversa que aconteciam dentro da sala, passaram a ser menos frequentes e abriram espaço na rotina para propostas que aconteciam simultaneamente na sala de aula e no espaço externo, como as “estações”. Dessa forma, mesmo no espaço externo onde costumava circular, agora seu aluno autista estaria também junto ao grupo, com a possibilidade de participar da

proposta. Nesse sentido, cabe aqui a colocação de Kupfer (2017) sobre o educador que opera a serviço de um sujeito:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis (KUPFER, 2007, p. 125).

Cabe aqui ressaltar a importância de considerar essa flexibilidade no planejamento também nos anos escolares seguintes, como fundamentais para se pensar em uma inclusão escolar de qualidade de acordo com a escuta do grupo.

### **5.3 Eixo 3: O que pensam as professoras sobre a importância de colocar seu aluno em relação com seus pares**

Ao longo da coleta de dados, a pesquisadora incluiu na entrevista semiestruturada uma pergunta sobre o que pensam as professoras a respeito da importância de colocar seu aluno em relação com seus pares. Sendo assim, apenas as duas últimas professoras entrevistadas responderam à pergunta. Segue o que foi coletado:

*O que você pensa sobre colocar seu aluno em relação com os pares? Você acha importante? (Pesquisadora)*

*Eu acho que... eu percebo que quanto mais ele faz isso (se aproxima dos pares), mais ele vai se colocando como sujeito, se reconhecendo como sujeito. Eu acho que você só consegue se colocar na relação com o outro quando você se reconhece como sujeito... eu vejo ele muito mais apropriado dele mesmo, mais presente também. Antes ele ficava correndo, não olhava para as pessoas, para as coisas, hoje eu vejo ele mais conectado com as pessoas, não só com o espaço, com os objetos. Tem falado mais, acho que ele tem se colocado mais nessa relação (Professora 4, junho de 2022).*

*Acho super importante. O P veio me mostrar isso! Inclusive porque ele não é mais o mesmo menino de quando ele chegou. Eu vi como um desafio, vi uma família preocupada, que falava que não ia em festas de aniversário porque o P iria incomodar outras crianças, e eu falava para eles que esse era o menino que eles tinham e que eles precisavam inseri-lo na sociedade e que a sociedade precisava aceitar ele do jeito que ele era...então, a gente traz ele para essa realidade, que a gente tem nesse espaço, nessa escola super legal, com pessoas empenhadas... eu acho muito importante. As crianças da minha turma ajudaram muito o P. Os pais dele me encontram e só choram porque eles estão muito gratos, eles estão indo para outros lugares com o P... se a gente partir desse mundinho aqui da escola, que são essas pessoas, a gente tá abrindo para ele poder se socializar em outros momentos da vida dele, quando ele tiver maior, mas é de pouquinho em pouquinho né? (Professora 5, junho de 2022).*

Ao analisar o trecho destacado da resposta da Professora 4, percebe-se que ela tem ciência do benefício de colocar seu aluno autista em relação com seus pares, principalmente no impacto que isso tem na constituição de sua subjetividade. Como abordado no capítulo 3, a função do semelhante é constituinte da subjetividade e



favorece as identificações; ela permite que o sujeito saiba mais sobre si, que tenha a possibilidade de se reconhecer e se distinguir do outro: é no encontro com os pares, no laço horizontal, que se começa a construir a alteridade (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2022).

No que diz respeito à resposta da Professora 5, ela compartilha o impacto que a abertura para os pares na escola causou nos familiares de seu aluno e na sua vida social fora dela, já que, por terem receio de como ele iria se comportar com as demais crianças, evitavam sair com ele de casa e leva-lo a festas de aniversário, por exemplo. Esse relato demonstra um pouco da importância do papel da escola e o quanto os familiares depositam confiança nessa instituição e no trabalho do professor. Eles observaram uma abertura para os pares de seu filho, que foi possível por todo o trabalho desenvolvido na escola, o que os deixou mais confiantes e seguros para experimentar sair mais com seu filho de casa e participar de eventos sociais.

#### **5.4 Eixo 4: Deslocamentos observados pelas professoras em relação à abertura das crianças autistas aos seus pares**

Neste eixo serão apresentadas observações das professoras sobre aspectos que podem ser considerados como indícios de deslocamentos de seus alunos em relação à abertura aos seus pares e algumas considerações sobre elas. O instrumento APEGI, já apresentado no capítulo 4, foi utilizado com o intuito de enriquecer a análise sobre uma provável mudança na posição subjetiva das crianças autistas acompanhadas pelas professoras da presente pesquisa, ressaltando que os indicadores indicam o que se espera encontrar no curso da constituição subjetiva da criança e serviram como pontos de observação para indicar e dar mais visibilidade aos prováveis deslocamentos feitos pelas crianças, no que diz respeito à sua posição subjetiva.

A partir da análise do material obtido nas entrevistas semiestruturadas e nos registros das professoras feitos no último mês da coleta, foram extraídos trechos que contêm indícios de deslocamentos observados por elas no decorrer do tempo da pesquisa. Esses trechos foram agrupados de acordo com a correspondência com os indicadores de acompanhamento relacionados ao eixo função do semelhante do APEGI. Cabe ressaltar que nem todos os indicadores foram contemplados nos relatos das professoras, além de haver trechos dos relatos que se encaixam em mais de um

indicador. Foram também criados novos indicadores para contemplar os trechos que não se encaixam em nenhum indicador, mas que revelam indícios de deslocamentos observados pelas professoras, que foram nomeados como “novos indicadores”.

Neste eixo, diferentemente dos anteriores, a análise será feita por professora, na medida em que fica mais visível o deslocamento de cada criança a partir das observações de cada uma das professoras acompanhadas na pesquisa, sendo que os dados relevantes à essa categoria da análise serão apresentados em novos quadros, de modo a propiciar uma melhor visualização.

#### **5.4.1 Professora 1**

As observações da Professora 1 sobre seu aluno autista apresentam indícios de um deslocamento em relação à aproximação das demais crianças. Ele parece estar mais aberto para o outro e no momento final da coleta dos dados há momentos em que utiliza a linguagem verbal para comunicar-se e expressar-se (chama seus colegas para brincar, pede o que deseja, nomeia o que faz durante a brincadeira), arriscando-se a brincar junto, demonstrando prazer, sem precisar do apoio das professoras. Começa a prestar atenção no que as outras crianças estão fazendo e se aproxima das brincadeiras que mais lhe agradam, como correr e pular. Além disso, algumas crianças demonstram gostar dele, convidando-o algumas vezes para brincar.

**Quadro 4 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 1**

Indicadores do APEGI	Trechos dos relatos da Professora 1
1. A criança tem amigos	<p><i>Antes era uma coisa muito de ficar ao lado mesmo, sabe? Antes não podia nem chegar perto, nem tentar brincar junto, grudar, pegar um brinquedo... isso deixava ele muito desestabilizado. Hoje não (dezembro de 2021).</i></p> <p><i>Ele começou a se relacionar mais com os colegas, olhar como eles estavam brincando, imitar, pedir pelos brinquedos, conseguir e demonstrar prazer ao brincar junto... Além disso, ao identificar algumas crianças pelos nomes, começou a convidá-las para brincar, por desejo próprio, sem a nossa intervenção (novembro de 2021).</i></p>
2. A criança tem interesses em comum com os amigos	<p><i>Eu acho que muitas vezes as aproximações acontecem pelos interesses pelas brincadeiras ou por crianças que não trazem muitos desafios, mais boazinhas que brincam com ele ali, outras vezes porque ele brinca e se diverte junto, como a L. e o P., que são corporais e vão lá pra fora e brincam de correr, de pular, que são coisas que ele gosta muito. Eu acho que vai um pouco por esses interesses em comum (dezembro de 2021).</i></p>
3. A criança tem independência em relação aos pares	
4. A criança é chamada por outras crianças para brincar	<p><i>Tem umas quatro crianças. Uma que foi procurando muito por ele, que gosta muito dele, acha ele divertido e acabou indo em busca dele, outra também que foi em busca dele (dezembro de 2021).</i></p>
5. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar	
6. A criança compartilha objetos com outras crianças	
7. A criança inclui o outro na brincadeira	<p><i>Mas o que a gente viu mais para o final do ano, foi que essa relação com os pares se ampliou, ele está brincando mais... nas últimas semanas ele chamou duas crianças para brincar. Ele estava brincando de construção e ele foi mostrando para a criança como brincava: "Oh, esse bloquinho é aqui em cima, oh, esse é aqui, é assim D., é assim". Foi fazendo esse movimento... Eu acho que ele tem uma ampliação (dezembro de 2021).</i></p> <p><i>Ele começou a se relacionar mais com os colegas, olhar como eles estavam brincando, imitar, pedir pelos brinquedos, conseguir e demonstrar prazer ao brincar junto... Além disso, ao identificar algumas crianças pelos nomes, começou a convidá-las para brincar, por desejo próprio, sem a nossa intervenção (novembro de 2021).</i></p>

## 5.4.2 Professora 2

Quadro 5 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 2

Indicadores do APEGI	Trechos dos relatos da Professora 2
1. A criança tem amigos	<p><i>Ele vai se aproximando. Ou ele entra numa proposta ou ele está fazendo alguma coisa e alguma criança chega... ele procura, mas acho que é algo a ser bastante investido no X... Hoje em dia ele já é vinculado, ele tem momentos super legais com as crianças, de troca mesmo, mas procurar não é todo dia... (dezembro de 2021).</i></p> <p><i>Antes era como se fosse um bloco, "meus amigos". Era como se não tivesse uma distinção. Como se ele quisesse um outro, independente de quem for. Hoje em dia ele já conhece, sabe os momentos em que ele quer brincar com aquela criança do corpo, do correr, ou quando ele quer ficar com aquela criança mais tranquila, que é mais do pequenininho... (dezembro de 2021).</i></p>
2. A criança tem interesses em comum com os amigos	<p><i>Ele toca, ele abraça. Ele gosta muito das brincadeiras mais corporais, assim de correr, daquelas que eles brincam de estátua... Então tanto no contato físico mais de tocar, ou nessas propostas mais coletivas ele procura (dezembro de 2021).</i></p> <p><i>Teve um dia que ele queria ver uma carta Pokémon e a criança disse "A gente não está vendo, a gente está trocando". Aí no dia seguinte ele comprou as cartas Pokémon porque ele entendeu que só estaria nesse contexto se tivesse uma carta para trocar. Ele se inseriu naquele contexto. Aí uma criança queria ver as cartas dele e ele pega a criança pela mão, sai andando com ela pela sala para mostrar...ele vai tendo esses momentos assim (dezembro de 2021).</i></p>
3. A criança tem independência em relação os pares	
4. A criança é chamada por outras crianças para brincar	<p><i>Cada vez mais, seus colegas descobrem novas formas de se aproximar de X. e compreendem melhor os desafios que ele vivencia, em relação às formas de estar e brincar junto, por exemplo. Sentem sua falta sempre que não vem, e quando não está na sala, nos ajudam a tentar trazê-lo de volta (novembro de 2021).</i></p>
5. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar	
6. A criança compartilha objetos com outras crianças	<p><i>Teve um dia que ele queria ver uma carta Pokémon e a criança disse "A gente não está vendo, a gente está trocando". Aí no dia seguinte ele comprou as cartas Pokémon porque ele entendeu que só estaria nesse contexto se tivesse uma carta para trocar. Ele se inseriu naquele contexto. Aí uma criança queria ver as cartas dele e ele pega a criança pela mão, sai andando com ela pela sala para mostrar... ele vai tendo esses momentos assim (dezembro de 2021).</i></p>
7. A criança inclui o outro na brincadeira	<p><i>Teve um dia que ele queria ver uma carta Pokémon e a criança disse "A gente não está vendo, a gente está trocando". Aí no dia seguinte ele comprou as cartas Pokémon porque ele entendeu que só estaria nesse contexto se tivesse uma carta para trocar. Ele se inseriu naquele contexto. Aí uma criança queria ver as cartas dele e ele pega a criança pela mão, sai andando com ela pela sala para mostrar... ele vai tendo esses momentos assim (dezembro de 2021).</i></p>

Segundo as observações da Professora 2, há momentos em que seu aluno procura determinadas crianças para brincar, ainda que isso ocorra esporadicamente e que demande investimento da professora. A professora relata uma percepção de que ele agora já conhece o tipo de brincadeira que cada criança de sua turma prefere, utilizando essa informação quando vai escolher alguma parceria para brincar, de acordo com o tipo de brincadeira que deseja, seja ela mais tranquila ou expansiva. Da mesma forma, parece haver um movimento crescente de aproximação das demais crianças em relação a ele, como nos momentos em que o trazem de volta para a sala, por exemplo.

A cena das cartas *Pokémon* se encaixa em três indicadores distintos, pois ela dá indícios de que a criança está começando a demonstrar curiosidade e interesse por um assunto comum ao grupo, esforçando-se para pertencer ao grupo das crianças que trocam cartas *Pokémon*, considerando a vontade dos demais e compartilhando também suas cartas.

#### **5.4.3 Professora 3**

De acordo com a Professora 3, sua aluna tem conseguido permanecer por mais tempo nas propostas que envolvem o grupo todo, como roda, jogos e aulas de música e corpo. Segundo a percepção da professora, a presença do outro para sua aluna continua sendo algo incômodo, mas não mais insuportável, como percebia ser no início do ano letivo. Percebem-se indícios de pequenos deslocamentos, momentos de maior abertura para o outro, em que ela se permite cruzar o olhar com os demais e permanecer de frente para o professor no momento da história, por exemplo. Apesar de não se aproximar das outras crianças para brincar e de não considerar o outro (ela pega o brinquedo da mão dos outros, como se não existissem), há o relato de um momento de abertura, em que a criança se aproximou espontaneamente de alguns colegas e permaneceu um tempo ao seu lado, observando-os, enquanto brincava sozinha de fazer sorvete.

**Quadro 6 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 3**

<b>Indicadores do APEGI</b>	<b>Trechos dos relatos da Professora 3</b>
1. A criança tem amigos	<i>[...] mas ela não fica ali do lado brincando com uma criança, está muito longe disso (dezembro de 2021).</i>
2. A criança tem interesses em comum com os amigos	
3. A criança tem independência em relação aos pares	
4. A criança é chamada por outras crianças para brincar	
5. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar	
6. A criança compartilha objetos com outras crianças	<i>[...] mas para ela a pessoa que está segurando o brinquedo não existe. Ela olha para o objeto, arranca da mão e tchau (dezembro de 2021).</i>
	<i>Durante esse mês R. buscou algumas colegas para brincar de fazer sorvete [...] Logo de início a cena nos surpreende por ser uma busca espontânea de R. e não um convite/insistência nossa. Ela se aproxima dessas colegas e diz: "Sorvete. Brincar.". Nesse dia ela não está apenas interessada em pegar o objeto para brincar sozinha, mas se senta com as colegas e sem a nossa ajuda espera sua vez e monta seu sorvete. Observa enquanto as outras crianças fazem a mesma brincadeira sem desinteressar-se (novembro de 2021).</i>
7. A criança inclui o outro na brincadeira	<i>...mas para ela a pessoa que está segurando o brinquedo não existe. Ela olha para o objeto, arranca da mão e tchau (dezembro de 2021).</i>
	<i>Durante esse mês R. buscou algumas colegas para brincar de fazer sorvete [...] Logo de início a cena nos surpreende por ser uma busca espontânea de R. e não um convite/insistência nossa. Ela se aproxima dessas colegas e diz: "Sorvete. Brincar.". Nesse dia ela não está apenas interessada em pegar o objeto para brincar sozinha, mas se senta com as colegas e sem a nossa ajuda espera sua vez e monta seu sorvete. Observa enquanto as outras crianças fazem a mesma brincadeira sem desinteressar-se (novembro de 2021)</i>
<b>Novos indicadores</b>	<b>Trechos dos relatos da Professora 3</b>
1. A criança participa das propostas que envolvem o grupo todo	<i>Tem mantido, na maioria dos dias, um tempo de permanência maior em momentos de interação com outras crianças como rodas, jogos e aulas de música e corpo (novembro de 2021).</i>  <i>Antes a gente falava "R, vamos sentar aqui para ler uma história com as outras crianças" e ela virava de costas como quem quer dizer "vou ficar aqui, mas eu não tô". Agora "essas costas" já não acontecem mais. Ela fica de frente, ela cruza o olhar em muitos momentos, ela fala algumas palavras... acho que a presença do outro não é uma coisa gostosa, mas não é mais insuportável, sabe? (dezembro de 2021).</i>

### 5.4.4 Professora 4

Quadro 7 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 4

Indicadores do APEGI	Trechos dos relatos da Professora 4
1. A criança tem amigos	
2. A criança tem interesses em comum com os amigos	<p><i>Ele chega na brincadeira focado no objeto ou na ação que a criança tá fazendo ali. Tem uma observação dele antes, de olhar o que está acontecendo, de mapear, localizar o interesse e se aproxima na ação, na relação com o brinquedo, o material. Não tem assim uma interação direta com as crianças que estão ali. Ele não encosta na criança, não se dirige à criança, mas ele fica junto sentado fazendo a mesma coisa (junho de 2022).</i></p> <p><i>Sigo notando que ele está se aproximando de outras crianças pelo interesse nos objetos, brinquedos e brincadeiras ou está receptivo quando as crianças se aproximam para brincar com o mesmo material que ele (junho de 2022).</i></p> <p><i>Quando você fala das vezes em que ele se aproximou das outras crianças pelo brinquedo, isso sempre aconteceu ou passou a acontecer? (pesquisadora).</i></p> <p><i>Não, isso não acontecia no começo do ano... foi acontecendo gradativamente, cada vez mais, e muitas vezes acontecia porque a gente convidava, eu ficava junto, chamava outras crianças e aí aos poucos a gente viu ele fazendo esse movimento, eventualmente de se aproximar mais espontaneamente (junho de 2022).</i></p> <p><i>Você acha então que ele demonstra interesse pelas crianças? (pesquisadora).</i></p> <p><i>Cada vez mais. Eu acho que é uma coisa que não tinha muito no começo... eu não percebia... eu via muito a relação dele com o espaço, com a gente... e agora eu vejo que a relação com as crianças está começando a aparecer... (junho de 2022).</i></p>
3. A criança tem independência em relação aos pares	
4. A criança é chamada por outras crianças para brincar	<p><i>Sigo notando que ele está se aproximando de outras crianças pelo interesse nos objetos, brinquedos e brincadeiras ou está receptivo quando as crianças se aproximam para brincar com o mesmo material que ele (junho de 2022).</i></p>
5. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar	<p><i>E também acontece dele estar fazendo alguma coisa e as crianças se aproximam. E a gente percebe que tem uma receptividade em vários momentos, de ele continuar ali junto, perto, próximo, mas outras vezes ele se distancia (junho de 2022).</i></p>
6. A criança compartilha objetos com outras crianças	
7. A criança inclui o outro na brincadeira	<p><i>Ele chega na brincadeira focado no objeto ou na ação que a criança tá fazendo ali. Tem uma observação dele antes, de olhar o que está acontecendo, de mapear, localizar o interesse e se aproxima na ação, na relação com o brinquedo, o material. Não tem assim uma interação direta com as crianças que estão ali. Ele não encosta na criança, não se dirige à criança, mas ele fica junto sentado fazendo a mesma coisa (junho de 2022).</i></p> <p><i>Antes ele ficava correndo, não olhava para as pessoas, para as coisas, hoje eu vejo ele mais conectado com as pessoas, não só com o espaço, com os objetos. Tem falado mais, acho que ele tem se colocado mais nessa relação (junho de 2022).</i></p>

A partir do relato da Professora 4, pode-se inferir uma mudança em relação ao movimento de abertura de seu aluno aos seus pares. Ele anteriormente não se aproximava espontaneamente das outras crianças e passou a se aproximar mais, ainda que esporadicamente e sem se relacionar diretamente com elas, demonstrando interesse em brincar com os mesmos objetos que estão sendo utilizados por seus pares e em observar o que estão fazendo e/ou com o que estão brincando. A professora observa seu aluno mais conectado com seu entorno na escola, mais receptivo e tolerante com as crianças que se aproximam para brincar ao seu lado (consegue permanecer mais tempo próximo a elas), parecendo estar cada vez mais interessado em seus pares.

#### **5.4.5 Professora 5**

Não foram observados deslocamentos significativos em relação à abertura aos pares da criança acompanhada pela professora 5. Apesar de relatar que seu aluno nomeia seus colegas e que há momentos em que ele faz pequenas aproximações das demais crianças – nas quais geralmente não interage diretamente com elas – a professora descreve diversas situações em que seu aluno imita as demais crianças, demonstrando estar atento aos seus movimentos, porém ainda bastante dependente de seus pares. Há relatos de diversos momentos em que seu aluno imita uma colega específica, que pode ter desempenhado para ele o papel de duplo, conforme analisado anteriormente neste capítulo, quando foi discutido o Eixo 1.



**Quadro 8 - Correlação dos indicadores com trechos dos relatos da Professora 5**

<b>Indicadores do APEGI</b>	<b>Trechos dos relatos da Professora 5</b>
1. A criança tem amigos	
2. A criança tem interesses em comum com os amigos	<p data-bbox="549 398 1433 645"><i>[...] ele fala o nome das outras crianças, como ele já é pertencente a esse grupo, ele já conhece todo mundo e a gente já percebeu que ele sabe quem é quem. Então, tem outras crianças que também quando se aproximam para brincar... então eu já vi ele brincando de trem com os meninos, já vi ele se achegando nas rodinhas e fica meio com um olhar observador... e se sai todo mundo correndo, se rolou um burburinho, dispersou, ele nem sabe o que está acontecendo, mas ele faz igual... ele está dentro daquele contexto, participando... (junho de 2022).</i></p> <p data-bbox="549 645 1433 770"><i>Nos cantos com os brinquedos, quando as crianças estão interagindo entre elas, com os brinquedos e entre si, se ele pegar uma caixa com carrinho ele vai ficar lá, só com os carrinhos. Ele está sempre observando... (junho de 2022).</i></p>
3. A criança tem independência em relação aos pares	<p data-bbox="549 770 1433 1048"><i>[...] tem uma menina que ele elegeu, que ele gosta muito dela, então ele está sempre a procura dela ou falando o nome dela quando ele não vê ou mesmo fora da escola... Ela se ligou que ele faz tudo o que ela faz. Então se ela resolve sair engatinhando pelo parque, ele vai atrás, com o mesmo movimento, engatinhando; se ela pegar a mochila e sair com a mochila dela pela escola, ele pega a mochila dele e vai junto... é engraçadinho os dois... ele sempre vai atrás... e eles estão sempre com uma troca de olhar, nessa conexão e ela percebe que o que ela fizer, ele vai fazer também e ela gosta (junho de 2022).</i></p>
4. A criança é chamada por outras crianças para brincar	
5. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar	
6. A criança compartilha objetos com outras crianças	
7. A criança inclui o outro na brincadeira	

#### **5.4.6 Considerações sobre os deslocamentos: os facilitadores utilizados pelas professoras e o campo transferencial**

A partir da análise dos indícios sobre os deslocamentos em relação à abertura das crianças autistas aos seus pares encontrados nos relatos das professoras, não é possível avaliar se de fato houve uma mudança; porém, pode-se inferir que houve um deslocamento em relação a essa abertura, o que pode ser considerado como positivo. Há indícios nos relatos de que houve um deslocamento. Essa abertura pode ter de fato acontecido podendo-se, portanto, supor que houve alguma mudança na posição subjetiva destas crianças, ainda que pequena, e concluir que provavelmente as professoras fizeram um bom suporte.

Partindo-se desta conclusão, pode-se extrair as estratégias e recursos que foram utilizados como facilitadores por essas professoras para dar suporte e promover a abertura de seus alunos autistas aos seus pares no cotidiano da sala de aula, como ilustra o quadro a seguir:

**Quadro 9 - Estratégias e recursos utilizados como facilitadores pelas professoras**

<b>Intervenções das professoras</b>	<b>Intervenções diretas com as crianças autistas</b>	<p><b>A professora dá suporte ao seu aluno na brincadeira com os pares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar junto com a criança: oferecer materiais e criar uma narrativa/enredo</li> <li>- Brincar com a criança e convidar outras crianças para participar da brincadeira</li> <li>- Cantar músicas e propor brincadeiras com o grupo todo, nas quais as crianças tenham que se olhar e falar os nomes dos colegas.</li> </ul>
		<p><b>A professora sai de cena e a “doce forçagem”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afastar-se gradativamente no momento em que a criança está brincando perto de outras</li> <li>- Convidar outras crianças para alternar com o lugar do professor em algumas brincadeiras, como no balanço, por exemplo.</li> <li>- Persistir em intervenções que favoreçam a participação da criança nas propostas coletivas</li> </ul>
		<p><b>A professora “empresta” sua voz ao seu aluno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear para a própria criança e para as demais o que interpreta de suas ações, sentimentos e vontades</li> </ul>
	<p><b>Intervenções diretas com o grupo classe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhar com o grupo descobertas, produções e pesquisas da criança autista, evidenciando suas contribuições ao grupo.</li> <li>- Compartilhar com o grupo comportamentos singulares da criança autista, convidando as crianças a refletirem sobre seus próprios comportamentos singulares</li> </ul>	
	<b>Intervenções indiretas</b>	<p><b>Brincadeiras propícias para a abertura aos pares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Músicas e brincadeiras corporais que envolvam a imitação de gestos e sons e/ou que exijam a interação com os demais para acontecer, como danças, <i>Estátua</i> e <i>Corre cotia</i></li> </ul>
		<p><b>Materiais propícios para a abertura aos pares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos que convidam a uma interação com o outro para acontecer ou que a presença do outro seja desejada para conseguir chegar no objetivo final, como <i>Memória</i>, <i>quebra-cabeças</i> e <i>Lince</i></li> </ul>
<p><b>Flexibilização da rotina escolar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar a quantidade de propostas dirigidas</li> <li>- Propor atividades que aconteçam no espaço externo simultaneamente (ou não) a outras que aconteçam dentro da sala de aula</li> <li>-Repensar o tempo de duração das propostas</li> </ul>		

Além dessas estratégias e recursos utilizados pelas professoras, é também importante considerar o campo transferencial que opera na sala de aula, na relação pedagógica, e que faz com que as ações das professoras produzam efeitos sobre seus alunos. Segundo Voltolini (2023), a partir da ideia da transferência no contexto analítico descoberta por Freud (1996), existe um campo transferencial também na relação educativa, que se estabelece entre professor e aluno, e que influencia o processo de conhecimento. Nela estão presentes tanto o inconsciente do aluno quanto o do professor. No campo transferencial o aluno pode (ou não) colocar o professor no lugar daquele que possui um saber, de *sujeito-suposto-saber*, conceito cunhado por Lacan (1992) e ser (ou não) afetado pela personalidade singular de cada um de seus professores. Do outro lado, o professor, a partir do encontro com seu aluno, o interpreta não só a partir de sua experiência e conhecimento acumulados, mas sobretudo a partir da sua posição de sujeito, de sua marca pessoal.

### **5.5 Considerações sobre o uso do relato e da entrevista semiestruturada**

*Você acha então que ele demonstra interesse pelas crianças? (pesquisadora)*  
*Cada vez mais. Eu acho que é uma coisa que não tinha muito no começo... eu não percebia... eu via muito a relação dele com o espaço, com a gente... e agora eu vejo que a relação com as crianças está começando a aparecer...*  
(Professora 4, junho de 2022).

O trecho acima retirado da entrevista semiestruturada com a Professora 4 chama a atenção para a necessidade de empreender uma reflexão sobre o uso do registro e da entrevista semiestruturada como instrumentos de intervenção. Em um determinado momento da entrevista, a professora comenta “eu não percebia...”, referindo-se ao interesse de seu aluno pelas demais crianças do grupo, o que não foi observado por ela no início da pesquisa e que passou a ser observado no final. Essa mudança no olhar da professora abre o horizonte para questões extremamente relevantes: a professora não percebia esse interesse pois ele de fato não existia ou ele já estava lá e o olhar dela não estava focado nisso? O quanto o pedido dos registros da presente pesquisa direcionou o olhar da professora para a relação de seu aluno com seus pares? Seus relatos contribuíram para que ela passasse a olhar (“perceber”) mais as sutilezas dos movimentos do seu aluno para os colegas e a interferir sobre eles, com o objetivo de favorecê-los?

Os dados coletados funcionam como um gatilho para tais questões e revelam o quanto é importante pensar na hipótese de que os relatos que as professoras

fizeram – tanto através dos registros mensais, quanto da entrevista semiestruturada – podem ter contribuído para dirigir seu olhar e permitir que ele incidisse sobre seus alunos produzindo, portanto, efeitos sobre eles, como os supostos deslocamentos feitos pelas crianças, já analisados no Eixo 4. Em relação especificamente à entrevista semiestruturada, pode-se também cogitar que ela de fato é melhor do que a entrevista estruturada, por permitir um olhar mais amplo e livre de condicionantes das professoras para seus alunos, possibilitando que elas percebam neles aspectos e mudanças que talvez não percebessem com perguntas mais dirigidas, como as formuladas na entrevista estruturada.

### **5.6 Dificuldades encontradas**

Cabe aqui ressaltar a ciência de que a amostra das professoras que participaram da pesquisa não pode ser considerada como representativa das escolas de Educação Infantil em geral. Além de essas professoras trabalharem em escolas particulares, situadas em regiões economicamente privilegiadas da cidade de São Paulo, pode-se supor, a partir de seus relatos, que essas escolas possuem currículos que permitem uma flexibilização no planejamento do professor e que ele tenha autonomia para planejar as propostas, materiais, tempo e espaço de acordo com o que observa e avalia ser o mais adequado às particularidades de seu grupo classe, premissas fundamentais para as práticas inclusivas, conforme analisado anteriormente. Outro fator a ser considerado é que duas dessas escolas fizeram parte do grupo de escolas que participaram do projeto Escolas Protagonistas, concebido pelo Lugar de Vida, nos anos 2015, 2016, 2018 e 2019, que reuniu representantes de algumas escolas regulares e particulares da capital de São Paulo para refletir sobre suas práticas inclusivas. Sendo assim, pode-se inferir que as escolas participantes – e suas professoras – já tiveram algum contato com a discussão a respeito da importância do papel da escola, da função do professor e da relação com os pares para as crianças autistas, a partir da perspectiva da psicanálise. Cabe também ressaltar que uma das professoras se remete à uma outra escola em que trabalhou, também participante do projeto Escolas Protagonistas, na qual relata ter feito parte de sua formação sobre o assunto:

*Eu tenho muita experiência da escola que eu trabalhava antes, a Escola da Vila. Lá é uma escola bastante inclusiva, nunca tive um grupo que não tinha algum caso de inclusão lá... eu também já dei aula particular para uma criança autista, para ajudar no processo de alfabetização e nessa época eu lembro que eu lia artigos de revista, livros sobre psicologia da educação, me aproximei do Lugar de Vida e depois eu meio que parei de ler... eu fui na prática percebendo que essas teorias não me ajudavam tanto porque cada criança é muito singular (Professora 4, junho de 2022).*

Outro aspecto a ser considerado na análise dos dados, é que eles foram obtidos a partir dos relatos das professoras e não a partir da observação *in loco* da pesquisadora. Dessa forma, não foi possível observar momentos em que tiveram dificuldades com essas crianças, momentos em que não houve sustentação por parte delas. Ao contrário, em seus relatos elas demonstram ser professoras especiais, que dão suporte aos seus alunos autistas para que possam se abrir aos seus pares. Pode-se então supor que pode ter havido um certo viés nos relatos das professoras, ou seja, uma certa necessidade em ver progressos em seus alunos ou uma escolha de apenas relatar os progressos, supondo ser o que a pesquisadora esperava escutar. Com o intuito de ajudar a perceber melhor os movimentos das crianças, independentemente (até certo ponto) do desejo das professoras de que houvesse efetivamente tais movimentos, apostou-se no uso do APEGI – tanto na formulação das perguntas da entrevista semiestruturada, quanto na análise dos indícios de deslocamentos – como um parâmetro para a interpretação dos dados. Mesmo assim, considerando-se essas ressalvas, foi possível inferir que provavelmente as professoras fizeram um bom suporte.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa foi uma pesquisa exploratória, qualitativa, que se insere no campo das articulações entre psicanálise e educação, e investigou a importância do papel do professor da escola de Educação Infantil como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares.

Como referencial teórico, foram utilizados textos de Freud e de Lacan, contribuições acadêmicas de autores contemporâneos que investigam o autismo e o papel da escola a partir da perspectiva da psicanálise, bem como trechos de autobiografias dos próprios autistas.

Como ponto de partida, o capítulo 1 trouxe uma breve explanação sobre a origem do termo “autismo”, seguida de um panorama de como esse quadro é visto pela psiquiatria atual e pela psicanálise. No mesmo capítulo, fez-se também uma leitura de suas características a partir desta última perspectiva, pautada em alguns trechos retirados da literatura produzida por autistas.

No segundo capítulo, foram feitas algumas considerações sobre as políticas e embates que giram em torno da inclusão escolar no Brasil. Foi abordado o efeito terapêutico que a escola regular pode ter para as crianças autistas, no que diz respeito à constituição de sua subjetividade, tanto no que se refere ao impacto do lugar social e discursivo de aluno que ela proporciona à essas crianças, quanto à possibilidade de oferecer condições para elas de estarem em contato diário com seus pares nas salas de aula regular, grupos onde circulam diversas posições discursivas e subjetivas. Foram apresentados alguns princípios orientadores da prática inclusiva na sala de aula e os princípios do trabalho com grupos heterogêneos, um dos dispositivos da Educação Terapêutica. Paralelamente a isso, foram consideradas também a relevância da função do professor e suas intervenções. Foram apresentados alguns eixos que podem nortear sua prática e também uma breve explanação sobre o significado dos termos *professor implicado* e *professor bem posicionado*.

Em seguida, destinou-se uma reflexão para as particularidades da Educação Infantil, contexto da pesquisa. Nessa etapa escolar a constituição da subjetividade está no centro do currículo, o que pode ser evidenciado através do espaço que o brincar livre ocupa na rotina; os tempos alargados das propostas; a possibilidade que o professor tem para flexibilizar o planejamento de acordo com a escuta atenta de seus alunos e principalmente pelo contexto em que estão inseridas todas as crianças,

como a primeira instituição a ser habitada depois do grupo familiar, onde se relacionar com o outro se apresenta como um desafio para todos.

No capítulo seguinte, foi apresentada a função do semelhante, que também é constituinte da subjetividade: favorece as identificações, a diferenciação e a construção da alteridade. Foi revelado como ela já estava presente nas obras de Freud e de Lacan e foi feita uma reflexão sobre como ela opera na escola e nas crianças autistas, dialogando com autores contemporâneos que têm pesquisado o laço entre os pares – a partir de uma perspectiva psicanalítica – e com autobiografias dos próprios autistas, que evidenciam que, apesar de angustiante, eles têm o desejo de se abrir para o outro e criam diversas estratégias para isso.

Quanto à metodologia da pesquisa, foram escolhidas cinco professoras de escolas de Educação Infantil, com alunos autistas entre três e seis anos de idade. Os dados foram coletados a partir de registros mensais feitos por cada uma delas no período de cinco meses, em conjunto com uma entrevista semiestruturada feita no final do processo. O instrumento APEGI foi em parte utilizado como base para a formulação das perguntas das entrevistas semiestruturadas e como referência para interpretar parte do material coletado. A ideia de categorização – parte da metodologia da *análise de conteúdo* de Bardin (1977) – serviu como inspiração para organizar os dados em Eixos e categorias, possibilitando uma melhor visualização destes.

A análise dos dados coletados a partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa evidenciou que as crianças autistas demonstram interesse em seus pares – o que vai ao encontro de textos de diversos autores, como Bialer (2015b; 2015c; 2016) e Maleval (2021) – abrindo-se espontaneamente para eles em diversos momentos, nos quais puderam experimentar ocupar outra posição, evidenciando o que apenas uma criança pode fazer por outra. Essa abertura aconteceu muitas vezes motivada a partir do interesse em comum por determinados materiais ou em brincadeiras com músicas e com o corpo, estando a imitação presente em muitos momentos, mostrando-se como um recurso favorável para iniciar esse contato. Da mesma forma, foram relatados diversos momentos em que as demais crianças do grupo-classe aproximaram-se espontaneamente das crianças autistas, demonstrando conhecer o modo de funcionamento singular de cada uma delas, respeitando-o e buscando novas formas de interação, o que em alguns casos foram muito bem recebidas por elas. Em um dos relatos, a professora narra ter percebido em seu aluno uma participação mais efetiva nas brincadeiras e propostas coletivas, nos momentos

em que está recebendo suporte de uma colega específica, por quem tem um apreço especial.

No que diz respeito ao papel das professoras nesse processo, é preciso destacar que ele foi importante para promover essa abertura, tanto através de suas intervenções diretas na relação com seus alunos, como também das indiretas, por meio do planejamento das propostas, materiais, tempos e espaços do dia a dia escolar, sempre mostrando-se abertas para flexibilizar suas escolhas, transformando a rotina da sala de aula para de fato incluir seu aluno no grupo. Em relação às intervenções diretas, destacaram-se algumas estratégias, como dar suporte ao seu aluno nos momentos de brincadeira ou demais aproximações dos pares; a "doce forçagem"; "emprestar" sua voz ao seu aluno; afastar-se em alguns momentos para permitir que outra criança assuma seu lugar na cena e compartilhar com o grupo-classe as contribuições, ações, descobertas e produções de seu aluno autista. Em relação às intervenções indiretas, pôde-se destacar algumas brincadeiras e materiais que foram propícios para a abertura de seus alunos autistas aos seus pares, bem como a importância da flexibilização da rotina para favorecer sua inserção no grupo e sua aproximação às demais crianças. Além dessas estratégias e recursos utilizados, foi também considerado o campo transferencial que opera na sala de aula, fundamental para que as ações das professoras produzam efeitos sobre seus alunos.

Ainda sobre as intervenções das professoras da pesquisa, por mais que possa parecer que não se dão conta da importância de tudo o que fazem, elas parecem estar implicadas e bem posicionadas em sua prática. Considerando-se a possibilidade de terem sido influenciadas pelos relatos que fizeram para a presente pesquisa – que podem ter dirigido seu olhar –, elas demonstram saber dizer sobre o seu aluno e ter ciência da importância de colocá-lo em relação com seus pares. Demonstrando-se sempre atentas a todos os movimentos de seus alunos, parecem estar permanentemente a postos para intervir, com ações e palavras, nas diversas situações em que podem ver oportunidades para uma possível abertura aos seus pares. As professoras da pesquisa demonstraram posicionar-se como quem aposta em seu aluno, intervindo o tempo todo para possibilitar seu enlace com os semelhantes, saindo muitas vezes de cena para possibilitar o protagonismo de outra criança. Há também momentos em que elas colocam a criança autista no centro da cena pedagógica, valorizando suas ações e descobertas aos demais. Já em outros lhe emprestam a voz, legitimando seus sentimentos, vontades e frustrações.



Foram também apresentadas observações das professoras sobre aspectos que podem ser considerados indícios de deslocamentos de seus alunos em relação à abertura aos seus pares, sendo que parte do instrumento APEGI também foi utilizado para embasar essa parte da análise. Dentre os possíveis deslocamentos observados por elas, estão a percepção de uma maior conexão de seus alunos com o entorno; maior interesse no que os colegas estão fazendo; mais aproximações das demais crianças, mesmo que ainda esporádicas; maior permanência ao brincar próximo aos pares; aumento dos momentos de aproximações espontâneas das demais crianças; momentos em que chamam verbalmente alguma criança para brincar e um tempo maior de permanência nas propostas coletivas, em que também demonstraram estar mais à vontade.

A partir da análise dos indícios de deslocamentos não foi possível avaliar se de fato houve uma mudança; porém, foi possível inferir que há indícios nos relatos das professoras de que houve um deslocamento positivo em relação a essa abertura, podendo-se supor que houve alguma mudança na posição subjetiva destas crianças, ainda que pequena, e concluir que provavelmente as professoras fizeram um bom suporte. Foi importante considerar na interpretação dos dados, a hipótese de que os relatos feitos pelas professoras no decorrer da pesquisa podem ter contribuído para dirigir seu olhar e permitir que ele incidisse sobre seus alunos produzindo, assim, efeitos sobre eles, bem como esses supostos deslocamentos.

Foram também consideradas as dificuldades encontradas na pesquisa, como o fato de a amostra das professoras não poder ser considerada como representativa das escolas de Educação Infantil em geral e o fato dos dados terem sido obtidos a partir dos relatos das professoras e não da observação *in loco* da pesquisadora.

Por fim, pode-se inferir, com base na análise dos dados e a partir do referencial teórico utilizado, que a presente pesquisa levantou sinais de que a escola de Educação Infantil pode ter efeitos terapêuticos sobre as crianças autistas, principalmente no que diz respeito à importância da função do semelhante e ao importante papel do professor como suporte para a abertura das crianças autistas aos seus pares, fortalecendo a perspectiva psicanalítica adotada neste trabalho.

Com isso — e vislumbrando ampliar horizontes —, essa pesquisa pretende também contribuir com a prática pedagógica do professor, para que tenha ciência e aproprie-se do importante papel que a escola pode ter para as crianças autistas, principalmente em relação aos benefícios do contato com seus pares, bem como da

importância de suas intervenções para dar suporte e promovê-lo, como algo a somar em suas práticas inclusivas dentro da sala de aula. É importante destacar também a importância de se valorizar o saber do professor, que muitas vezes é ofuscado pelo olhar externo de especialistas, em detrimento de quem está no dia a dia na sala de aula.

Ao final dessa análise, novas questões começam a surgir e abrir caminho para novas reflexões. É possível começar a pensar, por exemplo, em como se dá o contato dessas crianças com seus pares ao longo de sua vida escolar. Se o ambiente escolar do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – agora com diversos professores especialistas, o tempo entrecortado pelas aulas, a grande quantidade de conteúdo a dar conta – continua sendo favorável para essa abertura. Como também o que pensam e o que fazem a respeito os professores dos anos escolares posteriores. Esses são apenas alguns exemplos. O fato é que este é um campo que ainda clama por novas e mais amplas reflexões. Que este seja um passo importante e fértil para o que virá adiante.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5-TR**. 5th ed texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANSERMET, F; GIACOBINO, A. **Autismo: a cada um o seu genoma**. Petrópolis: KBR, 2013

BAROUKH, J. A. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares da educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

BAROUKH, J. A.; FONSECA, P. F. **Venha conhecer o mundo!** São Paulo: Panda Books, 2022.

BARROS, C. G. D. G. **Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em contexto escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2017.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *In*: KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F de S. C. (Orgs.). **Lugar de Vida – 20 anos depois. Exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010. p.155-164

BASTOS, M. B. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da Aprendizagem Terapêutica. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (Orgs). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. p.51-68.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. *In*: BERNARDINO, L. M. F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 19-41.

BERNARDINO, L. M. F. A função do semelhante na escola inclusiva. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (Orgs). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. p.91-101.

BIALER, M. A importância clínica do duplo autístico e das ilhas de competência no (auto) tratamento no espectro autístico. **Revista Percursos P54**, São Paulo. Junho, 2015a.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias dos autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 495-492, set./dez. 2015b.

BIALER, M. **Literatura de autistas: uma leitura psicanalítica**. Curitiba: Editora CRV, 2015c.

BIALER, M. **Autobiografias no autismo**. São Paulo: Toro editora, 2017.

BIALER, M. **Das narrativas de Sofrimento ao “Artismo” no Espectro do Autismo**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out., 1988.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar**. Brasília/Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**, Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CDC. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html#print>. Acesso em: 16 mai. 2024.

COSTA, A. O. **O processo de escolarização de uma criança autista em classe especial: percepções da mãe e da professora.** Trabalho de conclusão de curso – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CRESPIN, G. C. Discussão da evolução de uma síndrome autística tratada em termos de estruturação psíquica e de acesso à complexidade. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 159-166, abr./jun., 2010.

DRUMMOND, R.; CHUSYD, S. S.; FRANCISCO, V. T. Muito além da cooperação: a função do semelhante nas práticas cotidianas do Colégio Santa Cruz. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas Inclusivas II – Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito.** São Paulo: Escuta, 2020. p. 103-114

FERREIRA, T; VORCARO, A. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas – diálogo com múltiplas experiências.** São Paulo: Autêntica, 2017.

FREUD, S. O inquietante. *In*: **História de uma neurose infantil, (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920).** Obras completas, v. 14. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 328-376 (Trabalho original publicado em 1919).

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. *In*: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 212-305 (Trabalho original publicado em 1895).

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu. *In*: **Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920 – 1923).** Obras completas, v.15. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2019. p. 13-113 (Trabalho original publicado em 1921).

FREUD, S. Totem e tabu. *In*: **Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912- 1914).** Obras completas, v. 11. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2019. p. 13-244 (Trabalho original publicado em 1913).

FREUD, S. Um estudo autobiográfico. *In*: **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 20. Rio de Janeiro: Imago. 1996, p. 10-74.

FONSECA, P. F.; LACET, C.; BAROUKH, J. A. A função do semelhante: o que só uma criança pode fazer pela outra? *In*: KUPFER, M. C.; BERNARDINO L. F. (Orgs.). **APEGI – Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: Um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito.** São Paulo: Escuta, 2022. p. 181-197.

GÓES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.* São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HIGASHIDA, N. **Palavras de um menino que rompem o silêncio do autismo. O que me faz pular.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HORTA, L. I., & MERLETTI, C. K. I. Aprendizagem terapêutica para crianças com autismo. **PLURAL – Revista de Psicologia UNESP**, Bauru, 1, e022010, 2022.

IACONELLI, V. **Manifesto antimaternalista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

JERUSALINSKY, A. *A escolarização de crianças psicóticas.* Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas. Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, São Paulo, 1 (2), p.72-95, 1997.

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. Psicose, 4 (9). **Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, RS, p. 62-73, 1993.

KAES, R. **O Complexo Fraternal.** Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Coleção Psiquiatricidades, v. 13. Aparecida: Idéias & Letras, 2011.

KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. *In:* ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170. (Trabalho original publicado em 1943).

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

KAZAHAYA, D. **Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? *In:* KEHL, Maria Rita (Org.). **Função fraterna.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 31-47.

KUPFER, M. C. M. A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. *In:* KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F de S. C. (Orgs.). **Lugar de Vida – 20 anos depois. Exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta, 2010. p. 259-277

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. *In:* KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Por uma (Nova) psicopatologia da infância e adolescência.** 1. ed. São Paulo: Escuta, 2015. p. 169-184.

KUPFER, M. C. M. **Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise.** Projeto de pesquisa apresentado à Fapesp, 2017.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F. **Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos – APEGI**. Manual. Instrumento em processo de validação. 2018.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F. Manual de aplicação para o instrumento APEGI. *In*: KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. F. (Orgs). **APEGI-Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: Um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2022. p. 43-73

KUPFER, M. C. M.; CASTRO, M. D. P. Pressupostos e condições preliminares para uma aprendizagem terapêutica. *In*: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (Orgs). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. p. 35-50.

KUPFER, M. C.; FRAGA, M. A. O que o atendimento de crianças pequenas pode nos ensinar sobre a transferência no autismo. *In*: BARBOSA, D. C. (Org.). **A clínica psicanalítica de crianças e bebês: relatos de uma práxis**. Bahia: Balbucio, 2021. p.111-127

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M. F.; MERLETTI, C. K. I.; VOLTOLINI, R. Princípios orientadores de práticas inclusivas. *In*: **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017. p.17-33.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F de S. C. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. *In*: KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F de S. C. (Orgs.). **Lugar de Vida – 20 anos depois. Exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010. p. 97-111

LACAN, J. **O Seminário, livro 8: A Transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo. *In*: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 29-90.

LACAN, J. A agressividade em Psicanálise. *In*: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998a. p. 104-126.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. *In*: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 96-103.

LIMA, L. R.; CAMARANO, L. P. V.; MERLETTI, C. K. I. Da imitação à identificação: observações sobre a função do semelhante no acompanhamento APEGI realizado em escolas. **XIV Colóquio LEPSI**, São Paulo, 2021. Disponível em: [https://www.convibra.org/congresso/res/uploads/pdf/artigo\\_pdf8XHSoa10.01.2022\\_10.23.49.pdf](https://www.convibra.org/congresso/res/uploads/pdf/artigo_pdf8XHSoa10.01.2022_10.23.49.pdf). Acesso em: 16 mai. 2024.

MALEVAL, J. C. L'a approche psychanalytique orientée par le bord autistique. *In*: **Ce que les psychanalystes apportent aux personnes autistes**. Toulouse: Editions Eres, 2021. p. 87-132.

MALEVAL, J. C. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MALEVAL, J. C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Opção Lacaniana**, online nova série. Ano 6, n. 18, novembro, 2015.

MANNONI, M. **Um lieu pour vivre**. Paris: Seuil, 1976.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANNONI, M. *Um lugar para viver*. Lisboa, Moraes editores, 1978.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARIOTTO, R. M. M. A paternagem como posição discursiva. *In: Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009. p.115-125

MARIOTTO, R.M.M. Mais ainda, ainda mais: o trabalho preventivo na educação infantil, *In: Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009. p.135-144.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.

MERLETTI, C. K. I. *Grupos heterogêneos de educação terapêutica: um dispositivo psicanalítico para o tratamento institucional de crianças com transtornos do espectro do autismo (TEA) e com dificuldades no laço social*. Artigo para o V Colóquio de psicanálise com crianças: a criança e o mal-estar contemporâneo. Sedes Sapientiae. São Paulo, 2018. Disponível em: [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise\\_crianca/Vcoloquio/Anais\\_VColoquio\\_2018.pdf#page=18](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise_crianca/Vcoloquio/Anais_VColoquio_2018.pdf#page=18). Acesso em 20 de abril de 2022.

NUSSBASHER, D. Um mundo da infância e do infantil acessível e surpreendente às educadoras. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 447- 452, Out.-Nov., 2023.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtorno do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, Out.- Dez., 2019.

PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra na escola? *In: Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta, 2017. p.109-118.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 6. ed., v. 1. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROSA, F. **O que eu nunca disse antes**. São Paulo: Paulinas, 2016.



SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

TIUSSI, C. C. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento infantil**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: [http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 16 mai. 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - América Latina e o Caribe**. Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zVNxxSQxn08>. Acesso em: 16 mai. 2024.

VOLTOLINI, R. *As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores*. Anais, Colóquio do Lepsi IP/FE-USP., 2002, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&scRipt=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&scRipt=sci_arttext)

VOLTOLINI, R. Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 30-46, 2023.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

WILLIAMS, D. **Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista**. Brasília: Thesaurus, 2012.

WHO (2018). ICD-11 – **International Classification Diseases**. 11th Revision. Disponível em: <https://icd.who.int/en/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

## ANEXO

### MOSTRA DOS DADOS COLETADOS

Optou-se por apresentar os dados de apenas uma professora, pois são bastante representativos do montante da coleta dos dados. Cabe aqui ressaltar que os registros aqui compilados estão exatamente na forma como foram feitos pela professora.

#### **Professora 4** (aluno: A., 4 anos)

#### Registros mensais coletados no primeiro semestre de 2022

##### MARÇO 2022

A. passou a frequentar a escola no final de janeiro e, assim como todas as crianças de G4, é seu primeiro ano no Colégio. Ele chegou bastante curioso para explorar o novo espaço, ficando bastante tempo fora da sua sala de referência e interagindo pouco com o grupo e propostas encaminhadas por seus novos professores. Aos poucos, fomos nos conhecendo e ele passou a construir vínculos conosco, ao mesmo tempo, foi se apropriando da rotina e aceitando nossos convites para participar e estar perto de nós em algumas propostas. Também fomos revisitando o planejamento e elegendo momentos da rotina em que todos estariam do lado externo.

A relação de A. com outras crianças acontece sustentada pela mediação de adultos que, através da narrativa e oferta de materiais, conecta um grupo de crianças em uma mesma brincadeira, por exemplo. Ele não procura crianças espontaneamente, mas algumas crianças começaram a demonstrar interesse em se aproximar dele. Também notamos que criar rituais de passagem entre as propostas, como cantar músicas, ajuda A. a estar integrado ao grupo.

Em alguns momentos, quando fica triste ou nervoso, ele reage gritando e chorando, mordendo o próprio braço, correndo pelo espaço e resistindo ao nosso contorno físico, jogando-se para trás, por exemplo. No entanto, como já o conhecemos

um pouco mais, atualmente, conseguimos tranquilizá-lo mais rapidamente oferecendo conforto com colo e objetos que o agradam. Por exemplo, convidando-o a deitar no edredom, ficar enrolado em um tecido, ler um de seus livros preferidos e brincar com dinossauros. Ao mesmo tempo, temos investido para que se expresse, cada vez mais, com palavras e pequenas frases.

#### ABRIL 2022

Muitas mudanças ocorreram desde o começo do ano. Atualmente, A. tem ficado junto ao grupo durante vários momentos da rotina. Nem sempre ele está participando das propostas como todos, muitas vezes ele está no mesmo espaço. No entanto, enxergamos essa mudança como uma oportunidade para começarmos a pensar em propostas diversificadas para todo o grupo e que possam fazer sentido para A. e desafia-lo em seu processo de aprendizagem nos diferentes temas. Recentemente, ele vem participando das propostas de ateliê, preferindo as que envolvem tinta e recorte. O desenho segue sendo um desafio, porém ele explorou pontualmente o giz pastel em seu caderno de desenho.

A relação com seus professores está cada vez mais mediada pela linguagem verbal. Solicitamos que ele se expresse oralmente e buscamos negociar seus desejos em relação ao coletivo a partir de suas falas. Quando ele se desorganiza, por exemplo, expressando-se através do choro, gritos e jogando coisas no chão quando contrariado, agora que já o conhecemos melhor, lançamos mão de estratégias que o tranquilizam e acolhem mais rapidamente. Importante ressaltar que esse processo tem sido compartilhado com o grupo e seus pares participam espontaneamente dessas intervenções, seja buscando um livro sobre um tema que ele goste ou um edredom para embrulha-lo, oferecendo o contorno físico pedido por ele em alguns momentos.

Estando mais junto ao grupo, as interações com os pares também aumentaram. Observamos que algumas crianças buscam aproximar-se de A., colocando um colar em seu pescoço, oferecendo um bicho de pelúcia, iniciando um pega-pegas no gramado... Por vezes, acontecem conflitos por conta de disputa de brinquedos, sendo mais uma forma de interação com colegas. Não são situações em que o A. toma iniciativa para interagir, mas percebemos ele, cada vez mais, receptivo a esses

contatos. Divertindo-se quando ganha cócegas dos professores e colegas, correndo para escapar ou aceitando um colar no pescoço, colocado por outra criança.

#### MAIO 2022

Neste último mês, notamos que A. tem procurado mais vezes sentar próximo a outras crianças durante diferentes momentos da rotina. Durante os momentos de brincadeira, segue receptivo a colegas que o procuram e passou a sentar ao lado de alguns deles, observando ou brincando com os brinquedos. Percebemos que nessas situações, ele se aproxima de brincadeiras mais estáticas e que têm objetos, como assadeiras de alumínio, frutas de plástico, areia e lego. Ele chega perto, senta e passa a brincar com os brinquedos também. Algumas vezes, os educadores se aproximam para ajudar a narrar a brincadeira oralmente, integrando todos no mesmo enredo e distribuindo funções.

A. aceitou também convites de seus professores para pegar materiais que colegas estavam usando, como ferramentas e capacetes, para aproximar-se do local onde brincavam.

Hoje mesmo, durante uma proposta de culinária, ele estava com luvas antitérmicas nas mãos e outra criança pediu para pegar emprestado uma delas ao mesmo tempo em que já pegava para si o objeto. A. reclamou gritando baixinho. Como estávamos ao seu lado e pudemos observar a situação desde o início, intervimos legitimando sua manifestação, dizendo que ele não estava gostando e que, antes de pegar a luva, era preciso esperar a resposta do A. A criança devolveu a luva e A. entregou para ela.

Em alguns raros momentos, A. aceita o convite de seus professores, para se juntar ao grupo da sala verde, sem pedir colo ou ir de mãos dadas. Tem respondido cada vez mais nossas perguntas e expressando-se verbalmente, falando enquanto chora e está chateado com algo, imitando modelos de frases sugeridas por nós e respondendo quando educadores o cumprimentam.

São atitudes que demonstram como ele está cada vez mais conectado com outras pessoas ao seu redor, manifestando-se de diversas maneiras, seja corporalmente ou oralmente.

Em relação a escrita de seu próprio nome, além de digitar as letras em um computador, pegou o lápis e fez uma a uma em um papel. Estamos pensando em estratégias para despertar seu interesse em propostas que envolvem uso e reflexão de números, o que tem sido um desafio para os professores.

## JUNHO 2022

Acredito que do registro anterior para esse não existam tantas transformações na relação do A. com os pares. Sigo notando que ele está se aproximando de outras crianças pelo interesse nos objetos, brinquedos e brincadeiras ou está receptivo quando as crianças se aproximam para brincar com o mesmo material que ele. Também noto que crianças de outras salas começam a se aproximar dele durante o recreio e vejo A. expressando-se corporalmente quando não quer as aproximações. Recentemente o vi puxando o cabelo de uma colega para poder pegar o lugar dela em um brinquedo de escalada novo construído pelo professor de Educação Corporal. Esta semana, durante uma visita a biblioteca, A. folheava um livro pop-up sobre o universo do Harry Potter, o que chamou muito a atenção de outros colegas do grupo. Quando outras crianças se aproximavam, ele mudava de lugar, procurando ficar sozinho. Com a ajuda da professora, ele conseguiu ficar próximo dos colegas folheando as páginas, enquanto ela lia o que significava cada figura que surgia.

A relação com os professores está cada vez mais mediada pela palavra oral e as interações corporais estão ganhando novos contornos. Percebo que estamos nos aproximando de um novo momento da relação e novos desafios começam a surgir. Atualmente, notamos que A. se afasta do grupo, muitas vezes, esperando que um de seus professores vá atrás dele e, quando nos aproximamos, ele corre para mais longe ou ergue os braços “pedindo” colo. Temos contado mais com outros educadores da escola para que tragam ele junto de seu grupo, entendendo e buscando construir um ambiente em que todos sejam responsáveis pelas crianças. A. está escrevendo seu nome, letra a letra, com ajuda de um dos professores. Tem participado dos ateliês e

está mais disponível para os momentos de desenho. As situações de jogos e uso/reflexão do número ainda são um desafio.

Fechamos o semestre com muitas transformações no comportamento do A.! E sua participação na dança da festa junina simboliza grande parte desse movimento. Entre as músicas ele saía de perto do grupo e precisava que alguém o chamasse de volta, no caso foi a mãe dele que fez essas pontes no dia da festa. Porém, assim que retornava junto ao grupo, participava da dança, fazendo os gestos correspondentes as canções cantadas, divertindo-se. Dançou em roda, ficou na fila e percorreu o caminho da roça conosco. Notamos que nosso investimento em intervenções no espaço da sala também agradou A. e tornaram o ambiente mais convidativo, fazendo com que ele fique cada vez mais dentro da sala junto ao grupo.

### Entrevista semiestruturada

30/6/2022

P: pesquisadora

S: sujeito

P: Percebi pelos seus registros que A. está cada vez mais inserido no grupo, se aproximando das crianças... você até traz um exemplo em que ele reage quando tentam pegar a luva que estava usando em uma proposta de culinária...

S: Sim super, mudou muita coisa... e aconteceram umas coisas nos últimos dias de aula que não estão no relato... ele começou a bater em algumas crianças! Geralmente em alguma transição de proposta para outra, para ele é muito difícil essas transições... temos tentado fazer isso de uma forma mais cuidada, cantando um música, por exemplo, levar um objeto de um lugar para o outro ajuda muito. E quando a gente não faz isso ele sofre mais e nesse momento ele empurrou umas crianças, puxou o cabelo, quando ele se desorganizou... ele procura alguém e vai, sabe? E ele olha pra gente. Eu sinto na minha leitura, que é muito superficial ainda, que é um jeito diferente da gente chegar nele, diferente de quando a gente sai correndo quando ele sai da sala, sabe? Não sei... mas acho que é uma outra conexão, com o grupo, com as pessoas (isso de bater)...

P: Percebi também que vocês fizeram várias intervenções com ele ao longo do semestre, dando voz a ele, mediando... me fala um pouco do que vocês observaram dos movimentos de aproximação dele das outras crianças no geral. Se vocês reparam

se, além dele se aproximar dos outros através do objeto, como está nos registros, se ele olha o que as crianças estão fazendo, as procura pelo toque, as imita...

S: Não percebo ele tocando nas crianças, mas percebo que ele olha sim, bem mais agora. Ele chega na brincadeira focado no objeto ou na ação que a criança tá fazendo ali. Tem uma observação dele antes, de olhar o que está acontecendo, de mapear, localizar o interesse e se aproxima na ação, na relação com o brinquedo, o material. Não tem assim uma interação direta com as crianças que estão ali. Ele não encosta na criança, não se dirige à criança, mas ele fica junto sentado fazendo a mesma coisa. Eu nunca li como uma imitação nesse sentido sabe... o que eu já vi é que ele se investiga muito no espelho da sala. Então ele fica muito se olhando. Ele chora e às vezes vai para o espelho e fica se vendo chorar. Essa semana o F. (outro professor) até me chamou pra ver a cena. Ele estava bravo, não estava chorando. Estava fazendo uma cara de bravo em frente ao espelho. Imitando uma cara de braveza. Não sei se ele estava bravo de verdade. Foi a primeira vez que a gente viu ele bravo se olhando no espelho. Antes ele só se olhava quando estava chorando...

P: Quando você fala das vezes em que ele se aproximou das outras crianças pelo brinquedo, isso sempre aconteceu ou passou a acontecer?

S: Não, isso não acontecia no começo do ano... foi acontecendo gradativamente, cada vez mais, e muitas vezes acontecia porque a gente convidava, eu ficava junto, chamava outras crianças e aí aos poucos a gente viu ele fazendo esse movimento, eventualmente de se aproximar mais espontaneamente. E também acontece dele estar fazendo alguma coisa e as crianças se aproximam. E a gente percebe que tem uma receptividade em vários momentos, de ele continuar ali junto, perto, próximo, mas outras vezes ele se distancia. A gente percebe que quando chega muita criança, que nem o exemplo que eu dei do livro do Harry Potter na biblioteca... ele ficava andando com o livro na mão, aí ele sentava em outro lugar e chegavam outras crianças e aí ele saía de novo. A gente tinha que intervir e falar “vamos ver junto, sentar junto” e aí ele ficou.

P: Você relata que ele deixa as crianças fazerem cócegas nele né? É um contato físico...

S: Sim ele deixa fazer cócegas! Lembrei que aconteceu uma coisa que preciso te contar! A gente estava no ateliê essa semana e foi um dos momentos que ele bateu. A gente foi para o ateliê e ele percebeu que a gente estava no ateliê e tinha fechado a porta e ele se desorganizou, mas a gente está um movimento de bancar agora.

Então a gente falou “seu grupo está aqui e você vai ficar aqui” e a gente sustenta e sabe que ele vai se organizar e participar da proposta... e aí ele ficou chorando e andando pelo espaço derrubando as coisas. Derrubou o cavalete, empurrou criança, puxou o cabelo, e a gente falou firme “não pode fazer isso, eu não vou deixar” e foi bem nesse dia que depois ele ficou olhando bravo para o espelho. E depois a gente ficou ajudando as crianças, acolhendo e falando para elas falarem para ele que não gostaram. Depois de um tempo eu peguei ele no colo e acho que era bem o que ele estava precisando. Ele foi se acalmando e depois de um tempo as crianças vieram trazendo umas folhas que tinham no ateliê e ficaram todas abanando ele com as folhas, fazendo ventinho. Aí uma delas falou “Eu acho que o A. gosta de ficar quentinho”, porque ele pegou o casaco dele e se enrolou” (ele tem essa questão física de gostar de ficar enrolado). Aí a gente fez uma cabaninha de folhas, um cobertor. Aí todo mundo começou a trazer folhas e ele aceitou. As crianças ficaram colocando folhas em cima dele, fazendo carinho... e depois de um tempo uma outra criança falou “Eu também quero!”. Aí eu falei para o A. sair que seria a vez da outra criança e a gente começou a fazer a cabaninha para o outro menino...

P: E o A. ficou na brincadeira ou saiu?

S: Ele saiu e foi participar da proposta do ateliê. Ele saiu do meu colo, se organizou e foi participar da outra proposta, mas eu fiquei na cabaninha com as crianças. Mas ele aceita sim esse tipo de toque. Ele é receptivo, assim como com as cócegas, com esse carinho com as folhas também. Ele gosta, ele pede.

P: Você acha então que ele demonstra interesse pelas crianças?

S: Cada vez mais. Eu acho que é uma coisa que não tinha muito no começo... eu não percebia... eu via muito a relação dele com o espaço, com a gente... e agora eu vejo que a relação com as crianças está começando a aparecer...

P: Você fala muito nos registros sobre ações e intervenções de vocês para promover a aproximação dele com as outras crianças... vocês estão sempre junto, mediando e dando voz para ele... você pode dar alguns exemplos dessas intervenções?

S: A gente sempre tentou pensar em um jeito de construir um grupo incluindo todo mundo... então a gente sempre ficava naquele dilema: o A. tá lá fora e ele não vai conseguir vir agora pra sala... que momentos que a gente vai todo mundo então lá fora com ele? Ou, que momentos que tudo bem ele estar lá fora e todo mundo aqui dentro? Ou que momentos que a gente vai bancar dele ficar aqui dentro e a gente vai ajudar ele a se organizar e participar e a gente vai estar junto com ele, não só eu e o



outro professor, mas as crianças também, vamos esperar ele se acalmar e parar de gritar... a gente foi construindo isso junto com o grupo... jeitos de acolher ele nesses momentos. A gente teve uma roda de conversa sobre isso, sobre jeitos de ajudar um o outro, ajudar o outro quando o outro precisa... e a gente falou sobre isso, de crianças que gostam de ficar no colo ou que gostam de pegar um objeto muito querido, ou o cobertorzinho... a gente foi trazendo exemplos de outras crianças... depois disso a gente percebeu um movimento no grupo. Quando o A. chora várias crianças pegam um livro e levam pra ele... isso foi uma das coisas... pensando nisso a gente também foi construindo outras pontes... então uma vez a gente falou para o grupo que o A. havia descoberto um ovo pávio na escola e falamos para ele mostrar para o grupo... fomos trazendo a participação dele por meio dos nossos relatos... a gente conversou com a família e pediu para eles levarem objetos para a escola, para contar sobre o final de semana dele e a gente foi contando para o grupo pela nossa voz "O A. fez isso, quem mais fez isso?...". Acho que esse foi o nosso principal foco nesse semestre. Ir trazendo ele junto do grupo e construindo o percurso do grupo onde está todo mundo junto. Trazer ele cada vez mais próximo das propostas, ir relativizando um pouco a rotina, vamos construindo pensando num jeito de estar todo mundo ali, participando... então a gente pensou muito nas situações que são muito dirigidas, onde está todo mundo centralizado no professor, como a roda de conversa. A gente acha que é importante ter, mas a gente pensou em diminuir esses momentos da rotina. Ter mais momentos onde as crianças estão em estações, por exemplo. Tem uma coisa acontecendo lá fora, tem outra dentro da sala e a gente vai chamando... porque aí não fica essa coisa de "o A. tá lá fora, o A. fugiu...". Se a gente tivesse sempre dentro da sala ou sempre numa proposta dirigida ele nunca iria interagir com as crianças... então tentamos construir uma rotina de grupo mais fluida nesse sentido... e a gente percebeu que isso foi muito bom... então um dia a gente estava lá correndo no gramado e as crianças todas começaram a correr atrás dele, porque estavam todas no mesmo espaço...

P: E onde você aprendeu sobre autismo? Queria saber sobre o seu percurso sobre isso...

S: Eu tenho muita experiência da escola que eu trabalhava antes, a Escola da Vila. Lá é uma escola bastante inclusiva, nunca tive um grupo que não tinha algum caso de inclusão lá... eu também já dei aula particular para uma criança autista, para ajudar no processo de alfabetização e nessa época eu lembro que eu lia artigos de revista,

livros sobre psicologia da educação, me aproximei do Lugar de Vida e depois eu meio que parei de ler.. eu fui na prática percebendo que essas teorias não me ajudavam tanto porque cada criança é muito singular. Eu já tive vários alunos com Síndrome de Down e acho legal saber sobre a síndrome, mas cada criança é uma. A mesma coisa em relação ao autismo. Eu lembro de começar o ano e a gente ter uma conversa com a orientadora e ela queria chamar a família antes das aulas, para a família contar um pouco sobre a criança pra gente e eu lembro que eu não queria porque eu queria conhecer ele e ver como ele é, mas depois me convenceram que seria só mais um elemento nessa relação com a família. Aí a gente conversou com a família, a família apresentou o A. pra gente, que foi totalmente diferente de quando ele chegou na escola, mas atualmente eu não tenho lido muito sobre isso...

P: E por que você acha importante colocar o A. em relação com os pares?

S: Eu acho que... eu percebo que quanto mais ele faz isso, mais ele vai se colocando como sujeito, se reconhecendo como sujeito. Eu acho que você só consegue se colocar na relação com o outro quando você se reconhece como sujeito... eu vejo ele muito mais apropriado dele mesmo, mais presente também. Antes ele ficava correndo, não olhava para as pessoas, para as coisas, hoje eu vejo ele mais conectado com as pessoas, não só com o espaço, com os objetos. Tem falado mais, acho que ele tem se colocado mais nessa relação.