UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

MESTRADO EM PSICOLOGIA

VERÔNICA GOMES NASCIMENTO

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA

Salvador

2015

VERÔNICA GOMES NASCIMENTO

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Virgínia Dazzani

Salvador

2015

Nascimento, Verônica Gomes.
N244 O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista [Manuscrito] / Verônica Gomes Nascimento.- 2015.
130f., enc.

Orientadora: Professora Dr.ª Maria Virgínia Machado Dazzani.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Bibliografia: f.117-125.

1. Acompanhamento terapêutico escolar; 2. Inclusão escolar; 3. Autismo

I. Verônica Gomes Nascimento II. Universidade Federal da Bahia. III. Instituto de Psicologia IV. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. V. Título.

CDU: 155.4 (N244)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Jaqueline Torres – CRB-5/1165

TERMO DE APROVAÇÃO

"O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA"

Verônica Gomes Nascimento

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maria Virgínia Machado Dazzani (orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Vládia Jamile dos Santos Jucá
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Leda Lessa Andrade Filha
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP

Salvador, 06 de Julho de 2015

Agradecimentos

A Ele, que impulsiona o meu desejo de saber em meio a mistérios e palavras.

A Virgínia Dazzani, pela aposta e oportunidade de transformar uma experiência significativa em produção acadêmica. Por todo o investimento na orientação, pela leitura cuidadosa e sempre muito atenta.

Aos professores dos POSPSI, pela dedicação e transmissão.

Aos meus queridos colegas da turma de mestrado, pelo suporte e afeto que desenvolvemos. Em especial a André Dória, pela parceria acadêmica, cuidadosa e amiga e pela disponibilidade de sempre.

Ao grupo de pesquisa, pelas discussões teóricas e por todas as outras conversas. A Yasmin Cunha, pela parceria de trabalho, escrita e muitos diálogos. A Aline Almeida, pela objetividade que me inspira. A Alan Silva e a Marina Lima, pela oportunidade de trabalharmos juntos. A Ramon Gomes, pelo olhar atento e cuidadoso.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

A Juliana Campos, Vera Edington e Paula Lisboa, pela supervisão consistente e acolhedora em Psicologia Escolar. À equipe da escola, por permitir a realização da pesquisa e pelo espaço para reflexão e diálogo constante.

A Tiago, pela delicadeza e intensidade dos seus gestos e mudanças. A sua família, por permitir a transformação da experiência em pesquisa.

A Manoella Jatobá, pela escuta analítica e pela sutileza de cada provocação.

A Ida Freitas, pela contribuição valiosa na minha trajetória.

A minha família, pelo incentivo e torcida constante. Aos meus pais, em especial, pelo investimento, pelo afeto e por suportar as minhas ausências.

A Arjuna, por todo apoio, amor e escuta generosa.

Aos amigos da psicologia e amigos da vida, por cada momento, cada palavra e cada abraço.

— Quando eu uso uma palavra — disse Humpty Dumpty num tom escarninho —, ela significa exatamente aquilo que eu escolho que signifique... nem mais nem menos.

— A questão — ponderou Alice — é saber se o senhor pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.

— A questão — replicou Humpty Dumpty — é saber quem é que manda. É só isso.

Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll, 1865)

RESUMO

Nascimento, V. G. (2015). *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O presente estudo relata uma experiência em acompanhamento terapêutico escolar realizado com uma criança autista durante três anos e meio. O acompanhamento terapêutico tem sido inserido nas escolas como uma ferramenta para a inclusão e o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Essa atuação teve influências marcantes historicamente: a Reforma Psiquiátrica levantou discussões importantes para o tratamento de pacientes com transtornos mentais; a educação terapêutica, experiência iniciada por Maud Mannoni, possibilitou a articulação entre o educar e o tratar as crianças autistas e psicóticas; e os movimentos pela inclusão escolar promoveram a abertura para a entrada dessas crianças no contexto educacional e para a prática do acompanhamento terapêutico escolar. Nesta pesquisa, a inclusão é considerada como ato político, mas principalmente como ato terapêutico, por promover o encontro de crianças com fragilidades na construção do laço social com o outro (com pares). Assim, o acompanhamento terapêutico escolar provê a mediação entre a criança autista e os outros (pares, atores escolares), com o intuito de implicar todos no processo inclusivo. Além disso, o acompanhamento terapêutico escolar visa retomar a estruturação psíquica interrompida na criança. A pesquisa analisou de que modo o acompanhamento terapêutico escolar contribui para o processo de inclusão das crianças com autismo, por meio de um estudo de caso único. Foram observadas mudanças significativas na criança e nas suas relações sociais, pois ela passou a se envolver nas atividades, nas brincadeiras e nos diálogos com os colegas e atores escolares. Por meio de uma leitura psicanalítica, o processo de retomada da estruturação do sujeito foi analisado, considerando as operações psíquicas de alienação e separação. Avanços foram identificados principalmente nos aspectos relacionados com a linguagem, com o laço social, com o brincar simbólico e com o ato de aprender. Diante das considerações elaboradas pela pesquisa, o acompanhamento terapêutico escolar mostra-se como uma importante ferramenta para a inclusão e para o processo de subjetivação.

Palavras-chave: Acompanhamento Terapêutico Escolar; Inclusão Escolar; Autismo.

ABSTRACT

Nascimento, V. G. (2015). The School Therapeutic Accompaniment in the process of inclusion of an autistic child (Master's thesis). Institute of Psychology, Psychology Post-graduate Program, Federal University of Bahia, Salvador.

This study presents an experience of school therapeutic accompaniment with an autistic child for three and a half years. Therapeutic accompaniment has been inserted in schools as a tool for the inclusion and support of children with special educational needs. It has historically been influenced by the Psychiatric Reform, which raised important discussions for the treatment of patients with mental disorders; the therapeutic education, an experience initiated by Maud Mannoni which enabled the articulation between educating and treating autistic and psychotic children; and the movements for school inclusion, which led to the entrance of these children in the educational context and to the practice of school therapeutic accompaniment. In this research, inclusion is considered as a political act, but mainly as a therapeutic act, for promoting the encounter of the children with fragilities in building the social bond with others (with peers). Thus, school therapeutic accompaniment consists of the mediation between the autistic child and the others (peers, school actors), with the intention of implicating everyone in the inclusive process. In addition, school therapeutic accompaniment aims to recover the interrupted psychic structuring of the child. Therefore, this research analyzed how school therapeutic accompaniment contributes for the inclusion process of children with autism by means of a single case study. Significant changes were observed in the child accompanied and in his social relations, because he began to involve himself in the activities, games and dialogues with the colleagues and school actors. In light of a psychoanalytical reading, the process of recovering the subject's structuring was observed, considering the psychic operations of alienation and separation. Progresses were identified mainly in language, in the social bond, in the symbolic play and in the act of learning. Given the considerations elaborated by this research, the school therapeutic accompaniment shows up as an important tool for inclusion and for the subjectivation process.

Keywords: School Therapeutic Accompaniment; School Inclusion; Autism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 PRECURSORES DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR 15
1.1 Acompanhamento terapêutico: surgimento e caracterização 15
1.1.1 O acompanhamento terapêutico a partir da Reforma Psiquiátrica 15
1.1.2 Ultrapassando definições e espaços: características de uma atuação 17
1.1.3 Acompanhamento terapêutico de crianças 18
1.2 A educação terapêutica como uma proposta alternativa 20
1.3 As faces e perspectivas da inclusão escolar 23
1.3.1 Inclusão como ato político 23
1.3.2 A inclusão escolar: impasses e desafios 31
1.3.3 Inclusão como ato terapêutico 35
2 ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR: UMA APOSTA NO SUJEITO 39
2.1 Características da atuação 39
2.2 Pesquisas e experiências em acompanhamento terapêutico escolar 43
2.3 Fundamentos para o acompanhamento terapêutico escolar 50
3 AUTISMO: INVESTIGAÇÕES E INTERVENÇÕES 55
3.1 Compreensões sobre o autismo 55
3.2 A psicanálise e os autismos 57
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 64
4.1 Caracterização da pesquisa 64
4.2 Participantes 65
4.3 Procedimentos de produção de dados 66
4.4 Procedimentos de análise de dados 67
4.5 Considerações éticas 68

5 O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR: TEMPOS E EFEITOS DE UMA PRÁTICA 70
5.1 Tempo de conhecer e falar 76
5.1.1 Sobre o laço social, o brincar e o aprender 84
5.2 Tempo de enlace e separação 91
5.2.1 Sobre o enlace: laço social possível 94
5.2.2 Um brincar que é constitutivo 96
5.2.3 Momento de separação 98
5.2.4 O aprender 105
5.3 Tempo de aprender 107
CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
REFERÊNCIAS 119
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 128
APÊNDICE B – Termo de Assentimento 131
APÊNDICE C – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante 132

INTRODUÇÃO

O acompanhamento terapêutico escolar, que se configura em um acompanhamento realizado no contexto da escola, tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores (Assali, Rizzo, Abbamonte, & Amâncio, 1999; Fráguas, 2004; Fráguas & Berlinck, 2001; Pegorelli, 2011) e vem crescendo como campo de atuação profissional no Brasil — principalmente na área da psicologia, ganhando espaço como uma possibilidade para a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais. Além da perspectiva inclusiva, o acompanhamento revela alcances terapêuticos inerentes à atuação, sobretudo no trabalho realizado com crianças diagnosticadas com autismo e psicose. Esta dissertação analisa como o acompanhamento terapêutico escolar contribui para o processo de inclusão de crianças com autismo.

O interesse em pesquisar o presente tema surgiu de uma trajetória acadêmica voltada para a reflexão sobre os processos inclusivos e da minha experiência pessoal como acompanhante terapêutica em escolas de ensino fundamental I, na cidade de Salvador, Bahia. A inclusão escolar e o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais constituíram, portanto, meu foco principal. Ao mesmo tempo, eu tinha uma proximidade e experiência de pesquisa com as questões relativas à saúde mental e suas novas estratégias de tratamento, sendo uma delas o acompanhamento terapêutico de pacientes com transtornos mentais. Meu desejo de pesquisar o tema intensificou-se com essa experiência como acompanhante terapêutica escolar, observando as intervenções e os efeitos da inserção desse profissional. Tornou-se, então, fundamental a compreensão dessa prática profissional, seu histórico e suas implicações para o campo da educação e da psicologia.

Três eventos que aconteceram no mesmo período parecem ter criado as condições para o surgimento do acompanhamento terapêutico escolar: a Reforma Psiquiátrica, que chegou ao Brasil na década de 1970, trazendo a atuação do acompanhamento terapêutico e conseguindo introduzir a assistência a crianças e adolescentes na agenda da saúde mental; a fundação da Escola Experimental de Bonneuil, por Maud Mannoni, na França, em 1969, a qual tinha interesse na escolarização das crianças com autismo, psicose e algumas síndromes e deficiências graves, inaugurando as práticas de uma educação terapêutica; e a ocorrência de muitas discussões, em nível mundial, sobre a inclusão escolar (Kupfer, 1997).

A Reforma Psiquiátrica, a educação terapêutica e a inclusão escolar parecem ter preparado um terreno fértil para o início do acompanhamento terapêutico escolar. É importante destacar que existem diferentes formas de realizar tal acompanhamento, que não são específicas de uma única área ou abordagem teórica. Ou seja, profissionais de outras áreas (educação, fisioterapia, educação física etc.) têm atuado como acompanhantes terapêuticos, com perspectivas teóricas e metodológicas diversificadas. Isso significa que os objetivos e as intervenções podem assumir características bem diferentes de acordo com o profissional e com a sua abordagem teórica.

O acompanhamento terapêutico escolar descrito nesta dissertação se relaciona à perspectiva da educação terapêutica, a qual foi assim denominada e introduzida, no Brasil, por Maria Cristina Kupfer. Nessa perspectiva, são considerados os efeitos terapêuticos da educação e das propostas pedagógicas (Kupfer, 1997) em relação às crianças que demonstram impasses no processo de constituição subjetiva. Desse modo, no acompanhamento terapêutico escolar, o profissional se encontra dentro e fora da sala de aula, na tentativa de envolver a criança nas propostas oferecidas pela escola

(Fráguas & Berlinck, 2001). O acompanhante atua na relação da criança com o outro, buscando a retomada da estruturação psíquica e sustentando a construção, mesmo que mínima, de um sujeito que uma criança possa estabelecer (Kupfer & Petri, 2000). O sujeito, nesse caso, refere-se à dimensão simbólica, à constituição psíquica.

Como o acompanhamento terapêutico escolar se trata de uma atuação profissional recente e pouco conhecida no meio social e acadêmico, esta dissertação pretende contribuir para a promoção de discussões mais amplas sobre inclusão escolar e tratamento das crianças autistas. Entende-se o acompanhamento terapêutico escolar como uma das estratégias no processo de inclusão, a qual deve ser proposta quando há uma real demanda, porque não são todas as crianças autistas que requerem tal acompanhamento. Diante disso, esta dissertação traz os resultados de uma pesquisa que buscou refletir sobre a atuação do acompanhante terapêutico na escola, por meio de um estudo de caso. Acredito que essa opção metodológica pode fornecer elementos para uma compreensão profunda da experiência singular do sujeito no processo de acompanhamento terapêutico escolar. Assim, foi formulada a seguinte pergunta para orientar o estudo: de que modo o acompanhamento terapêutico escolar contribui no processo de inclusão de uma criança autista?

A partir dessa questão investigativa, o objetivo do estudo de caso foi analisar como o acompanhamento terapêutico escolar contribuiu para o processo de inclusão de uma criança autista. Como desdobramentos desse objetivo geral, a pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as atividades realizadas pelo acompanhante terapêutico escolar;
- analisar os efeitos terapêuticos no processo do desenvolvimento da criança a partir do acompanhamento terapêutico escolar;

- analisar, segundo a percepção do acompanhante, as relações estabelecidas entre a criança e os colegas de turma e entre a criança e a equipe escolar;
- identificar as dificuldades vivenciadas pelo acompanhante, na escola, no processo de inclusão;
- identificar os limites da atuação do acompanhante terapêutico escolar com base na experiência relatada.

De modo geral, a pesquisa aponta o acompanhamento terapêutico escolar como uma importante ferramenta para a inclusão e para o processo de subjetivação de crianças com autismo. O estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro retoma os precursores do acompanhamento terapêutico escolar, situando os três eventos mencionados anteriormente: a Reforma Psiquiátrica, a educação terapêutica e a inclusão escolar. O segundo capítulo explora as características do acompanhamento terapêutico escolar, destacando também as experiências e pesquisas realizadas sobre o tema. O terceiro capítulo situa as investigações e intervenções acerca do autismo, com destaque para a leitura psicanalítica.

No quarto capítulo, são realizadas as considerações metodológicas. Caracterizamos a pesquisa, os participantes e explicitamos os procedimentos para a produção e análise dos dados referentes ao caso estudado. O quinto capítulo refere-se ao acompanhamento terapêutico escolar realizado com uma criança autista. Iniciamos o capítulo com uma breve descrição sobre alguns aspectos, como a criança e a escola, e seguimos para a análise do caso, a qual é dividida em três tempos: tempo de conhecer e falar, tempo de enlace e separação e tempo de aprender. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais sobre o estudo.

1 PRECURSORES DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR

A década de 1970 foi marcada por diversas mudanças sociais e políticas, em nível mundial e nacional. Em relação à educação e ao tratamento de crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo aquelas com impasses na constituição subjetiva, observaram-se muitas transformações, reflexões e avanços (Jerusalinsky & Páez, 2006; Kupfer, 2006). Foi nesse ponto que se abriu espaço para o início de um acompanhamento terapêutico na escola. Nesta pesquisa, destacam-se três eventos ou práticas que parecem ter preparado um caminho para o surgimento do acompanhamento terapêutico escolar: o acompanhamento terapêutico a partir da Reforma Psiquiátrica, as primeiras práticas de educação terapêutica (com as ideias de Maud Mannoni) e os movimentos da inclusão escolar no Brasil.

1.1 Acompanhamento terapêutico: surgimento e caracterização

1.1.1 O acompanhamento terapêutico a partir da Reforma Psiquiátrica

O acompanhamento terapêutico escolar como atuação profissional é uma prática nova. Não é possível identificar, exatamente, há quanto tempo essa prática vem sendo realizada, nem quando ou onde teve início, mas sua história aponta para o contexto da saúde mental, a partir das noções de acompanhamento terapêutico trazidas pela Reforma Psiquiátrica. O acompanhamento terapêutico se caracterizava como um conjunto de práticas adotadas com pacientes psiquiátricos adultos, mas não com crianças em contexto escolar.

Pitiá e Furegato (2009) afirmam que a Reforma Psiquiátrica objetivou desospitalizar o atendimento no campo da saúde mental, o que implicou mudanças na exclusividade do hospital como forma de cuidado. O acompanhamento terapêutico, segundo as autoras, surgiu nesse contexto de transformações e influências dos movimentos políticos da Reforma Psiquiátrica, que se direcionavam para o fechamento dos manicômios na Europa Ocidental na década de 1960.

No Brasil, o acompanhamento terapêutico tem uma forte influência de profissionais argentinos, que ofereciam atendimentos com abordagens múltiplas a pacientes psicóticos e dependentes químicos (Pitiá & Furegato, 2009). Alguns profissionais argentinos com formação em psicanálise trabalhavam em instituições psiquiátricas (Parra, 2009). Segundo Parra (2009), já havia, na década de 1970, um intercâmbio científico-cultural entre o Brasil e a Argentina, o qual se intensificou com a ditadura militar ocorrida naquele país. Como consequência, houve uma forte imigração de psicanalistas argentinos para o Brasil.

No final dos anos 1970, portanto, surgiram práticas que se aproximavam do conhecido e atual acompanhamento terapêutico. Em Porto Alegre, a Clínica Pinel, primeira comunidade terapêutica brasileira, desenvolvia um trabalho semelhante ao que estava sendo realizado na Argentina e possuía, em seu quadro de funcionários, a figura do atendente psiquiátrico (Santos, Motta & Dutra, 2005, citado por Parra, 2009). No Rio de Janeiro, apareceram os "auxiliares psiquiátricos", na clínica de Vila Pinheiros (Pitiá & Furegato, 2009), que participavam ativamente do cotidiano de atendimento a pacientes com diagnóstico de psicose (Ibrahim, 1991, citado por Parra, 2009). Em São Paulo, surgiram os "amigos qualificados", com influência direta de profissionais argentinos (Pitiá & Furegato, 2009).

O termo "amigos qualificados" nasceu na Argentina, no final da década de 1960, e apareceu como uma alternativa para os pacientes psiquiátricos nos momentos de pós-crise

(Fráguas, 2004). No final da década de 1970, a psicanalista argentina Beatriz Aguirre participou da criação, em São Paulo, do Hospital-dia Instituto A Casa, espaço de tratamento alternativo para a psicose, e inaugurou a ideia do "amigo qualificado" (Barreto, 1998, citado por Parra, 2009). O termo "amigo qualificado", porém, gerava confusões e não expressava a atuação de forma coerente com o que era desenvolvido na prática (Carrozo, 1991, citado por Parra, 2009). Por isso ele foi substituído, pouco a pouco, por "acompanhante terapêutico".

1.1.2 Ultrapassando definições e espaços: características de uma atuação

O acompanhamento terapêutico foi caracterizado, inicialmente, pela atuação profissional fora dos muros institucionais. Saídas à rua para a realização de atividades cotidianas, como ir ao banco ou à padaria, ou procurar emprego, de forma articulada com o alcance da proposta terapêutica, passaram a fazer parte das ações do acompanhante terapêutico (Pitiá & Furegato, 2009). Essas ações implicavam uma preocupação em oferecer presença física e/ou simbólica para a pessoa com sofrimento psíquico. Intervenções terapêuticas eram pensadas e planejadas para promover uma articulação dos usuários com o entorno social. Os encontros podiam ocorrer uma ou mais vezes por semana.

Fráguas (2004) destaca que, primeiramente, o acompanhamento terapêutico ocupava uma posição coadjuvante no tratamento de pacientes com graves psicopatologias. Hoje, entretanto, observa-se uma amplitude no conceito e na atuação, envolvendo práticas psicoterapêuticas que não se enquadram no contexto tradicional no espaço dos consultórios. A autora pontua que é possível encontrar, atualmente, diversas possibilidades de acompanhamento terapêutico. Existem os trabalhos com crianças com deficiência intelectual; com crianças que apresentam

dificuldades escolares e comportamentais (nos quais a prática acontece, na maioria das vezes, na casa do paciente); com gestantes de risco ou mães em depressão, no ambiente hospitalar; com casais de pacientes psicóticos e um bebê recém-nascido; e ainda, no processo de inclusão escolar.

1.1.3 Acompanhamento terapêutico de crianças

O acompanhamento terapêutico de crianças segue as mesmas características do trabalho realizado com adultos no que se refere às saídas e à circulação social (Jerusalinky, 2006). Jerusalinsky faz tal consideração ao relatar uma experiência de acompanhamento terapêutico de uma criança com síndrome de Down, compreendendo e apostando nos efeitos proporcionados por essas intervenções. A autora alerta que não se trata de saídas para que a criança tenha tempo e espaço de diversão, muito menos de atividades construídas previamente com base nos programas culturais da cidade. Ela enfatiza que a circulação pela cidade vai sendo contruída conforme os interesses que despertam no estabelecimento do laço do desejo entre uma criança e o social. Por isso, há um mapeamento entre a circulação do desejo e a circulação pela cidade.

O desejo, segundo Jerusalinsky (2006), precisa ser pinçado de uma palavra enunciada de forma tímida ou distraída, em alguns casos de pacientes com graves patologias, para que seja um ponto de partida. Mas é fundamental que o acompanhante compreenda que a direção para essa atuação com crianças é a suposição do sujeito, por meio da antecipação simbólica, que identifica a produção da criança como ato simbólico, como ato de um sujeito. Assim, para a autora, quando o acompanhante estabelece atividades *a priori*, julgando-as interessantes,

poderá haver efeitos, palavras poderão surgir, mas, provavelmente, serão as palavras do acompanhante e não da criança.

O acompanhamento terapêutico acontece no espaço privado e no público, o que envolve as questões relativas à exposição, aos olhares e à diferença. Diante disso, Jerusalinsky (2006) analisa que existem efeitos clínicos da passagem de um espaço para o outro e que a intervenção tenta estabelecer, para a criança, a borda que separa esses espaços. Isso é fundamental não para uma adaptação imitativa, mas para que a criança possa se situar dentro das regras da convivência social, de acordo com suas possibilidades, como um efeito de inscrição simbólica que lhe permita ser sujeito na cena. Dessa forma, a autora descreve como função do acompanhamento terapêutico

> (...) abrir ao paciente uma brecha desde a qual não fique condenado ao anonimato de quem sempre é levado e carregado por outros e conte, no cotidiano, com o suporte necessário para que — a partir do que vai se formulando enquanto desejo — possa exercer algum protagonismo no seu modo de circulação e inclusão social. (p. 178)

Jerusalinsky (2006) analisa que o trabalho mostra sua especificidade ao dar sustentação às intervenções que se operam desde o tratamento clínico, sendo que os efeitos se apresentam como "terapêuticos" por se articularem com a direção da cura do paciente. A autora aponta, desse modo, para os vários chamados transferenciais que aparecem nesse tipo de intervenção: o parceiro, o amigo, a tia, a mãe. Isso implicará um manejo transferencial, para armar alguma representação sobre a demanda do investimento depositado na transferência. De maneira sucinta, o conceito de transferência foi introduzido por Freud e Ferenczi, entre 1900 e 1909, e explicita que, no processo constitutivo do tratamento psicanalítico, isto é, no âmbito da relação analítica, os desejos inconscientes do paciente se repetem na pessoa do analista (Roudinesco & Plon, 1998). No acompanhamento terapêutico, Jerusalinsky (2006) destaca que é denso suportar tal transferência no cotidiano do paciente. A intenção é que o paciente

possa produzir alguma representação da sua condição, e o acompanhante utiliza sua presença como instrumento na construção de laços com o social. Por isso, à medida que os laços se operam, o acompanhante deixa de ser necessário.

1.2 A educação terapêutica como uma proposta alternativa

Ainda na década de 1970 e no contexto da Reforma Psiquiátrica, surgiu uma proposta alternativa para o atendimento de crianças com graves questões subjetivas — a educação terapêutica. Essa proposta buscava aliar tratamento e escolarização de crianças com desenvolvimento atípico ou, mais especificamente, daquelas crianças que demonstravam falhas na inscrição do registro simbólico (Kupfer, 1997). As crianças com dificuldade de ordem simbólica, com comprometimento da fala e posição na linguagem, e com comprometimento na constituição subjetiva apresentam difculdade na relação com o outro e na circulação no contexto social. Essas são crianças geralmente diagnosticadas com psicose, com autismo, com características sindrômicas ou com deficiências que implicam tais falhas simbólicas (Kupfer, 1997).

A educação terapêutica representa um conjunto de práticas que envolve tratamento e educação (Kupfer, 1997). Segundo Kupfer, algumas experiências tentaram seguir esse modelo, mas a Escola de Bonneuil (*École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*), na França, destacou-se por não se caracterizar como uma escola especial, que procura métodos alternativos para o ensino de crianças psicóticas. Essa escola se orientou não pelo fazer pedagógico cotidiano, e sim por uma posição ética e política referente à participação dos diferentes no campo das oportunidades sociais.

A Escola de Bonneuil foi fundada por Maud Mannoni em 1969. Segundo a própria Mannoni, em entrevista a Lajonquière e Scagliola em 1998, Bonneuil era um lugar onde se dava importância à escuta do desejo do sujeito. Ela foi concebida a partir de um movimento contrário à medicalização inerente às instituições hospitalares. Marie-José Richer-Lérès, também em entrevista a Lajonquière e Scagliola, afirmou que estavam presentes, em Bonneuil, o educativo e o clínico; disse, ainda, que poderia haver algo da ordem da clínica no educativo, ou seja, algo do tratamento numa observação ou ação educativa (Lajonquière & Scagliola, 1998). É interessante destacar que a perspectiva adotada em Bonneuil revela as aproximações entre a psicanálise e a educação, já pontuadas por Freud (1996a) em 1914, quando expressou que as descobertas revolucionárias da psicanálise chamariam a atenção dos interessados em educação.

Nesse sentido, na perspectiva da educação terapêutica, não há mais uma intenção de adaptação da criança ao social para uma melhor convivência com os outros (Kupfer, 1997). Como enfatiza Kupfer, o que torna essa educação terapêutica é a função de dar à criança um lugar de sujeito. Ela se diferencia, assim, da educação tradicional, que busca o valor instrumental e não a construção de significantes por meio dos quais seja possível a emergência subjetiva. Como aponta Kupfer (1997), o conhecimento é oferecido, na educação terapêutica, não apenas na dimensão instrumental, pois não é uma ferramenta para o Eu; ele é pensado como um ferramenta que constrói e contribui para o desenvolvimento e a emergência do sujeito.

A concepção da educação terapêutica diferencia-se, assim, da perspectiva da pedagogia. A atuação pedagógica estrutura-se com base em um saber previamente construído, o qual deve ser utilizado para transmissão e adaptação social dos alunos. Segundo Bastos (2012), a pedagogia moderna formula métodos que possam garantir uma boa aprendizagem,

considerando a criança como um indivíduo (indivisível) e não como um sujeito de desejo. Borges (2009) pontua que a instrumentalização da pedagogia torna o ato educativo puramente técnico, desprovido de subjetividade e sem conexão com o Outro. Para a autora, o ato educativo está relacionado com as inscrições primordiais na vida do sujeito associadas à função materna, a qual seria fundante da educação, de uma primeira educação.

A função materna é caracterizada por alguém que se inscreve na vida do bebê, que fala, sente, interpreta o bebê, oferecendo um lugar na família e uma inscrição na linguagem (Borges, 2009). É a partir dessa função que são supostas algumas demandas: o bebê deixa de ter desconfortos fisiológicos e passa a ter fome, sede etc. Segundo Borges, essas inscrições primordiais representam uma primeira educação, a qual se faz necessária para que aconteça a escolarização — aprendizagem, socialização, conhecimento e outras atribuições. Bastos (2012) aponta que a educação pode ser pensada desde os primeiros contatos da criança com seus pais, visto que, sendo agentes da linguagem, eles podem introduzi-la no universo dos humanos, pondo em marcha a transmissão de uma filiação simbólica. Para a autora, constituir o sujeito é realizar uma primeira educação.

Em razão dessas considerações, Bastos (2012) destaca a constituição do sujeito como tarefa da educação — uma educação fundamental ou primeira educação, que inscreva o sujeito em uma filiação simbólica. A educação, desse modo, é vista como algo que possibilita a constituição do sujeito, a inscrição da criança no campo do Outro. Representa um educar para se constituir um sujeito desejante (Bastos, 2012). O Outro está relacionado à função materna, ao campo da linguagem, à filiação simbólica. Por isso, Borges (2009) observa que são as inscrições oferecidas pelo ato educativo, associado à função materna, que conseguem historicizar o homem e situá-lo em uma rede social, filiando-o a uma cultura.

Diante disso, destacam-se as diferenças entre um saber técnico-instrumentalizado e uma primeira educação subjetivante. O saber pedagógico preserva sua relevância para a construção e o avanço dos conhecimentos, além de promover contornos sociais fundamentais para as relações humanas — regras, limites e acordos. Mas não consegue dar conta do ato educativo, daquilo que se transmite, mesmo sem saber, por meio das relações. A educação terapêutica, como foi caracterizada, situa-se em uma perspectiva subjetivante ao buscar reunir tratamento e escolarização e, principalmente, ao considerar a interdependência entre o tratar e o educar. Para Bastos (2012), quando o educativo parece não ter se efetivado, pode ser empeendida uma pós-educação, no sentido de uma retomada do que não se efetivou, mas distanciando-se da reeducação por meio do adestramento ou de um modo ortopédico.

Sendo assim, a educação terapêutica acontece em três eixos: na inclusão escolar, na dimensão simbólica e na operação educativa. A inclusão escolar é considerada, nessa perspectiva, como ato terapêutico fundamentado na "atribuição imaginária de um lugar social" ao se garantir um lugar para a criança na escola — "o que se quer propor é que se tire o máximo proveito do potencial terapêutico presente em todo e qualquer ato educativo voltado para um sujeito" (Kupfer, 2006, p. 56). Há uma aposta no poder subjetivante presente nos diferentes discursos que circulam no contexto escolar.

1.3 As faces e perspectivas da inclusão escolar

1.3.1 Inclusão como ato político

As lutas pelo movimento de inclusão social das pessoas com necessidades especiais iniciaram-se ainda na década de 1970. É interessante observar, como aponta Kupfer (1997), que o surgimento dos movimentos de inclusão escolar coincidiu com a luta antimanicomial. A autora afirma que, para os adultos, houve uma queda dos muros dos hospitais e um esforço para a integração na comunidade. E, para as crianças, a luta representou a busca pela integração escolar, contrariando as escolas especiais, segregacionistas.

A inclusão se relaciona com a noção da diferença. As discussões em torno do tema têm sido direcionadas para uma posição de ressignificação da diferença, pois sabe-se que o valor atribuído a ela refere-se a uma leitura social, histórica e política, que é compartilhada pelas pessoas, como apontam Machado, Almeida e Saraiva (2009). Ressignificar a diferença, para esses autores, fala de reconhecer e assumir a diferença como inerente à constituição humana, bem como de dar o real sentido a ser descrito, e assim conhecido, falado, expressado.

Os projetos educacionais, de modo geral, não englobam as crianças com "diferenças". A elaboração desses projetos passa, aos poucos, a observar e pesquisar possibilidades de atenção específica, na tentativa de atender às suas demandas para contornar situações de exclusão e discriminação produzidas pela própria educação e sociedade. Kupfer e Petri (2000) afirmam que a solução é criar leis inclusivas que obriguem a sociedade a uma reabsorção daqueles que foram expulsos dos muros escolares. Machado, Almeida e Saraiva (2009) apontam que uma sociedade que tem por base a exclusão assumirá uma postura de defesa da inclusão como prática compensatória.

Quando se analisa essa tentativa da educação e da sociedade de reverter algo que elas mesmas produziram, faz-se necessário recorrer ao início da modernidade, quando a "criança especial" foi construída *no* e *pelo* discurso social escolar que circulava naquele momento (Kupfer & Petri, 2000). Kupfer e Petri contam que as deficiências foram recortadas e

classificadas com base no conhecimento e saber médico, destacando-se o lugar de criança não escolarizável. As autoras pontuam que antes essa criança era abandonada ou até morta e, a partir do século XIX, passou a ser objeto de estudo, a existir em categorias, a ocupar um lugar específico — a borda da escola. A medicina teve um papel significativo nesse processo, já que preconizou a instituição de classes especiais para os alunos que não aprenderiam na escola (Moysés, 2008).

Kupfer (2000) desenvolve um pensamento em torno dessas classificações, as quais são amplas e imprecisas, e não geram um consenso entre os profissionais. A autora enfatiza que esse esforço em classificar gerou uma cacofonia de quadros, explicações e manuais dianósticos. Segundo ela, a maior categoria relativa às crianças, chamada de "idiotas", fraturou-se nas deficiências mentais, nas dislexias, nas dislalias, nas psicoses, no autismo, nos problemas emocionais e em outras disfunções.

As classes especiais para crianças débeis mentais foram uma criação de Binet (Kupfer & Petri, 2000). Moysés (2008) aponta que Binet e Simon instrumentalizaram o ideário psicométrico inaugurado por Galton. Ela destaca, além disso, que para alguns autores a criação das classes especiais, no Brasil, parece ter relação com a entrada na escola das crianças oriundas das classes trabalhadoras (ou *de aperfeiçoamento*). Esse era um segmento social que não frequentava o ambiente educacional, o que estaria associado aos altos índices de fracasso escolar. A escola, incomodada e impotente diante do fracasso das crianças das classes populares, solicitou auxílio de especialistas. Dessa forma, a criança especial instalou-se desde o início da escolarização da sociedade; as diferenças individuais impostas pelo padrão escolar não são, então, naturais, mas sim possuem suas origens na história (Kupfer, 2000).

Mena (2000) apresenta e discute questões relativas à criação da educação especial, que, a princípio, era vista como uma alternativa e possibilidade para aquelas crianças que não conseguiam acompanhar uma classe regular. Entretanto, ele questiona se há uma eficácia da promoção da inclusão social ou se há uma contribuição para aumentar a discriminação por meio dos "espaços protegidos". O autor destaca ainda que, por um lado, a educação especial representa uma conquista da sociedade ao promover atendimento para as pessoas impossibilitadas de usufruir dos processos regulares de ensino, buscando uma sensibilidade e adaptação às diferenças e necessidades individuais. Entretanto, por outro lado, a educação especial é observada como prática de segregação quando se analisa cuidadosamente seu histórico, considerando a legitimação da discriminação e a falta de preparo das instituições para lidar com as crianças que apresentam desenvolvimento atípico.

A partir dessas discussões, pode-se perceber que existiram mudanças significativas cercando a temática das crianças com "diferenças". Antes, elas não possuíam um "lugar" de existência, mas com a escola moderna adquiram um papel bem definido — aquelas não escolarizáveis —, ganhando uma atenção mais específica e um espaço (ainda de segregação). Já nos dias atuais, com as novas perspectivas da inclusão, começam a ter a possibilidade de maior circulação social. Isso porque, retomando Kupfer e Petri (2000) e Machado, Almeida e Saraiva (2009), a sociedade necessita compensar, reverter aquilo que produziu. E, assim, inicia-se um pensamento na educação e no discurso social em que a inclusão representa uma possibilidade de o sujeito ser visto como potencialidade, como um ser que necessita de caminhos para se desenvolver (Abenhaim, 2005).

A proposta da inclusão escolar ou educação inclusiva propõe novas perspectivas e mudanças nos contextos escolares. Abenhaim (2005) enfatiza que a escola inclusiva é aquela que consegue trabalhar no direcionamento da diversidade humana com qualidade. Destaca

que, para pensar em inclusão, é necessário romper com a ideia de normalidade relacionada à igualdade e partir da noção de que normal é a diversidade.

O surgimento da inclusão escolar foi marcado por diversos movimentos, os quais possibilitaram direções inovadoras e, ao mesmo tempo, trouxeram questões e conflitos em torno da qualidade e do objetivo da educação inclusiva. Uma ação importante, segundo Abenhaim (2005), foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência aconteceu em Jomtien, na Tailândia, e teve como proposta básica a universalização do acesso à educação e a promoção de equidade nos dispositivos educacionais (Monte, Siqueira & Miranda, 2001).

Na história da inclusão escolar no contexto brasileiro, já em 1854 havia ações direcionadas a pessoas com deficiência (Prieto, 2005). Nesse período, duas instituições foram criadas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Este último é conhecido atualmente como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Brasil, 2007).

A Constituição Federal de 1988 representou avanços também educacionais, pois destacou, como um dos seus objetivos fundamentais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, além de promover a todos o acesso e a permanência na escola (Matos & Diniz, 2014). Assali et al. (1999) destacam que, com o art. 8º da Lei Federal nº 7.853, de 1989, recusar um aluno com deficiência passou a ser crime. Em 1993, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e no mesmo período, de acordo com Abenhaim (2005), havia um movimento mundial de luta pelas pessoas com necessidades educativas especiais. O propósito desse movimento, como enfatiza a autora, era propor a

inclusão social dessas pessoas. Havia uma insatisfação relacionada com a integração que acontecia nas escolas regulares.

Para analisar melhor a proposta da Educação para Todos e observando a necessidade de explicitar o lugar e as questões das pessoas com necessidades educativas especiais, 92 governos e 25 organizações internacionais realizaram, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (Abenhaim, 2005). Prieto (2005) destaca que a educação inclusiva decorre de vários movimentos internacionais, cuja marca, no Brasil, é a publicação da Declaração de Salamanca. Essa declaração, segundo Abenhaim (2005), reforçou o compromisso com a Educação para Todos e enfatizou que todas as pessoas, incluindo as que possuem alguma necessidade educativa especial, devem fazer parte do sistema comum de educação. Entre outras questões, estabeleceu que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que estariam então convocadas a projetar os sistemas educativos observando as diferentes características e necessidades. Além disso, chamou os governos a adotar o princípio da educação integrada, que possibilite a matrícula de todas as crianças em escolas regulares.

Ainda em 1994, no Brasil, foi formulado o Plano Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de "integração instrucional", pontuando que o acesso às classes comuns do ensino regular deveria estar condicionado ao fato de o aluno possuir condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos outros (Brasil, 2007). Pouco tempo depois, de acordo com o mesmo documento, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), a qual preconizou a garantia de que os sistemas de ensino ofereçam aos alunos currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas necessidades de maneira geral. A LDB, no § 1º do Art. 58, indica que os

serviços de apoio especializado seriam possibilitados para a população de educação especial na escola regular (Salomão, 1998).

É fundamental destacar que, na década de 1990, a educação passou a utilizar a expressão "necessidades educacionais (ou educativas) especiais", na tentativa de se dissociar da concepção geral de deficiência presente na educação especial (Prieto, 2005). Segundo Prieto, essa expressão propõe uma ampliação do atendimento para além das deficiências, permitindo abarcar outras condições, como a superdotação e os transtornos globais do desenvolvimento (psicose, autismo etc.). Porém, é fundamental destacar que as mudanças no vocabulário de referência utilizado para descrever ou tratar das crianças com necessidades especiais não atingem, efetivamente, o campo social e acadêmico. O vocabulário não é garantia para mudanças sociais e educacionais. Lajonquière (2001), ao discutir o novo vocabulário assumido para descrever crianças com necessidades especiais, em substituição a termos como "déficit" e "deficiência", aponta para outra questão. Segundo ele, se o déficit representa uma falta que deve ser apagada por meio da reeducação ou reabilitação, a "necessidade" é uma falta a ser satisfeita com a educação. Ou seja, a questão ainda se encontra em torno da marca da diferença, pois refere-se a um "nós" que é completo e a "outros" que demandam algo, pois sempre lhes falta algo. O "nós" representa aquele que não possui uma necessidade específica, sendo, portanto, completo; e os "outros" são aqueles "diferentes", que possuem necessidades, faltas a serem preenchidas.

Em 2001, de acordo com Prieto (2005), a Resolução nº 2 trouxe uma mudança, abolindo os termos "deficiência" ou "portador de deficiência", e propôs a utilização de "necessidades acentuadas de aprendizagem, facilidades acentuadas de aprendizagem e problemas de comunicação e expressão" (p. 103). A autora aponta para uma questão que surge com essa definição: como reconhecer se a capacidade de aprendizagem é acentuada?

Outros documentos foram produzidos direcionando a educação inclusiva, como o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003. Seu objetivo era apoiar a mudança dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros (Brasil, 2007).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. No ano seguinte, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados. Em 2006, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual estabeleceu que os Estados-Partes deveriam promover e assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 2007 e, no documento do MEC Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas, é notável o esforço para ultrapassar a oposição entre educação regular e educação especial. O Decreto nº 6.571, de 2008, afirmou que haveria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, foi publicada a Resolução nº 4, em 2009, a qual enfatiza a necessidade da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O art. 2º da resolução demonstra

que esse atendimento deve utilizar estratégias que acabem com as barreiras para a participação plena do aluno na sociedade e que promovam sua aprendizagem.

O Decreto nº 7.480, de 2011, definiu que compete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, além de outras questões, "promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos (...)" (Brasil, 2011). Tal Decreto foi revogado pelo o de nº 7.690, de 2012. Outro documento atual é o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020), que tem como Meta 4 a proposta de universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, focalizando a população de 4 a 17 anos.

Observa-se, dessa forma, que diversas propostas foram criadas para uma educação especial e, aos poucos, a sociedade civil se organiza para a promoção da inclusão na educação regular, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de jovens e adultos. As políticas governamentais possibilitaram o surgimento do atendimento educacional especializado. Mena (2000) demonstra que escolas regulares têm trabalhado com a inclusão utilizando a estratégia do acompanhamento do aluno por um psicólogo ou mesmo uma professora. Esse acompanhamento tem o objetivo de promover a integração social e a aprendizagem e aponta para a perspectiva da educação terapêutica, como já foi visto nesta dissertação.

1.3.2 A inclusão escolar: impasses e desafios

A inclusão escolar vai além do cumprimento de leis, pois representa uma possibilidade de desenvolver questões subjetivas, garantindo e oferecendo os lugares de circulação social e de direito de todos. Por isso, para levantarmos uma discussão sobre a educação inclusiva, é necessário caracterizá-la de forma crítica.

Prieto (2005) declara que há uma associação entre inclusão escolar e ingresso na escola. A inclusão é muitas vezes traduzida como a possibilidade de o aluno com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento entrar na escola. Na verdade, o propósito não é o simples ingresso, e sim sua permanência. Abenhaim (2005) pontua que escola inclusiva não é aquela que põe para dentro a pessoa com necessidades educativas especiais e depois não sabe o que fazer com ela, e sim aquela que percebe a impossibilidade de sustentar a ideia de que os alunos são e devem ser iguais no que precisam aprender, na maneira e no tempo.

As escolas, muitas vezes, iniciam o processo de acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais para atender a demanda de ingresso e cumprir com as propostas de inclusão. Porém, a forma e as estratégias como fazem isso ainda se encontram embaraçadas, pois permanece o discurso da integração, diferente do discurso da inclusão (Abenhaim, 2005). Mena (2000) indica que esse tipo de inclusão mais se assemelha a uma "integração selvagem", pois considera que "colocar junto, não significa integrar".

> O que se vê atualmente é a errônea denominação de "integração" à colocação de crianças seriamente comprometidas em classes normais, onde não há nenhuma condição pedagógica, educacional e terapêutica para que ela aprenda algo, ou para que ela se integre com seus colegas. (p. 34)

A proposta da integração gera uma expectativa de que o deficiente possa se tornar semelhante ao não deficiente (Sampaio & Sampaio, 2009). Abenhaim (2005) afirma que, na integração, precisa haver uma preparação do sujeito para estar com os outros e que, na inclusão, há um esforço social para desenvolver o potencial do sujeito. Sampaio e Sampaio

(2009) enfatizam o respeito aos diferentes jeitos de aprender e à singularidade de cada um, o que caracteriza a proposta inclusiva.

Sampaio e Sampaio (2009), ao citarem Crochik (2002), apontam que é preciso pensar nos pressupostos inclusivos como crítica à educação atual, que promove a homogeneização e a competição. A inclusão segue o caminho contrário dos modelos vivenciados, pois, como indica Abenhaim (2005), não permite que o professor faça um planejamento para o ano todo, com assuntos, exercícios, provas, sem levar em consideração o que acontece com os seus alunos dia após dia. Por isso, a inclusão dá muito trabalho. O professor, muitas vezes, utiliza como argumento para não incluir o fato de não ter sido capacitado para tanto (Abenhaim, 2005). Então, como podemos preparar os cidadãos para a diversidade humana? Uma capacitação não antecipa as dificuldades que serão vivenciadas (Abenhaim, 2005). Isso se dá na prática. A questão é atender a necessidade a partir do momento em que ela surge, de acordo com a sala (o grupo), a escola ou a própria criança.

Entretanto, o ato de não realizar um planejamento fechado para todo o ano letivo e atender as demandas que surgem no presente não significa que o professor vai se isentar de pensar sobre as necessidades do aluno e construir ideias ou apostas durante o processo educativo. O cuidado refere-se apenas a uma flexibilidade no que se pretende fazer para que seja possível abarcar o sujeito de quem se fala ou em quem se pensa. Jerusalinsky e Páez (2006) pontuam que “toda questão escolar, além de dar lugar para uma criança, implica trabalhar com um sujeito” (p. 21). É fundamental, além disso, que exista uma aposta nas suas possibilidades. Jerusalinsky (2006) destaca que, na maioria das escolas inclusivas, as crianças não são inscritas em um projeto pedagógico que suscite expectativas em relação à sua aprendizagem e que promova desafios importantes para aquisição de habilidades e competências.

Como afirmam Assali et al. (1999), a inclusão está garantida pela lei, entretanto, ainda precisa percorrer um longo caminho para se caracterizar como um atendimento adequado, democrático, com equidade e qualidade. Jerusalinsky e Páez (2006) apontam para o aumento significativo do ingresso, nas escolas comuns, de crianças cujas condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem são difíceis de sustentar, pois as professoras relatam inexperiência e falta de capacitação. Prieto (2005), por outro lado, analisa que, desde a formação inicial, poucos professores vinculados às redes públicas de ensino são formados ou até mesmo informados sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, esses professores não possuem as informações mínimas sobre os princípios da educação inclusiva. A autora acrescenta que a formação continuada raramente abarca conhecimentos teóricos e práticos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais em sistemas regulares de ensino.

Segundo Kupfer e Petri (2000), a "inclusão a qualquer custo", promovida por teóricos da educação, tem estimulado os professores a alertar que isso pode lhes custar muito, pois a lei não surgiu acompanhada de medidas facilitadoras para a implantação da inclusão. Esse alto custo contempla, por exemplo, consequências negativas na saúde mental dos professores, os quais, não podendo e não sabendo abordar a inclusão, apelam para o afastamento do trabalho ou a licença médica.

Diante das questões que cercam a inclusão escolar, Jerusalinsky e Páez (2006) se questionam se as crianças contam com as armas necessárias para enfrentar as resistências institucionais e as próprias dificuldades da experiência nova, a qual não apresenta recursos e preparação adequada. O acompanhamento terapêutico escolar de crianças com necessidades educativas especiais seria, então, um dos caminhos para alcançar as propostas inclusivas, enfatizando os efeitos do acompanhamento para aquelas crianças com quadros de distúrbio

(ou transtorno) global do desenvolvimento (Assali et al., 1999). O acompanhamento terapêutico escolar, portanto, configura-se como uma atuação que pode oferecer um suporte para que as crianças com necessidades educativas epeciais construam suas estratégias de enfrentamento e estruturem seus próprios recursos nesse processo.

1.3.3 Inclusão como ato terapêutico

Seguindo a perspectiva da educação terapêutica, já discutida acima, a ênfase desta dissertação está na inclusão como ato terapêutico no que se refere ao sujeito e à construção do laço social. Essa proposta é desenvolvida por Kupfer (2006), sendo a ideia central baseada na observação de que, se há um impedimento para a criança enodar com o Outro, buscar e tratar o reordenamento simbólico do sujeito significa levá-lo à trama social — às ruas e à escola, por exemplo.

Para Jerusalinsky (2006), é fundamental que a escola, além de inscrever as crianças em projetos pedagógicos que gerem expectativas em relação às aprendizagens, incorpore a criança em um projeto maior de transmissão da cultura. A escola representa um espaço para a transmissão de códigos e valores compartilhados. Mena (2000) observa a importância dos elementos constitutivos da cultura para a construção da subjetividade: é por meio deles que cada um se sente representante da sociedade e reconhece o Outro como representante. O autor descreve o que chama de “inclusão simbólica”, que revela “a autorização e permissão para que os elementos culturais sejam compartilhados por todos, e através desse compartilhamento, possam ser reconhecidos como pertencentes, integrantes e representantes da cultura” (Mena, 2000, p. 38).

Kupfer (1997) enfatiza que a educação terapêutica deve oferecer às crianças palavras e produção de cultura, códigos compartilhados, para que, com isso, possa advir algo de significante, de simbólico — "para que um sujeito possa vir a se dizer, precisará de palavras, ou da música, ou do gesto na dança e no teatro" (p. 59). Fráguas e Berlinck (2001) exemplificam, por meio de uma experiência de acompanhamento terapêutico na escola, que a música oferece material simbólico para que a criança possa falar sobre seus sentimentos. Desse modo, a inclusão como ato terapêutico refere-se à perspectiva da inclusão não somente na escola, mas no universo simbólico compartilhado, que pode servir de empréstimo para o enlace dessas crianças como forma de circulação no social, de relação com o Outro e de retomada da constituição subjetiva. A tentativa é dar um lugar para o sujeito emergir, se fazer presente, onde suas produções possam ser vistas como singulares e representantes da sua história.

Como analisa Kupfer (1997), quando a escola dá um lugar à criança, faz uma atribuição, uma aposta imaginária de um lugar social, pois quem vai à escola recebe o estatuto de criança (Kupfer, 2006). Seguindo essa perspectiva, Fráguas e Berlinck (2001) pontuam que, indicando um lugar social à criança, atribui-se a ela, também, um lugar de sujeito. Há, desse modo, um olhar para a criança no sentido de perceber suas potencialidades e possibilidades de pertencer a um grupo socialmente valorizado, um investimento afetivo e uma aposta (Fráguas, 2004). A autora compara tal investimento à postura inicial da mãe diante do bebê muito novo, que não fala, não anda, não come sozinho. O que acontece nesse momento é uma aposta de que ele irá realizar essas ações, então há uma antecipação das aquisições. Fráguas (2004) acredita que isso deve direcionar a atuação profissional com as crianças com necessidades educativas especiais. Jerusalinsky (2010) discute a importância do significante escola e os efeitos terapêuticos da circulação por esse espaço, "porque escola é coisa de criança, no final

das contas se esses meninos e meninas têm problemas, mas estão na escola, seus atos viram artes" (p. 151).

Como já afirmado, para Kupfer (2006), há uma aposta, com a inclusão, no poder subjetivante dos discursos que circulam no interior no campo social, sendo o discurso em torno do escolar considerado poderoso. Isso tem o intuito de assegurar, sustentar lugares sociais para as crianças, produzindo efeitos principalmente entre aquelas que enfrentam dificuldades com o laço social. Para tais crianças, pode ser muito delicado o estabelecimento desse laço, mas há uma circulação social possível, um enlace, e a escola representa um espaço relevante nesse processo (Albe & Magarián, 1991, citado por Kupfer, 2006).

O "terapêutico", desse modo, representa o que é do sujeito, do singular, dos efeitos da circulação social (Kupfer, 2006), aquilo que precisa ser visto e escutado para além das perspectivas educativas. O termo "terapêutico" é associado, usualmente, a tratar, prestar cuidados médicos. Nesta pesquisa, assumimos o aspecto do tratar, mas com base na proposta da educação terapêutica, que, reunindo a educação e o tratamento, considera o tratar como a possibilidade de retomar a estruturação psíquica (Kupfer & Petri, 2000). Para Kupfer (2006), a ênfase se encontra nos efeitos terapêuticos produzidos, com a inclusão escolar, para a criança com impasses no processo de subjetivação, mesmo diante de uma escola que apresenta falências em diversos aspectos do ensino.

Sobre os efeitos terapêuticos e a psicanálise, é possível encontrar divergências entre Freud e Lacan. Soares (2011), em sua dissertação de mestrado, analisa que Freud, motivado pela sua formação médica, apontava para os efeitos terapêuticos da psicanálise. Já Lacan, sem intencionar se distanciar da construção de Freud, afirmava que há, por parte do analista, um não desejo de curar. Assim, o autor é contrário à expectativa terapêutica que objetiva um retorno a um estado primário isento de sintomas (Lacan, 2003). Por isso, Lacan

propõe um redimensionamento da consideração acerca do efeito terapêutico da psicanálise, mas não o desconsidera. No caso das crianças com a estruturação psíquica interrompida, alguns autores, como Kupfer e Petri (2000), acreditam na possibilidade de retomada do processo constitutivo. Diante disso, neste estudo, aposta-se no efeito terapêutico da psicanálise repensado por Lacan, mas também é levado em consideração que, no acompanhamento terapêutico escolar, "não podemos negar nossas pretensões de sermos terapêuticos" (Fernandes, 1991, p. 152, citado por Fráguas & Berlinck, 2001, p 15.).

Considerando os pontos que foram elencados, evidencia-se a existência de efeitos terapêuticos da inclusão escolar. Porém, a inclusão não deve ser vista, como ato terapêutico, como uma ferramenta comum e útil para todos, ou, da mesma maneira, com o mesmo enquadramento e com as mesmas estratégias. Pelo contrário, ela se diferencia da inclusão política justamente por tentar considerar cada caso. Pegorelli (2011) aponta para a necessidade de a escola pensar em estratégias que viabilizem o processo inclusivo por meio da análise de cada caso. Essa caracterização da inclusão pode ser vista com uma perspectiva praticamente artesanal, já que exige um olhar para o singular, para as necessidades de cada um, para os movimentos e direcionamentos de cada criança e para o manejo com um cuidado particular, mas sem perder de vista o que está no contorno social.

Entretanto, essa inclusão artesanal precisa ser considerada também como ato político. Precisa ser contemplada pelas políticas inclusivas, que geralmente se preocupam com projetos bem elaborados que sirvam para todos, como um pacote, não considerando a singularidade. Isso gera um questionamento: para quem essas políticas servem? De acordo com Goffman (2007), "talvez seja melhor usar diferentes cobertores para abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta única e esplêndida, mas onde todas fiquem tremendo de frio" (p. 12).

2 ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR: UMA APOSTA NO SUJEITO

2.1 Características da atuação

Diante do que já foi exposto, é possível percebermos o contexto que envolve o acompanhamento terapêutico escolar, ou seja, fica claro que possui uma influência direta das ideias propostas pela Reforma Psiquiátrica e pela educação terapêutica a partir da experiência de Bonneuil. Essa acompanhamento, no Brasil, surge como uma resposta aos movimentos sociais para a promoção da inclusão escolar. Fráguas (2004) destaca que, com a extensão de seu conceito e de sua atuação, o acompanhamento passou a ser utilizado como recurso auxiliar nos projetos de inclusão escolar. Dessa forma, algumas escolas regulares, com a proposta inclusiva, têm solicitado o trabalho do acompanhamento terapêutico com o objetivo de facilitar o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. É possível observar uma afinidade entre os alcances dos projetos de inclusão e a proposta que originou historicamente o acompanhamento terapêutico, pois, no momento em que os projetos promovem a inserção da criança no contexto escolar, também garantem a ela um lugar na sociedade (Fráguas, 2004).

É importante ressaltar que essa reconstrução histórica e compreensão da emergência do acompanhamento terapêutico escolar não têm sido adotadas por todos os pesquisadores. O presente estudo parte da perspectiva segundo a qual o acompanhamento terapêutico escolar deve ser considerado como uma prática relacionada à educação terapêutica, em que educação e tratamento são articulados. Fráguas e Berlinck (2001) analisam que o acompanhante exerce uma função situada no “entre”, ou seja, trabalha e intervém *entre* o campo pedagógico e o

campo terapêutico. Coelho (2007) aponta que o acompanhante terapêutico que atua no contexto da inclusão escolar precisa estar preparado para circular entre uma postura pedagógica e uma postura terapêutica.

É fundamental analisar como se desenvolveu, inicialmente, o acompanhamento terapêutico escolar com crianças. Parra (2009), em sua dissertação de mestrado, analisa a produção nacional sobre esse tema. Segundo os trabalhos revisados pela autora, a atuação do acompanhante terapêutico surge do atendimento de pacientes com outros diagnósticos não psiquiátricos e de crianças com sofrimento psíquico grave, encaminhadas pela escola, com demanda de queixa escolar.

Coelho (2007) relata que o acompanhamento terapêutico de crianças está associado, na maioria dos casos, à inclusão escolar. Para o autor, essa é uma atividade clínica destinada à socialização de crianças com transtornos psíquicos graves. Desse modo, o profissional deve advogar em favor da criança, em um movimento de compreensão dos seus limites, mas na busca de ultrapassá-los, investindo em uma postura acolhedora e flexível.

Parra (2009) chama a atenção para o fato de que o acompanhamento terapêutico escolar deve considerar que a criança se encontra em processo de constituição e desenvolvimento, de estruturação. Assim, as intervenções devem seguir a direção de promoção do desenvolvimento e constituição subjetiva, ou ainda do resgate dessa constituição quando há uma "falha" ou "quebra" no processo simbólico.

O acompanhamento terapêutico escolar segue, dessa forma, a perspectiva de retomada da estruturação psíquica interrompida ou de busca da sustentação do sujeito, mínima que seja, mas construída pela criança (Kupfer & Petri, 2000). Portanto, tem como proposta auxiliar as crianças que apresentam dificuldades severas, atuando como mediador e facilitador da

inclusão escolar (Barros, 2011). Fráguas e Berlinck (2001) descrevem que o trabalho do acompanhante terapêutico na escola consiste em estar com a criança dentro e fora da sala de aula, sempre na busca de integrá-la ao grupo e levá-la a um envolvimento com as atividades propostas pelo professor, observando e respeitando seus limites e suas potencialidades. Para Assali et al. (1999), o acompanhante precisa trabalhar descobrindo o universo da criança e, com isso, construir condições para ela frequente a escola e aproveite esse momento do seu modo particular. Segundo essas autoras, a presença do acompanhante deve ocorrer enquanto a instituição não tem condições de fazer o acompanhamento e as intervenções sozinha.

O acompanhante realiza um trabalho de apoio ao professor, quando este precisa sustentar funções mais subjetivas e simbólicas na relação com o aluno, além da função pedagógica (Kupfer & Petri, 2000). Assali et al. (1999) analisam que o objetivo não é roubar o saber do professor ou da escola na relação com a criança, pois o acompanhante representa um agente facilitador, que auxilia o professor a compreender a singularidade da criança. É importante que o seu papel alcance uma desconstrução geral de crenças relacionadas à criança, para que os professores possam perceber os avanços para além dos processos de aprendizagem. Isso promove uma ampliação do olhar da escola para conquistas e intervenções que não estão vinculadas somente com o saber pedagógico.

O olhar diferenciado do professor e da escola em relação à criança é fundamental, pois possibilita a mudança e o desenvolvimento. Fráguas e Berlinck (2001) acreditam que, indicando um lugar social para a criança, há uma aposta imaginária do adulto nas suas possibilidades; e a criança, de acordo com seus recursos, pode ou não responder a esse investimento. Assali et al. (1999), citando Colli (1997), enfatizam que é imprescindível que o professor tenha o desejo de ensinar à criança, pois ao direcionar seu desejo para o aprender, está supondo um sujeito também desejante e capaz de aprender.

Dessa forma, podemos afirmar, novamente, que o acompanhante trabalha em um lugar do "entre": *entre* a criança e as outras crianças, *entre* a criança e a professora, *entre* a criança e a escola e, em alguns casos, *entre* a criança e a família. É possível utilizar o conceito de fronteiras de Marsico (2013) para expressar a atuação desse profissional, que busca atravessar as fronteiras de espaços-pessoas, colocando-se no "entre", nas zonas de borda. Como descrevem Assali et al (1999), há um investimento na possibilidade de criar vínculos com as outras crianças e com a professora, revelando um primeiro atravessamento. Além disso, busca-se ajudar a criança a permanecer na sala o máximo de tempo possível, convidando-a incessantemente para as atividades propostas, aproveitando as suas iniciativas e dando significado a elas – em outras palavras, envolvendo a criança em um contexto social e educacional. Assim, o acompanhante convoca a criança para a rotina e para a regra, atuando, também, sobre o ato educativo e produzindo um efeito terapêutico. Assali et al. (1999) afirmam que, ao submeter a criança às regras, supõe-se a existência de um sujeito. Portanto, evidencia-se uma tentativa de envolver e produzir relações significativas entre a criança e a escola.

Embora tenhamos conhecimento da presença de acompanhantes em diversas escolas, é comum que falte clareza do seu papel e que surjam demandas equivocadas, como bem apontam Assali et al. (1999). Essas demandas referem-se a questões que são dissonantes com a função do acompanhante terapêutico escolar, ultrapassando seu espaço e suas possibilidades de atuação. As autoras afirmam que o profissional que atua como acompanhante terapêutico escolar precisa estar atento para não ocupar os lugares demandados pela instituição. É difícil delimitar o lugar desse profissional, pois ele, de modo geral, não faz parte do quadro de funcionários das escolas. Para as autoras, há uma intencionalidade em trabalhar dessa forma para que o acompanhante possa manter seu olhar no contorno da escola, nas suas fronteiras, esse olhar direciona suas intervenções. Mas existem outras formas de ocupar o espaço escolar.

Alguns acompanhantes mantêm um vínculo institucional com a escola, o que lhes permite circular e adentrar determinadas questões, além de lhes garantir direitos trabalhistas.

Nos dois sentidos, é importante haver cuidado e atenção em relação ao risco de a presença constante do acompanhante camuflar as faltas institucionais (Assali et al, 1999). O acompanhante pode ser visto como aquele que resolve o problema de aprendizagem ou de comportamento do aluno. Quando há a percepção de que existe um problema exclusivo da criança, os educadores passam a acreditar que a solução para o aluno aprender o conteúdo formal seria a educação especializada. Assim, o acompanhante pode ser tomado, por alguns, como aquele que solucionaria esse impasse, já que uniria a função de um suposto especialista e, ao mesmo tempo, funcionário da escola não especial (Gavioli, Ranoya & Abbamonte, 2002). Por isso, as autoras defendem uma atuação profissional que produza questões na escola, para que esta possa se movimentar de algum modo. Produzir questões na escola pode significar levantar reflexões, bem como fazer as dúvidas sobre o aluno e sobre o processo inclusivo circularem e ganharem espaço. Essas questões podem promover a implicação dos atores escolares e mudanças no contexto educacional.

2.2 Pesquisas e experiências em acompanhamento terapêutico escolar

Como foi pontuado anteriormente, as pesquisas e as experiências sobre o acompanhamento terapêutico escolar são recentes, mas têm tido um crescimento significativo. Neste estudo, será dado destaque a quatro dissertações de mestrado, uma pesquisa realizada em Salvador e algumas experiências sobre a atuação para promover uma compreensão sobre o tema.

Em 2003, foi publicada a dissertação “Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de Acompanhamento Terapêutico”, produzida por Veridiana Fráguas, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Tosta Berlink, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O mestrado estava situado na Psicologia Clínica, o que demonstra o enfoque da pesquisa e a concepção adotada para a prática do acompanhamento terapêutico. A pesquisa, que partiu do acompanhamento terapêutico de uma criança diagnosticada como autista, teve como base a Psicopatologia Fundamental. Essa perspectiva propõe olhar para o sujeito sem concepções antecipadas, sem rótulos, buscando compreender a singularidade do seu sofrimento psíquico. Desse modo, a pesquisa utilizou a teoria psicanalítica e buscou compreender as mudanças na fala e no comportamento da criança sob a intervenção de um acompanhante terapêutico, no contexto educacional.

Além disso, duas dissertações foram defendidas na Universidade de Brasília (UnB) e orientadas pela Prof.ª Dr.ª Maria Izabel Tafuri, no mestrado em Psicologia Clínica e Cultura. A primeira foi publicada em 2007, com o título “Convivendo com Miguel e Mônica: uma proposta de Acompanhamento Terapêutico de crianças autistas”, de autoria de Carlos Frederico Coelho. O estudo buscou discutir aspectos importantes para a prática do acompanhamento terapêutico com crianças, tendo como base as ideias de Maud Mannoni sobre a desinstitucionalização do atendimento psicoterápico de crianças que possuem sofrimento psíquico grave. A investigação foi fundamentada nas experiências do autor como acompanhante, o qual analisou esse profissional como quem advoga em favor da criança no processo de socialização. Nessa dissertação, aparece uma preocupação com o socializar-se, com a inclusão social das crianças em sofrimento psíquico, como o autismo.

Na segunda dissertação defendida na UnB, Luciana Parra (2009) também expressou interesse por esse aspecto, buscando entender a função do acompanhante terapêutico na

inclusão escolar. Por isso, a dissertação teve como título "Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar de crianças autistas". A autora tem experiência com crianças autistas e atuou como acompanhante terapêutica no contexto educacional. Ela utiliza Winnicott para analisar a função do acompanhante terapêutico e considerou que a atuação se estende a toda a rede que envolve a criança (Parra, 2009).

A dissertação mais recente analisada neste estudo foi publicada em 2012 e teve como título "A Atuação do Acompanhante Terapêutico no processo de inclusão escolar". A pesquisa é de autoria de Natalie Araripe, sob orientação da Profª Drª Veriana Colaço, no mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. O estudo investigou o trabalho do acompanhante terapêutico na inclusão escolar de crianças com deficiência. O objetivo foi compreender a função mediadora de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas. O estudo recorreu às ideias de Vygotsky para entender tal função e abordou a inclusão escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. Realizou-se o estudo de caso etnográfico em sala de aula com uma acompanhante terapêutica, e observou-se que esse profissional, atuando na articulação com o professor e com as crianças da sala, pode mediar processos de inclusão voltados para a interação social e para a aprendizagem escolar da criança. A autora apontou para o risco de acompanhante voltar-se apenas para a criança em sua atuação, o que pode gerar entraves à inclusão escolar.

Matos e Diniz (2014) deram ênfase à voz dos acompanhantes terapêuticos que trabalham no contexto escolar. As autoras observaram, em sua pesquisa, que os acompanhantes relacionam sua atuação à perspectiva da mediação. Assim, caracterizaram-se como profissionais responsáveis por mediar a relação da criança com o ambiente escolar. Notaram, também, que há divergências de opinião sobre determinados pontos relativos à

prática escolar ou a aspectos contratuais/institucionais, os quais revelaram os diferentes enquadres profissionais adotados dentro do contexto educacional.

O estudo indica que aspectos referentes às condições de trabalho, ao vínculo trabalhista (com a instituição ou com a família), à supervisão profissional, à adaptação de atividades, à utilização do acompanhamento como recurso e à saída do acompanhante dependem do formato adotado pelo profissional ou pela escola. Um exemplo disso é a terminologia empregada por cada contexto: "acompanhante psicopedagógico", "acompanhante terapêutico", "monitor", "tutor". As autoras afirmam que essa diversidade terminológica é uma evidência do lugar indefinido ocupado pelo profissional na educação inclusiva. Além disso, a terminologia escolhida pela escola ou pelo acompanhante pode revelar as perspectivas adotadas para a prática, pois cada nome carrega representações particulares, as quais podem estar relacionadas à formação ou fundamentação teórica utilizada (Matos & Diniz, 2014).

Matos e Diniz (2014) realizaram a pesquisa com profissionais graduados em Psicologia, com até quatro anos de formados. Havia uma homogeneidade na formação, mas uma heterogeneidade nas especializações (Gestalt-terapia, terapia analítico-comportamental, desenvolvimento infantil e seus transtornos, psicomotricidade e psicologia social de Pichon-Rivière: coordenação de grupos operativos), o que mostra a diversidade teórica presente na atuação do acompanhamento terapêutico escolar. As autoras apontaram que os acompanhantes que trabalham na educação inclusiva parecem ser os recém-formados, que encontram nessa prática uma forma de iniciar sua trajetória profissional e ingressar no mercado de trabalho. Porém, esse campo tem apresentado características específicas, como baixa remuneração e ausência de direitos trabalhistas e de remuneração nos meses de férias escolares (quando não há vínculo institucional), o que parece não atrair os profissionais mais

experientes. Desse modo, o espaço profissional reservado aos acompanhantes tem sido ocupado por profissionais menos experientes e, na maioria dos casos, estagiários.

A questão central que se apresenta na pesquisa realizada pelas autoras não estaria situada apenas na experiência ou necessidade de formação específica, mas no que esse movimento revela - ao se caracterizar como um campo ocupado somente pelos iniciantes, o que se pode esperar da prática? Como se dá a valorização desse profissional? E como fazer avançar as discussões e o saber técnico, considerando todo esse cenário? Matos e Diniz (2014) mostram preocupação com uma possível estagnação da atuação, pois todo desenvolvimento teórico e científico requer experiências e conhecimentos acumulados.

As pesquisas apresentadas referem-se à realidade do acompanhamento terapêutico escolar no Brasil. Existem experiências semelhantes em outras regiões, como na França e na Itália. A França, por exemplo, desde 2000, tem a experiência da Universidade Paris-Descartes, que propôs uma licenciatura profissional para formar acompanhantes (Adrien, 2009). Assim como no Brasil, essa ocupação é exercida por aqueles com formação inicial em Psicologia ou que tenham iniciado o curso de graduação com disciplinas próximas de Ciências da Educação e Pedagogia ou ainda relativas à saúde. Com uma formação universitária de ensino superior, a França conseguiu dar um passo importante para o reconhecimento, como profissão, do acompanhamento de pessoas com autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. Esses profissionais acompanham crianças e adolescentes em casa, na escola, no ensino médio, na faculdade, a fim de permitir que eles se beneficiem do processo de escolarização; já com os adultos, a intenção é garantir o exercício de uma profissão (Adrien, 2009).

Os acompanhantes diferenciam-se dos profissionais chamados de auxiliares de vida escolar (auxiliaires de vie scolaire), que dão um suporte prático com o ambiente físico e não

psicológico, educativo, formador. Mas o número desses profissionais auxiliares é insuficiente para responder à demanda atual e, além disso, estes são insuficientemente preparados para acompanhar crianças com psicopatologias e deficiências complexas. (Adrien, 2009). Adrien observa que a experiência do acompanhamento realizado na Île-de-France, Paris, desde 2000, apresenta um sucesso notável, tanto para as famílias quanto para as crianças.

No Brasil, existem diferentes formas de atuação e de vínculo empregatício relacionados ao acompanhamento terapêutico escolar, bem como diversas perspectivas teóricas que embasam tal prática. Na cidade de São Paulo, por exemplo, o trabalho do acompanhante está ligado às experiências em escolas privadas (Assali et al, 1999). Existem também serviços oferecidos por clínicas-escolas, vinculadas a universidades, que atendem a população de baixa renda. A Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, instalada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1991, e beneficiada pelos relatos de experiência em Bonneuil (Parra, 2009), é um exemplo desse tipo de trabalho. Ela atua na perspectiva da educação terapêutica com o objetivo de aliar o tratamento ao processo educacional de crianças com graves distúrbios (Kupfer, 1997). Segundo Assali et al. (1999), o trabalho desenvolvido nessa instituição direciona-se para a garantia de um tratamento anterior que possa facilitar a entrada da criança na escola.

Desde 2008, o Lugar de Vida possui uma sede própria. Essa instituição se desvinculou da universidade no intuito de atender a demanda crescente de crianças e adolescentes com problemas psíquicos, de um modo mais amplo, e de investir na formação em educação terapêutica. Atualmente, o Lugar de Vida é uma clínica que acolhe a demanda de diferentes tipos de sofrimento psíquico e mantém uma relação de parceria com a Universidade de São Paulo, prosseguindo com as investigações desenvolvidas por pesquisadores vinculados àquela universidade.

Recentemente, a instituição trocou de nome. Passou a se chamar Lugar de Vida: Centro de Educação Terapêutica. Isso ocorreu em virtude das mudanças relativas à entrada das crianças na escola. Há alguns anos, as crianças chegavam ao Lugar de Vida sem frequentar uma escola, o que exigia que a equipe acompanhasse todo o processo de inclusão, desde o trabalho com os professores até a preparação para o ingresso escolar, garantindo a construção de bases e alguns recursos. Atualmente, as crianças chegam ao Lugar de Vida previamente matriculadas e frequentando a escola. Isso permitiu uma mudança na configuração da oferta de serviços pela instituição.

Nos primeiros anos de existência do Lugar de Vida, os profissionais acompanhavam a inserção e o processo de escolarização das crianças por meio do Grupo Ponte. Esse grupo foi criado por Maria Cristina Kupfer, em 1995, com o intuito de servir de ponte entre a instituição e a escola, considerando a pespectiva do educar e do tratar (Colli, 2005). O grupo, que trabalha com visitas à escola e articula reuniões mensais entre os profissionais do Ponte e os educadores envolvidos no processo inclusivo das crianças, promove o“encontro” da criança com o professor visando à sua inclusão na escola. Existem algumas formas de realizar o acompanhamento escolar da criança. Uma delas é quando um profissional adentra o espaço da escola e atua, direta e cotidianamente, com a criança e seus professores. Neste estudo, denominamos esse profissional como acompanhante terapêutico escolar.

A Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida foi influenciada pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais do Centro de Pesquisa, Psicanálise e Linguagem (CPPL), na década de 1980, em Recife (Parra, 2009). O objetivo do CPPL era atuar com crianças autistas de forma psicanalítica e institucional. Havia, desde cedo, uma preocupação não somente com o cuidado das crianças em sofrimento, mas também com intervenções na sociedade, por meio de

assessoria às organizações de saúde, educação e cidadania, e uma expansão no conhecimento com base na transmissão de reflexões sobre a prática.

2.3 Fundamentos para o acompanhamento terapêutico escolar

Para analisarmos e refletirmos sobre o lugar e a função do acompanhamento terapêutico escolar, foi utilizada uma leitura psicanalítica, entendendo a importância da inclusão em razão de seu efeito terapêutico. Como Kupfer (1997) aponta, a ideia é aproveitar o potencial terapêutico que está presente em todo ato educativo voltado para o sujeito. Kupfer e Petri (2000) afirmam que "a inclusão produz ainda efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor" (p. 115). Sendo assim, o trabalho do acompanhante terapêutico escolar se dá sobre uma criança com dificuldades de diversas ordens, principalmente simbólicas, e se orienta para a emergência, a retomada e o fortalecimento do sujeito.

O acompanhante pode atuar como porta-voz do aluno, indicando para ele e para os demais a possibilidade de ser visto além da estigmatização presente no contexto escolar (Gavioli et al., 2002). Ele pode assumir uma função de presença ativa na escola, ocupando o lugar de intérprete e tradutor das diversas linguagens (da criança, da escola, da família), ou oferecendo-se como um "espelho" onde a criança pode se reconhecer. Assim, é possível que o profissional opere na constituição do eu e no surgimento do sujeito, da linguagem e do discurso social (Montellano et al, 2009). Outro modo de estar presente é a posição de escuta ativa. Fráguas (2004) utiliza a metáfora construída por González (2002) para expressar o papel do acompanhante no caso da psicose. Esse autor compara o profissional a um escrivão,

que atesta um documento. Assim, o acompanhante atesta que há uma pessoa tentando se comunicar e, para isso, coloca-se na posição de destinatário da mensagem. Nas palavras de González (2002, citado por Fráguas, 2004), o profissional "dá aviso de recebimento", restabelecendo a comunicação e o enlaçamento social. Fráguas (2004) afirma que é possível associar esse processo à clínica do autismo:

> o aviso de recebimento, numa referência ao documento que assinamos para atestar que recebemos uma carta, vem atestar para a criança que recebemos suas palavras (repetitivas ou não) como se fossem uma mensagem a nós dirigida. Desta forma, estabelecemos o contato com ela, construindo a ponte que permite o enlaçamento ao social. (...). Tendo como base suas próprias fantasias e desejos, o acompanhante investe na hipótese de que as mais variadas formas de manifestação do paciente possuem um sentido. Torna-se, assim, aquele que autentica (torna autêntico) o que vem do paciente, seja na forma de um delírio, de uma estereotipia ou de uma fala ecolálica. (p. 3)

O acompanhante se posiciona como testemunha das situações do cotidiano escolar vivenciadas pelo aluno, promovendo o reconhecimento das suas produções e conquistas (Gavioli et al., 2002). Assumir uma posição de testemunha e de escuta ativa é possível na relação transferencial estabelecida entre o acompanhante e a criança; tal relação não é interpretada no processo do acompanhamento terapêutico escolar (Cenamo et al., 1991, citado por Fráguas & Berlinck, 2001). É com a transferência e o investimento de desejo que ocorre uma "antecipação do sujeito", uma aposta imaginária. Como foi visto anteriormente, Fráguas e Berlinck (2001) afirmam que há uma aposta imaginária do adulto nas possibilidades da criança, que pode responder a essa aposta ou não. Segundo as autoras, apostar nas possibilidades e "antecipar o sujeito" é dar sentido às produções da criança e, para isso, faz-se necessário supor a existência de um sujeito numa dimensão imaginária. Fráguas (2004) analisa a atribuição de sentido às produções linguageiras da criança, pontuando que é preciso supor que se trata de uma criança, como as outras, que possui sentimentos, vontades e desejos.

Fráguas (2004) afirma que o acompanhante deve pinçar, nas falas e nas atitudes das crianças, sinais de uma manifestação de algo do desejo delas. Ele precisa atribuir significado a todo esse processo, para que, aos poucos, a criança possa reconhecer esse desejo como algo próprio. Diante disso, a sustentação do "desejo" da criança pela circulação do espaço físico da escola e pelo estabelecimento de relações que vão sendo construídas é de extrema relevância. Esse desejo, na realidade, é antecipado e interpretado pelo acompanhante, que o sustenta para a própria criança e para a escola, a despeito, muitas vezes, das demandas e dos questionamentos dos demais atores escolares. Isso significa, por exemplo, que, se a criança expressa um eventual desejo de transitar ou permanecer em um determinado local no espaço escolar, o acompanhante escuta, atribui sentido, supõe ("antecipa") e sustenta esse desejo. Essa "sustentação do desejo" é fundamental na relação estabelecida entre o Acompanhante e a criança. Como Gavioli et al.(2002) pontuam, o acompanhante, sendo um interlecutor, um mediador entre o ideal de aluno esperado e o real que se apresenta, mostra-se como alguém que sustenta as regras que norteiam a instituição; no entanto, também oferece lugar e dá voz ao aparecimento dos interesses e à construção da subjetividade.

Do mesmo modo, é fundamental que ocorra uma aposta em um sujeito de aprendizagem (Colli, 1997). Ensinar a quem não demanda saber, a quem não expressa curiosidade, revela-se um grande desafio para a professora de crianças com desenvolvimento atípico. É na aposta de aprendizagem feita pela professora que se encontra a possibilidade de a criança construir "formas de curiosidades parciais" e aprender alguma coisa, mesmo que não consiga realizar generalizações. Essas "curiosidades parciais" possibilitam novas formas de circulação social (Bastos, 2001).

A relação construída entre a criança e a professora apresenta aspectos significativos para o processo de aprendizagem. Segundo Bastos (2001), quando uma professora toma a

criança como aluna, parece haver algo da sua posição subjetiva que se enlaça nessa criança. Isso possibilita uma implicação, no trabalho diário da professora, em relação à criança e ao grupo, o que é percebido nas intervenções e na "construção de vias colaterais de desenvolvimento", alternativas para a aprendizagem de crianças com dificuldades, tal como proposto por Vygotsky (1931). Tomada pelo enigma da criança (Bastos, 2001) e apostando na existência de um sujeito de aprendizagem, uma professora pode pensar em como gerar as curiosidades parciais, em como encontrar as "entradas catalíticas no sistema". Isso, de acordo com Valsiner (2008), favorece o trabalho na zona de desenvolvimento proximal, pois provoca um desequilíbrio no que já foi aprendido e promove mudanças no processo de desenvolvimento.

Jerusalinsky (2006), relatando sua experiência de acompanhamento terapêutico, destaca a importância de o profissional realizar questionamentos diversos na relação estabelecida com a criança. Esses questionamentos promovem conflitos cognitivos, o que leva a criança a pensar em uma escolha, caso seja disso que se trata a pergunta, ou em estratégias para alcançar o que se pede. É interessante observar que essa intervenção se articula àquelas situadas no ambiente escolar, visto que o acompanhante e o professor podem utilizar os conflitos cognitivos para gerar aprendizagem, com implicação ativa da criança na cena, além de possibilitar a emergência do sujeito.

O trabalho do acompanhante terapêutico escolar se situa na "fronteira" (Marsico, 2013) entre a criança e a escola, a criança e a família, a criança e seus pares etc. Nesse sentido, esse profissional assume a possibilidade de realizar um "enlace" entre diferentes sujeitos e atores educacionais. O "enlace", termo descrito por Albe e Magarián (1991) e citado por Kupfer (2006) e Kupfer e Petri (2000), remete à atuação do acompanhante no tratamento da psicose infantil: seu objetivo central é o estabelecimento do laço social, mas,

não sendo possível o laço, que se estabeleça o "enlace". Isso facilita a construção do laço social, compreendido como uma forma de circulação possível, na intervenção terapêutica de crianças diagnosticadas com autismo. Montellano et al. (2009) destacam um elemento central, que também promove o "enlace" social: o "caráter de invisibilidade" do acompanhante terapêutico escolar.

> Ainda que estando corporalmente na cena, muitas vezes contendo uma "crise" ou mesmo sendo requisitado pelas outras crianças, esse caráter de invisibilidade se traduz por um "remeter ao outro", ou seja, incentivar a professora a intervir na crise, convocar a criança para a conversa em que o AT está sendo requisitado, remeter as questões sobre a criança para ela mesma, sempre se remeter à professora como autoridade ou no lugar de quem decide e sabe sobre as coisas da escola, assim como remeter ao porteiro o cuidado com o portão, à merendeira que sirva o lanche, etc. (p.61)

O acompanhante, ao assumir um lugar de "invisibilidade", promove a aproximação da criança com outros atores educacionais e socais presentes no contexto escolar. Essa "invisibilidade" implica ações diretas que, pouco a pouco, vão se tornando indiretas, com o intuito de promover a atuação e implicação de outros agentes escolares e da própria criança, no processo de escolarização. Assim, as ações do acompanhante são transformadas em "pequenos nadas" (Montellano et al, 2009), quando este começa a se distanciar da cena para estimular a criança a experimentar sozinha as situações cotidianas.

A repercussão da atuação do acompanhamento terapêutico escolar, para muitos autores, vai além da inclusão no contexto escolar (Assali et al, 1999; Barros, 2011; Fráguas e Berlinck, 2001; Kupfer, 1997). A atuação do acompanhante também tem claras influências sobre a vida do sujeito em todos os âmbitos da sua experiência, inclusive fora dos muros da escola. Se o trabalho acontece de forma coerente com o que se propõe, seguindo o caminho da retomada da estruturação psíquica para a emergência subjetiva e atuando com base em uma noção de inclusão simbólica, a pessoa pode tornar-se capaz de se expressar como sujeito e agente no curso das suas interações sociais.

3 AUTISMO: INVESTIGAÇÕES E INTERVENÇÕES

Muitos estudos e propostas de técnicas de intervenção têm cercado as questões relacionadas ao autismo (Sibemberg, 1998). Há pontos em comum, mas também discordâncias nas teorias e nos tratamentos disponíveis. Embora seja um elemento importante para o avanço das pesquisas sobre o tema, a diversidade teórica e metodológica oferece novos desafios para o diálogo e o trabalho interdisciplinar.

3.1 Compreensões sobre o autismo

Kanner (1943, citado por Sibemberg, 1998) descreve algumas características comuns em um grupo de onze crianças diagnosticadas com autismo. Uma dessas características é o isolamento extremo, que demonstra atitude de indiferença em relação às pessoas e aos objetos, ritualizações, estereotipias gestuais, distúrbios de linguagem e incapacidade de manejar pronomes pessoais. Essas características foram classificadas por Kanner, no período em que fez seu estudo, de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.

Os sintomas do autismo englobam dificuldades na interação social, na linguagem e nas brincadeiras simbólicas e imaginativas (Sibemberg, 1998). Observam-se dificuldades no estabelecimento do laço social e na comunicação, pois é comum que os enunciados apareçam como repetições das falas dos outros (campo da ecolalia), sem a impressão de algo próprio da criança, como falas espontâneas e utilização de tonalidades pessoais (Fráguas, 2004). Há, portanto, uma inserção precária no universo da linguagem socialmente compartilhada, o que traz implicações para o estabelecimento do laço social.

Sibemberg (1998) destaca que houve um investimento da medicina moderna (a partir do desenvolvimento tecnológico do século XX) nos estudos referentes às neurociências, que se dividem entre a neuropatologia, a neurofisiologia e a neuroquímica. Muitas pesquisas têm sido realizadas e hipóteses estão sendo levantadas sobre alterações em áreas cerebrais responsáveis pela interação social e linguagem, incluindo alterações nos neurotransmissores. É válido ressaltar a contribuição de Sibemberg (1998), que enfatiza a tentativa de superação do dualismo orgânico e mental, entendendo que "os aspectos estruturais são compostos pela articulação do aparelho biológico com o sujeito psíquico" (p. 66).

É fundamental compreender essa articulação apontada, mas, a partir da assunção de que o autismo seria uma síndrome de origem orgânica (Sibemberg, 1998), o campo das neurociências passa a crer que não há tratamento com perspectiva de cura para o sujeito com autismo. Sendo assim, a possibilidade se encontraria em estratégias educacionais, técnicas comportamentais e uso de medicamentos (para tratar convulsões, sintomas obsessivo-compulsivos, hiperatividade etc.).

A estratégia educativa que mais tem sido utilizada entre os tratamentos para o autismo é o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação). Esse tratamento se concentra nos aspectos instrumentais de comunicação e interação social. Sibemberg (1998) afirma que esse método busca pautas básicas de comunicação, com aquisição de comportamentos adequados às situações, as quais podem permitir algum tipo de interação social.

Já a psicologia, que estuda o método psicolinguístico, correlaciona o autismo com os trantornos de linguagem (Sibemberg, 1998). De acordo com essa perspectiva, os déficits de

compreensão estariam relacionados a uma aprendizagem gramatical incompleta ou desviada, ou poderiam ser derivados de limitações no conhecimento do mundo e na aplicação da linguagem. O tratamento teria como foco a possibilidade de treinamento linguístico.

Laznik (2004), trabalhando a partir da perspectiva psicanalítica, relaciona o autismo às questões da primeira infância e propõe uma atuação e intervenção médica mais subjetiva. Ao perceber que as instaurações do aparelho psíquico acontecem precocemente e que os encaminhamentos para os profissionais, muitas vezes, não são realizados considerando essa premissa, a autora entrou em diálogo com os médicos da primeira infância. Assim, desde 1996, Laznik tem se dedicado a um trabalho de formação de médicos para a detecção precoce de problemas graves, que aparecem nos primeiros meses de vida. Ela discutiu com os médicos abordagens terapêuticas e propôs a prevenção relacionada à intervenção no laço pais-criança.

3.2 A psicanálise e os autismos

Para a psicanálise, a linguagem representa o eixo central da constituição do sujeito psíquico. Segundo Sibemberg (1998, p. 64), o "universo da criança se organiza em torno de significações produzidas pela linguagem". É na relação com o Outro que o sujeito se organiza em relação a um saber sobre si, o objeto e o outro.

> O primeiro Outro para o bebê é aquele que exerce a função materna. Através do olhar, do toque, da palavra, engata a criança em um circuito desejante, conferindo ao corpo do infante as significações que ele, como agente, atribui ao mundo das coisas e das relações intersubjetivas. (p. 65)

Marques (1998), ao falar da relação mãe e filho, afirma que em um primeiro tempo é criada uma relação dual, imaginária, especular entre mãe e bebê, não existindo ainda o pai

para a criança. A autora caracteriza esse tempo lembrando que mãe e pai, em psicanálise, se referem às posições que os adultos ocupam, às funções que realizam. O pai e a mãe têm suas histórias e o bebê possui uma história, mesmo antes do nascimento (por exemplo, por meio das expectativas e imagens futuras que são criadas sobre a criança).

Marques (1998) pontua que, nesse momento, a mãe representa um ser primordial e a criança se encontra dependente do desejo materno. Isso porque é a mãe quem vai interpretar, dar significado às ações e intenções do bebê, ou seja, vai supor uma demanda nas suas produções . Segundo Marques (1998): "o que a mãe deseja, passa a ser desejado pelo filho" (p. 120). Esse passo é necessário, pois o bebê não dispõe da linguagem para informar aquilo de que necessita e ser informado sobre os desejos da mãe. A criança está assujeitada, ocupa um lugar de objeto.

O tempo primordial de ser objeto para o Outro é descrito por Bernardino (2004), inspirado em Lacan, como operação de alienação. O pequeno sujeito aliena-se ao gozo do Outro - "que captura seu corpo e inscreve significações" (p.55) – e se permite marcar por esse Outro com os significantes primordiais que oferece. A autora afirma que é por meio dessa operação que ocorre a entrada no campo pulsional e no campo da linguagem.

Lacan (2008) explica que a constituição do sujeito situa-se no campo do Outro e que o sujeito do inconsciente encontra-se sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história. Assim, o autor descreve a alienação segundo a lógica da reunião, e a interseção representa a segunda operação - a separação. As duas operações juntas descrevem os primeiros movimentos fundamentais para o enlaçamento do ser com Outro (Catão, 2005). Com base na análise de Lacan, Catão (2005) destaca que há um primeiro movimento do sujeito de ocupar o lugar previamente destinado no campo do Outro a partir de seu desejo, o

que caracteriza a alienação, e um segundo movimento de romper a circularidade de sua relação com o Outro materno, o que representa a separação. Como Lacan (2008) mostra, o primeiro tempo (alienação) está fundado na subestrutura da reunião, e o segundo (separação), na subestrutura da interseção ou produto. Para constituir-se, é necessário alienar-se e separar-se. Diante disso, Catão (2005, p. 62) pontua que "ao ser vivente cabe aceitar o lugar prévio que lhe é concedido para, num segundo momento, separar-se do sentido que constitui o cerne dessa alienação".

Jerusalinsky (2002a) pontua que para que ocorra a constituição do sujeito é necessário que o agente materno sustente as operações constituintes: *suposição do sujeito*, *estabelecimento da demanda*, *alternância* e *alteridade*. Observa-se que tais operações representam um desdobramento da alienação e separação. Segundo Jerusalinsky (2002b), a *suposição do sujeito* se refere ao fato de a função materna tomar as manifestações do bebê como produções de um sujeito, em um movimento de antecipação. Nessa perspectiva, tais produções precisam ser consideradas como pedidos, como demandas dirigidas à mãe, configurando o *estabelecimento da demanda*. A *alternância* representa um movimento de presença e ausência da mãe em relação aos cuidados dirigidos ao filho. E a *alteridade* marca a entrada da ordem da lei simbólica, a interdição, apontando para a função paterna.

Propondo uma articulação do processo da estruturação/constituição do sujeito com os tempos lógicos de Lacan (instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir), Bernardino (2004) demonstra a operação psíquica da alienação no primeiro momento, *instante do olhar*: "funda-se o sujeito, pela introjeção simbólica da marca transmitida por este Outro, Ideal-do-eu, que é tomado como traço identificatório na linguagem" (p. 62).

Laznik (2004), seguindo o trajeto pulsional de Freud, situa o processo de alienação no terceiro tempo do circuito pulsional. Para o alcance dessa compreensão, torna-se fundamental o retorno à lógica de Freud (1996b) sobre a pulsão (ou instinto):

> se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, um "instinto" nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. (p. 127)

Freud (1996b, p. 135) descreve os três tempos do circuito pulsional: a) o olhar como uma atividade dirigida para um objeto estranho; b) o desistir do objeto e dirigir o instinto escopofílico para uma parte do próprio corpo do sujeito - com isso, a transformação no sentido de passividade e o estabelecimento de uma nova finalidade, a de ser olhado; c) introdução de um novo sujeito diante do qual a pessoa se exibe a fim de ser olhada por ele. Diante disso, Catão (2005) destaca que a finalidade ativa surge antes da passiva, pontuando que o olhar precede o ser olhado.

Seguindo a descrição de Freud (1996b), Catão (2005) explicita que, no *primeiro tempo, ativo*, o bebê se dirige para um objeto estranho, externo, no nível da pulsão oral: o seio ou a mamadeira. Esse tempo, caracterizado pelo chamamento do Outro e pela resposta do recém-nascido a esse chamado pode ser percebido nos primeiros seis meses de vida extrauterina. No *segundo tempo, reflexivo*, o bebê (entre seis e dezoito meses) dirige a pulsão para uma parte do próprio corpo, a qual é tomada como objeto. Esse é um tempo considerado como *autoerótico*. Entretanto, só é possível falar em autoerotismo depois de um primeiro fechamento do circuito pulsional em três tempos, isto é, após o estabelecimento da instância do Outro, pois sem o Outro não se pode falar em Eros (auto*ero*tismo). No *terceiro tempo*, há a introdução de um *novo sujeito* para quem o bebê se exibe, como a mãe. Catão (2005) analisa que, apesar de Freud caracterizar esse tempo como *passivo*, este representa o momento no

qual o bebê se faz de objeto para um Outro (um novo sujeito), buscando “ser olhado, ser ouvido ou, no nível oral, oferece o corpo para ser ‘comido’ pelo semelhante” (p. 122). Laznik (2004), abordando esse terceiro tempo, aponta para um assujeitamento a um outro, o qual sustentará o lugar de um Outro primordial, que fala no lugar da criança e fornece os significantes que serão utilizados por ela posteriormente.

Nos primeiros encontros com crianças que apresentavam uma síndrome autística primária, Laznik (2004) constatou a ausência desse terceiro tempo do circuito pulsional, caracterizada essa ausência como um fracasso do processo da alienação. A autora aponta para um fracasso, mas amplia para a perspectiva de possíveis falhas nesse processo, as quais podem acontecer por uma dificuldade constitutiva da criança em não procurar ativamente o Outro ou por uma falta de resposta do Outro primordial na relação com a criança. Dessa forma, Laznik (1997) acredita que o autismo encontra-se aquém da alienação (Catão, 2005) e, ainda, que as origens das manifestações autísticas podem ser múltiplas, mas revelam o fracasso da instauração do olhar e do circuito pulsional (Laznik, 2004).

Sibemberg (1998) destaca que a criança constrói seus referentes imaginários e simbólicos por meio da linguagem, na relação com o Outro. Desse modo, ela vai regulando um funcionamento corporal que transforma um corpo orgânico em corpo erógeno. Porém, quando há falha precoce na apresentação dos referentes imaginários e simbólicos, por diversos motivos, desde questões fantasmáticas a problemas orgânicos constitucionais, a criança pode ficar fora do campo das trocas simbólicas da linguagem, “reduzida ao real de um corpo perceptivo não subjetivado” (Sibemberg, 1998, p. 65).

Como analisa Jerusalinsky (2002a), é interessante observar que, no momento inicial de inscrição simbólica (alienação), há um processo de transbordamento do funcionamento da

função (do alimentar, amamentar, por exemplo). A mãe, ao tomar o bebê como objeto de desejo, produz nos cuidados dirigidos a ele, um transbordamento, caracterizado pela erogeneização, pela dimensão significante. Assim, o que importa não é somente a função, e sim sua representação, a relação, o laço mãe-bebê e o gozo que isso proporciona. A autora pontua que, não ocorrendo tal transbordamento, a criança pode até ter a função, mas "é um funcionamento que exclui a extensão simbólica que o objeto pode vir a ter como representante do laço desejante com o Outro" (J. Jerusalinsky, 2002a, p. 159). Por isso, uma criança autista pode correr, pular, sentar, mas expressará a marca de como está constituída psiquicamente. Os jogos que pode expressar não são alternância e marcam a permanente exclusão dos outros no seu circuito.

Sibemberg (1998) apresenta, como características típicas das crianças com autismo, o desinteresse pela presença do outro e a ausência de significação desejante no olhar endereçado. Para ele, "a palavra não encontra ancoradouro significante" (p. 65). Há uma produção de manifestações no corpo dessas crianças, visto que elas se encontram impedidas de apelar à linguagem. Não há uma articulação imaginária para perceberem o que acontece ao redor de forma semelhante aos outros. Essas produções no corpo são percebidas por meio das estereotipias gestuais e outros movimentos rituais e repetitivos, os quais revelam uma tentativa de gerar um mínimo de organização para a vida por meio da repetição.

Laznik (2004) revela que, na sua prática clínica, é mais fácil observar a ausência da fala que o fracasso na instauração da estrutura do pensar inconsciente. Outra questão observada nas crianças austistas é a inversão pronominal eu/tu, que, para a psicanálise, representa uma impossibilidade de aceder à constituição de uma imagem de si, caracterizando a ausência de um sujeito desejante (Sibemberg, 1998).

São essas questões que levam a psicanálise a considerar que a entrada na linguagem não pode ser pensada separada da constituição do sujeito psíquico (Sibemberg, 1998). Seguindo a leitura de Lacan, a linguagem não pode ser reduzida à comunicação, e seu uso requer um sujeito para fazer uso da mesma (Duque-Estrada, 2011). Para Sibemberg (1998), os três eixos sintomáticos do autismo, a saber, a linguagem comunicativa, a interação social e a ausência do brincar, demonstram que a linguagem é constitutiva do sujeito.

Para a psicanálise, a direção do tratamento do autismo enfatiza a constituição de um sujeito psíquico, colocando a aprendizagem como consequência da sua inclusão no campo significante (Sibemberg, 1998). Laznik (2004) defende a ideia de que um psicanalista, ao trabalhar com a relação pais-bebê, pode (r)estabelecer o circuito pulsional completo da criança.

Diante disso, é possível observar que a psicanálise se volta para as inscrições de marcas simbólicas estabelecidas nas relações da criança com o Outro. Esse aspecto é primordial para o processo constitutivo, mas deve ser pensado caso a caso, pois cada criança e cada família têm sua história, e cada sintoma tem uma representação particular. Assim, a psicanálise encontra uma forma de pensar e tratar o autismo por meio da observação da singularidade de cada criança na sua relação com o Outro, levando em consideração que não há um autismo, e sim autismos (Sibemberg, 1998).

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 Caracterização da pesquisa

Para analisarmos como o acompanhamento terapêutico escolar contribui no processo de inclusão escolar de uma criança autista, utilizamos o método qualitativo de pesquisa, o qual possibilita que a atenção se volte para o significado do processo. Creswell (2010) destacaa importância, em pesquisas qualitativas, da interpretação da complexidade de uma situação, o que é possível por meio de uma análise indutiva.

A escolha pelo método qualitativo justifica-se, também, por este posicionar o pesquisador como fundamental para a pesquisa (Creswell, 2010), considerando-o como participante. Esse é um aspecto relevante para o presente estudo, já que este se sustenta na experiência de atuação da pesquisadora. Sendo assim, optamos pelo estudo de caso, pois a intenção foi focalizar na singularidade do processo e explorar a experiência, tal como apontado por Creswell (2010).

A pesquisa aqui descrita pode ser caracterizada como um estudo de caso exploratório, considerando que este tem como objetivo descobrir novas áreas de pesquisa ou novas abordagens para objetos pouco conhecidos (Peres & Santos, 2005). Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa à descoberta, pois o pesquisador deve manter a atenção em elementos que possam emergir durante o estudo. Os autores citados destacam, também, que o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, no intuito de mostrar a multiplicidade de dimensões envolvidas em uma determinada situação ou problema.

Diante disso, o foco do estudo de caso se encontra na compreensão de uma instância singular (Lüdke & André, 1986), pois o seu objeto de estudo é considerado único - uma represenção singular de uma realidade multidimensional e historicamente construída. Por isso, será utilizado o estudo de caso único, que visa à análise de uma instância específica (Peres & Santos, 2005). Segundo Yin (2010), o estudo de caso único pode ser utilizado em diversas situações, mas para esta pesquisa mostra-se coerente por permitir a análise de um caso peculiar.

Consideramos que a análise do caso único pode contribuir significativamente para a compreensão de determinados fenômenos e para o avanço da produção de conhecimento, visto que se concentra nas particularidades do processo e nos seus desdobramentos. Carmichael (1964), na introdução do clássico "Dibs: em busca de si mesmo", afirma que a moderna psicologia deve muito às análises detalhadas de casos singulares. Diante disso, podemos dar destaque às construções psicanalíticas sustentadas por análises de casos únicos, como a compreensão da histeria com base no Caso Anna O. e da fobia em razão do Pequeno Hans.

4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa são a acompanhante terapêutica escolar e a criança acompanhada. A acompanhante, autora desta pesquisa, passou pela experiência do acompanhamento durante três anos e seis meses em uma escola privada de Salvador. Tal processo de acompanhamento foi registrado, ao longo do tempo, pela acompanhante, e todo o material foi utilizado como dado de extrema relevância para a análise. A escolha da acompanhante terapêutica escolar como participante ocorreu por se considerar fundamental a

percepção dela diante de uma experiência singular de vivência profissional. Considerando que o acompanhamento revela uma relação construída entre acompanhante e estudante, a criança também é considerada participante da pesquisa. Ela foi avaliada por médico especialista e recebeu o diagnóstico de autismo. Seu acompanhamento ocorreu durante o período em que a criança cursou o ensino fundamental I.

4.3 Procedimentos de produção de dados

Os dados foram produzidos por meio de registros escritos realizados pela acompanhante. Tais registros podem ser caracterizados como documentos de fontes primárias. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) pontuam que as fontes primárias são documentos originais, os quais não receberam tratamento analítico anteriormente. Desse modo, a pesquisa assume uma característica documental.

Os registros englobam acontecimentos do cotidiano escolar, a relação construída entre a criança e a acompanhante e o próprio processo de acompanhamento terapêutico escolar. Segundo Peres e Santos (2005), é necessário ter cuidado nessa etapa da pesquisa, pois o pesquisador precisa reunir informações detalhadas para possibilitar a compreensão plurificada do objeto. Moura e Nikos (2000) destacam que há uma delimitação conceitual, no estudo de caso, do que vai servir como objeto de investigação, existindo uma seleção dos fenômenos, temas ou questões norteadoras, os quais serão organizados e interpretados. Lüdke e André (1986) enfatizam que essa seleção dos aspectos relevantes, assim como a determinação do recorte, é crucial para o alcance dos objetivos do estudo de caso. Desse modo, os dados foram

organizados de forma que possibilitassem a análise do objeto de pesquisa, compreendendo e preservando a complexidade do processo do acompanhamento terapêutico escolar.

4.4 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi fundamentada em conceitos tomados de empréstimo da psicanálise. Yin (2010) aponta para a importância do cuidado nessa fase da pesquisa, pois depende do próprio estilo de raciocínio empírico do pesquisador, da apresentação de evidências e de uma consideração cuidadosa das interpretações alternativas.

Assim, a análise do processo de acompanhamento terapêutico escolar de uma criança diagnosticada com autismo foi organizada em três tempos: *tempo de conhecer e falar*; *tempo de enlace e separação*; e *tempo de aprender*. Esses tempos foram elaborados com base na noção de tempos lógicos proposta por Lacan (1998b). Os tempos lógicos são: instante de ver, tempo para compreender e momento para concluir.

Os tempos nomeados aqui de *tempo de conhecer e falar*, *tempo de enlace e separação* e *tempo de aprender* revelam o desenvolvimento da criança em uma perspectiva não cronológica, mas psicológica, durante os três anos e seis meses de acompanhamento. O intuito é avançar a discussão com base na perspectiva que considera os aspectos subjetivos envolvidos no tempo cronológico, sem desconsiderar a sua relevância.

Com base nesses três tempos será analisado o processo de inclusão de uma criança durante o acompanhamento terapêutico escolar, levando em consideração as questões que cercam a inclusão no contexto da escola, como ato político, de direito, mas principalmente como ato terapêutico. Dessa forma, esses tempos revelam questões que se aproximam de

aspectos subjetivos envolvidos no acompanhamento terapêutico escolar, como a possibilidade de trabalhar o processo constitutivo do sujeito. Por isso, utilizamos as quatro operações constituintes apontadas por Jerusalinsky (2002b) para compreender esse processo: a *suposição do sujeito*, o *estabelecimento da demanda*, a *alternância* e a *alteridade.* Essas operações constituintes representam um desdobramento das operações psíquicas de *alienação* e *separação*, propostas por Lacan (2008). Seguindo essa direção, quatro aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança serão também contemplados e analisados nos três tempos propostos neste estudo — a *linguagem*, o *laço social*, o *brincar* e o *aprender*. As crianças autistas apresentam certos comprometimentos nesses aspectos, os quais são frequentemente analisados como critérios diagnósticos.

Dessa forma, utilizamos os tempos (*de conhecer e falar*, *de enlace e separação* e *de aprender*) como uma forma de organização dos acontecimentos para analisar os movimentos e avanços da criança durante o acompanhamento e o processo inclusivo, no sentido aqui demarcado. Na discussão dos três tempos, interessa-nos analisar o processo de constituição do sujeito, as operações psíquicas de *alienação* e *separação*. E, dentro da cada tempo, analisamos como a criança se encontrava em relação à *linguagem*, ao estabelecimento do *laço social*, à utilização do *brincar* e ao processo do *aprender*.

4.5 Considerações éticas

Como a experiência do acompanhamento terapêutico escolar refere-se a uma atuação com uma criança, na escola, os pais e os profissionais da instituição foram comunicados sobre a pesquisa. Foi solicitado aos pais que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e à escola que autorizasse a utilização das informações referentes à

experiência como dados para fins de análise científica (Apêndice C). Não foi adotado um Termo de Assentimento da criança, visto que ela se situa no espectro autista e não teria condições de compreender o significado da assinatura desse documento (Apêndice B). Submetemos o projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa e garantimos os procedimentos éticos usais à pesquisa com seres humanos.

5 O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR: TEMPOS E EFEITOS DE UMA PRÁTICA

O acompanhamento terapêutico assumido nesta pesquisa refere-se a uma atuação específica, desenvolvida no ambiente escolar. Isso significa que o estudo de caso engloba aspectos relacionados a esse contexto, como situações e conflitos vivenciados pelos atores vinculados à escola. Focamos nos processos dinâmicos que acontecem dentro desse ambiente e a partir do mesmo. Consideramos, portanto, que a escola pode ser um espaço potencialmente terapêutico para crianças com impasses na subjetividade, como nos casos de autismo. Assim, analisamos as relações que a criança estabelece na escola, considerando a presença da acompanhante terapêutica. Foi objetivo de nossa análise aquilo que aconteceu entre a criança e a acompanhante e entre a criança e os outros atores escolares — ou seja, aquilo que aconteceu no lugar de fronteira, na zona de borda entre uma criança com autismo e os seus pares e educadores (Marsico, 2013).

O estudo de caso aqui relatado não contempla uma análise das questões familiares ou dos atendimentos com outros profissionais especializados, que foram realizados com a criança fora do contexto escolar. Uma descrição sobre a família, a escola e o grupo foi elaborada para uma melhor compreensão da experiência, mas nosso foco se encontra nos aspectos relativos à escola e às relações nela engendradas. Esse modo particular de análise, segundo uma perspectiva escolar, permite que os processos psicológicos envolvidos nesse ambiente sejam investigados — tanto aqueles relacionados à criança quanto à sua relação com os demais atores. Demos ênfase no modo particular como a criança acompanhada se desenvolveu durante o acompanhamento terapêutico escolar. Nesse sentido, nossa análise revela aproximações com uma perspectiva clínica mas, ao mesmo tempo, entende-se que pensar na

singularidade de cada sujeito significa pensar nas diversas questões que atravessam e atravessaram esse sujeito.

A criança é chamada de Tiago, nome fictício utilizado para preservar sua identidade. Ele tinha seis anos quando iniciamos o acompanhamento terapêutico escolar. Não foi sua primeira experiência com uma acompanhante, pois, no ano anterior, ele fora acompanhado por um estagiário de psicologia. Quando o conheci, Tiago estava no primeiro ano do ensino fundamental I, usava poucas palavras (sem muita intenção comunicativa), não estabelecia contato visual nem se relacionava diretamente com os outros. Uma das supervisoras do acompahamento o caracterizou, naquele momento, como uma "conchinha fechada".

Tiago tem uma irmã e um irmão, que tinham dez anos no início do acompanhamento. A família tinha recursos para pagar os honorários dos diversos profissionais que atendiam o filho (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga etc). Os profissionais não haviam emitido, até então, um diagnóstico conclusivo de autismo para Tiago, mas algumas das características apresentadas por ele já eram consideradas, pela escola, como típicas de uma criança autista.

Vale lembrar que a escola na qual Tiago estudava era particular e de interesse privado, atendendo a um público de alunos pertencentes à classe média alta de Salvador. É uma escola caracterizada como construtivista, com uma proposta educativa menos conteudista, que enfatiza a aprendizagem via interação social. No seu projeto político-pedagógico, há um forte predomínio de ações que prezam pelo diálogo, entendido como uma ferramenta importante em diversas situações. A escola possui um Serviço de Psicologia Escolar, que oferece formação continuada aos professores e supervisiona o estágio de estudantes de psicologia. Nesse serviço, trabalham os estagiários que atuam com crianças com necessidades educativas especiais. A supervisão é coletiva e acontece quinzenalmente, com fundamento em uma leitura psicanalítica. Vale salientar que o termo "acompanhamento escolar" é utilizado pela

escola para descrever a prática do acompanhante. O termo “acompanhamento terapêutico escolar”, assumido neste estudo, representa uma tentativa de afirmar a posição terapêutica da atuação do profissional no contexto escolar. Nessa perspectiva, assumimos aqui que a atuação é *terapêutica* por observarmos os desdobramentos da prática no processo de constituição do sujeito e a relevância das relações que acontecem no ambiente *escolar*.

Como acompanhante terapêutica escolar de Tiago, iniciei o trabalho como estagiária da escola, no último ano da graduação em psicologia, sendo posteriormente contratada pela instituição, em comum acordo com a família. Tive outras experiências como acompanhante de crianças com necessidades educativas especiais. Essas atividades foram configuradas como estágio em psicologia escolar, ainda como estudante, e prestação de serviço, como profissional formada. Essas experiências profissionais contaram com estudo e supervisão oferecidos pelas instituições educacionais. Algumas vezes, as supervisões foram realizadas em sessões com profissionais especializados, por minha própria iniciativa.

O grupo de crianças da sala de Tiago passou por várias mudanças. No início, era uma turma predominantemente masculina. A maioria dos alunos já conhecia Tiago e observava de longe a sua forma de transitar no espaço escolar. No primeiro momento, os colegas não lhe dirigiam a atenção diretamente, não o percebiam como um aluno pertencente ao grupo, um colega comum. Tiago assumia uma posição marginal em relação aos seus pares. Pouco a pouco, alguns colegas fizeram timidamente algum movimento para entender o que acontecia com Tiago. Eles tinham alguma curiosidade e buscavam explicações para o seu comportamento atípico. Muitos deles recorriam às falas compartilhadas entre os adultos para se referirem a Tiago: “ele é doentinho”, “ele é retardado” ou “ele é como um bebê”.

Como foi descrito anteriormente, a análise foi elaborada com base em três tempos: *tempo de conhecer e falar*, *tempo de enlace e separação* e *tempo de aprender*. Esses tempos foram

organizados levando em consideração o período do acompanhamento terapêutico escolar, com o objetivo de analisar o processo de inclusão de Tiago. Enfatizamos a ideia de inclusão como ato terapêutico, no intuito de pensarmos sobre as mudanças observadas em Tiago e nas suas relações com o grupo de crianças e com os demais atores escolares, a partir do acompanhamento.

Sendo assim, o *tempo de conhecer e falar* refere-se ao momento de construção do vínculo com Tiago, de observação, de tentativas de aproximação e aponta as convocações para que Tiago utilizasse a fala como ferramenta significativa, ocupando, assim, um lugar de sujeito. Com a fala, foi possível passar para um *tempo de enlace*, de se relacionar com os outros, compreender o que o cercava, participar das conversas dos colegas e compartilhar as regras e os combinados da escola. Nesse momento, foi possível alcançar certa *separação* do Outro, uma diferenciação eu-Outro. O *tempo de aprender* representa o momento no qual Tiago começou a demonstrar uma abertura e possibilidade para o início do processo de aprendizagem.

No uso dos tempos lógicos elaborados por Lacan (1998b) para orientar a nossa análise, partiremos do tempo do sujeito sem, entretanto, ignorar o tempo cronológico. Os tempos lógicos *instante de olhar*, *tempo para compreender* e *momento para concluir* foram proposições elaboradas por Lacan (1998b) para demonstrar os três tempos fundamentais para o sujeito resolver uma problemática (com uma lógica) e chegar a uma conclusão a respeito de si mesmo. A asserção da certeza antecipada, expressão utilizada por Lacan, tem sua marca nesse processo. Haveria uma conclusão antecipada diante da necessidade de resolução da problemática. Bernardino (2004) aponta que escansões são produzidas entre os tempos, as quais marcam as vacilações do sujeito, mas a função da pressa é essencial para antecipar aquilo que ainda se confirmará.

Bernardino (2004) propõe uma articulação entre os tempos lógicos elaborados por Lacan (1998b) para situar a estruturação do sujeito. Utilizando os termos propostos por Soler (1994), a autora caracteriza três momentos-chave no processo de estruturação psíquica. O primeiro seria *o instante do olhar*, o qual se articula com o tempo de inscrição do significante, de construção da imagem corporal, e relaciona-se à operação psíquica da alienação. Inicialmente, o bebê precisa ser tomado como objeto de desejo do Outro (caracterizado geralmente pelo agente materno ou cuidador primário), que faz do "pedaço de carne" um participante do campo simbólico. Quando a mãe toma o filho como parte de si mesma, este representa aquilo que a completará, ao que Freud chamou de falo materno. Dessa forma, o bebê se torna objeto para o gozo do Outro, sustentado pela ilusão do Outro-todo. Esse Outro imprime imagem e significantes, registros do imaginário e do simbólico. E, assim, há a operação de entrada no campo da linguagem pela via da alienação. Chegando a esse ponto, a questão se situa no tornar próprio esse desejo, pela via da separação.

O segundo momento-chave, *o tempo para compreender*, está articulado com o apagamento da marca, com a inscrição do Nome-do-Pai, caracterizando a operação psíquica da separação (operação do Fort Da), que demonstra a entrada do sujeito na linguagem e na fala, além da operação psíquica do Édipo. A ilusão do Outro-todo vai sendo dissolvida pelo movimento de alternância desse Outro. A mãe, alternando presença e ausência, se faz faltante. O bebê como falo se torna insuficiente. Diante desse cenário, o bebê arrisca-se no campo das palavras, tenta esboçar fonemas que representam presenças sonoras, as quais substituem a ausência real do objeto. A alternância de presença e ausência é a operação do Fort Da. Freud, em 1920, observou a produção do seu neto, de 18 meses, quando lançava e puxava de volta um carretel, expressando os sons associados às palavras *Fort* (foi, vai embora) e *Da* (cá, aqui está). Ele percebeu que o menino brincava com o objeto quando sua mãe se ausentava, articulando uma série de presença e ausência (Jerusalinsky, 2011b). Segundo Bernardino

(2004), a criança entra no jogo da linguagem, pois, para dar conta da falta do Outro, a saída é a substituição do real pelo significante. Para Tiussi (2012), o Fort Da é a ilustração mais precisa da metáfora do nome-do-pai, o que aponta para a cena edípica. Há uma interdição da relação fusional entre mãe e bebê, marcada pela entrada da função paterna e pelo deslocamento da libido (Tiussi, 2012). Dessa forma, a castração do Outro aparece no Complexo de Édipo, sendo a inscrição do Nome-do-Pai o caminho para a construção da identidade própria.

De modo geral, o sujeito surge como dividido, desejante, a partir desse movimento com o Outro e da metáfora paterna, ou seja, das operações psíquicas de alienação e separação. O *momento de concluir*, dessa forma, articula-se com o terceiro momento da interpretação da marca, que finaliza a operação de latência e conduz o sujeito à adolescência. Esta, por sua vez, é vista como operação psíquica, pois representa o terceiro tempo, o qual ressignifica os anteriores, permitindo uma asserção do sujeito sobre si mesmo.

Neste estudo, interessa-nos a construção dos dois primeiros momentos-chave: *o instante de olhar* e *o tempo para compreender*, considerando que importa analisar o processo de constituição do sujeito (alienação e separação) ou retomada da estruturação psíquica em um caso específico de autismo. Por isso, utilizamos as quatro operações constituintes do sujeito: a *suposição do sujeito*, o *estabelecimento da demanda*, a *alternância* e a *alteridade* (Jerusalinsky, 2002b). Essa compreensão articula-se com os objetivos da pesquisa, pois pode ser associada aos efeitos terapêuticos produzidos pelo processo de inclusão por meio do acompanhamento terapêutico escolar.

Nos tempos construídos pela pesquisadora deste estudo — *tempo de conhecer e falar*, *tempo de enlace e separação* e *tempo de aprender* —, são contemplados quatro aspectos do desenvolvimento da criança: a *linguagem*, o *laço social*, o *brincar* e o *aprender*. De modo

geral, as crianças com autismo apresentam certo comprometimento relacionado ao desenvolvimento desses aspectos. Estes últimos são muito discutidos nas áreas da saúde e educação, sendo considerados fundamentais, pois se constituem como foco das intervenções. É importante pontuar que esses aspectos auxiliaram a construção de estratégias de intervenção durante o acompanhamento terapêutico escolar de Tiago. Devemos ressaltar, entretanto, que esses aspectos estão articulados entre si e não podem ser pensados isoladamente. Interessou-nos entender como a criança se situou na linguagem, como foi estabelecendo o laço social, como o brincar (simbólico) pôde emergir e como o aprender se tornou possível a partir da sua entrada no campo do simbólico.

5.1 Tempo de conhecer e falar

O tempo de conhecer, neste trabalho, refere-se ao processo de construção de vínculo com Tiago. Representa o momento de observação de suas características e de minhas tentativas de aproximação. Pode ser caracterizado como um tempo de início de uma relação entre a acompanhante e a criança, em que ambos precisaram se conhecer. Esse primeiro tempo ocorreu no primeiro e no segundo ano do acompanhamento.

Inicialmente, Tiago mostrava-se muito introspectivo. Chegava à sala e se concentrava nas atividades de desenhar. Assali et al. (1999) expressam que a intenção do acompanhante deve ser descobrir o universo da criança para pensar e construir condições para que ela frequente a escola e aproveite esse momento do seu modo. Com minhas aproximações e investimentos constantes, Tiago começou a demonstrar uma possibilidade de construção de um vínculo. Colocava minha mão no desenho que fazia, puxava-me para perto; em seguida, passou a me

abraçar, deitar no meu colo, pegar na minha mão e no meu rosto, mantendo um contato visual demorado. Eu era chamada pelo nome de uma das suas cuidadoras (a babá), mas frequentemente ele fazia trocas com os nossos nomes e, aos poucos, passou a me chamar pelo meu nome.

O fato de Tiago trocar o meu nome pelo nome da babá aponta para a relação transferencial que se estabeleceu no início daquele acompanhamento terapêutico escolar. Jerusalinsky (2006) caracteriza esse movimento como chamados transferenciais (o "parceiro", o "amigo", a "tia", a "mãe") realizados pela criança. Para Cenamo et al. (1991, citado por Fráguas & Berlinck, 2001), a transferência não deve ser interpretada e sim manejada para a realização do acompanhamento terapêutico. É a partir da transferência e do investimento de desejo que ocorre uma "antecipação do sujeito", uma aposta imaginária e uma antecipação funcional, a qual representa uma antecipação das realizações instrumentais (Jerusalinsky, 2002a). As realizações instrumentais referem-se aos instrumentos que possibilitam à criança interagir com o meio (Coriat & Jerusalinsky, 2008). Tais realizações se relacionam com o brincar, com as atividades de vida diária (escovar os dentes, amarrar os sapatos etc), com a aprendizagem e com a psicomotricidade (Jerusalinsky, 2002a).

A "antecipação do sujeito" significa dar sentido às produções da criança (Fráguas & Berlinck, 2001) e pode ser associada à primeira operação constituinte apontada por Jerusalinsky (2002b): a *suposição do sujeito*. A autora analisa que, na relação mãe-bebê, a mãe considera os movimentos do bebê, sejam eles movidos por reflexos arcaicos ou um grito, como produções de um sujeito. É antecipado, assim, um lugar de sujeito para o bebê, por meio da matriz simbólica da mãe, o que se torna constitutivo para ele. A mãe, de modo geral, atribui sentido a essas primeiras expressões do bebê. Como no autismo o embaraço constitutivo encontra-se no ponto da emergência de um sujeito, consideramos a "antecipação

do sujeito" como uma intervenção importante no acompanhamento terapêutico escolar. Ela representa também a primeira operação constituinte apontada acima, e o acompanhante terapêutico escolar se coloca no lugar daquele que atribui sentido e "antecipa o sujeito". Portanto, a atuação do acompanhante segue a direção da sustentação do sujeito que uma criança é capaz de construir. Ela se dirige para uma retomada da estruturação psíquica interrompida (Kupfer & Petri, 2000).

Na condição de acompanhante de Tiago, apostei que ele poderia se expressar como sujeito. É fundamental a atribuição de sentido às produções linguageiras da criança, visto que é necessário supor que se trata de uma criança, como as outras, que possui sentimentos, vontades e desejos (Fráguas, 2004). Tiago falava pouco, e suas frases faziam referência a expressões utilizadas em desenhos animados ou a personagens e falas de outras pessoas. Ele reproduzia essas falas de modo aleatório e não endereçado. Em muitos momentos, falava de si em terceira pessoa, utilizando frases do tipo "ele quer" ou "quer". Tiago utilizava expressões tomadas de empréstimo de outras pessoas e falava da mesma maneira como as outras pessoas se referiam a ele. Essa particularidade revelava características da sua estruturação psíquica. Por isso, eu antecipava um sujeito para que ele tivesse a chance de se apropriar da fala e se situar na linguagem.

A direção do acompanhamento, inicialmente, foi tomar as falas — aparentemente soltas e sem sentido — como mensagens endereçadas e convocar Tiago a expressar o que desejava. A ideia era que ele pudesse sair da fase do apontar e passasse a fazer uso da linguagem. Duque-Estrada (2011), inspirado em Lacan, explicita que é necessário ser um sujeito para fazer uso da linguagem, pois, "sem sujeito, linguagem não fala" (p. 19). Diante disso, o investimento na linguagem se deu de várias formas com Tiago. Quando ele falava "isso não é um menino feliz", "eu não aguento mais isso", "vai cuidar da sua vida", "você que tem que me ajudar", eu

entendia como mensagens, como tentativas de comunicar algo. Eu perguntava, devolvia a frase para ele, esboçava o início de um diálogo. Era importante me posicionar como destinatária de uma mensagem, compreendendo que as mais variadas formas de manifestação da criança possuem um significado (Fráguas, 2004). O acompanhante, nesse sentido, é aquele que dá autenticidade ao que vem da criança.

Entender as manifestações da criança como pedido ou reclamação é característica da segunda operação constituinte do sujeito (Jerusalinsky, 2002b). Tal operação é chamada de *estabelecimento da demanda* e faz referência ao fato de que as produções do bebê precisam ser consideradas, pela mãe, como uma demanda à qual ela pode se colocar em posição de responder. Jerusalinsky (2002b) afirma que a mãe "traduz" em palavras as ações do bebê, dando-lhes um sentido. Dessa forma, supondo uma demanda no bebê, a operação inscreve seus efeitos e o bebê passa a demandar efetivamente. Com Tiago, a intervenção estava situada em entender suas produções ou falas soltas, desconexas, como mensagens, como uma demanda, o que possibilitou que elas fossem apropriadas e que se efetivasse o ato de demandar. Quando Tiago expressava algum gesto, mesmo que mínimo, como beber água, por exemplo, eu perguntava: "você quer beber água?". Ele então repetia a minha frase e a utilizava, indicando que era o seu desejo — passava-se de um gesto para um ato de demanda.

A partir de convocações, tais como "o que você quer, Tiago?", foi observado que ele repetia a frase, mas começava a utilizar também novas frases, tais como "eu quero" e "quero não". Pouco a pouco, Tiago passou se expressar melhor e de um modo mais contextualizado. A intervenção levou em consideração as duas operações constituintes descritas acima: a *suposição do sujeito* e o *estabelecimento da demanda*. Durante o acompanhamento, houve a suposição e antecipação de que havia um sujeito que falava, que produzia sentido e que, portanto, demandava.

Com as intervenções indicadas acima, Tiago passou a expressar vontade de ir ao banheiro, beber água, lanchar, receber carinho etc. Em seguida, começou a pedir para sair da sala. Assumindo uma função de presença ativa na escola, ocupando o lugar de intérprete e tradutora das diversas linguagens (da criança, da escola, da família), oferecendo-me como "espelho" (Montellano et al., 2009) e posicionando-me como receptora das mensagens, eu percebia que Tiago começava a utilizar um número maior de frases que pareciam expressar algo que desejava comunicar.

Tiago passou a enunciar, também, frases mais longas e novas expressões linguísticas. Indicou, então, a possibilidade para a construção de diálogos, com algumas limitações, utilizando frases mais contextualizadas. Para se comunicar, ele tomava de empréstimo as frases de outras pessoas. Por exemplo, expressava tristeza com frases do tipo "Verônica, eu não estou feliz", acompanhadas de choro. Algumas vezes, dizia "vai cuidar da sua vida" para um colega; ou, ainda, falava "eu não mereço, eu não mereço" diante da obrigação de retornar para a sala após o recreio.

A frase "você que tem que me ajudar" era repetida em momentos pontuais, nos quais Tiago parecia buscar meu apoio para resolver alguma situação ou realizar algum desejo, como ficar na biblioteca, por exemplo. Tais falas não se mostravam totalmente direcionadas a alguém, mas era possível perceber quando eram dirigidas a mim ou quando eram dirigidas aos colegas. Tiago expressava seus desejos elaborando frases do tipo "quero abrir a porta!", "quero biscoito", "quero pipoca" etc. Essas falas começaram a aparecer mais frequentemente na primeira pessoa do singular, substituindo pouco a pouco aquelas proferidas na terceira pessoa. Tiago foi se situando na linguagem, se apropriando da fala, passando a expressar algumas demandas durante o primeiro e o segundo ano de acompanhamento. Quando estava triste ou angustiado, as frases "prontas", tomadas de empréstimo de propagandas de televisão

ou de outras pessoas, retornavam. Essas frases pareciam descontextualizadas. Com o início de um novo ano letivo, retomávamos o trabalho iniciado no ano anterior.

As operações constituintes *suposição do sujeito* e *estabelecimento da demanda* estão inseridas em um primeiro momento de incorporação simbólica, tal como é analisado por Jerusalinsky (2002a). É um momento no qual são transmitidas marcas simbólicas importantes na relação entre mãe e bebê, permitindo o segundo momento: o estádio do espelho. Segundo a autora, o estádio do espelho é fundamental para a constituição do sujeito e significa o momento em que o olhar e a palavra do Outro antecipam uma imagem unificada do corpo para o bebê, caracterizando-se como uma antecipação imaginária. Inicialmente, a noção corporal do bebê é fragmentada, e este não apresenta as condições motoras adequadas para se sustentar de maneira ereta em frente ao espelho. O Outro oferece uma imagem e o bebê se reconhece ao se identificar com ela, assumindo um Eu. Segundo Lacan (1998a), o estádio do espelho acontece entre os seis e os dezoito meses, e há uma precipitação do Eu numa forma primordial.

> (...) O *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação — e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totatlidade que chamaremos de ortopédica — e para uma armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (...). (p. 100)

De modo geral, o estádio do espelho é um processo que acontece em um momento inicial do desenvolvimento, quando a criança é ainda pequena. Mas, considerando que a constituição do sujeito não obedece a um percurso apenas cronológico, podemos dizer que Tiago vivenciou esse processo. Durante o acompanhamento, ofertou-se uma imagem corporal para que fosse possível uma identificação, caracterizando a antecipação de um reconhecimento corporal. De início, Tiago não reconhecia as partes do próprio corpo e não percebia quando se

machucava. Diante disso, minhas intervenções aconteciam na tentativa de dar sentido ao que ocorria com ele. Em algumas brincadeiras no banheiro da escola, eu perguntava quem era aquele que aparecia no espelho, e ele respondia: “Verônica”. Ao longo das intervenções, ele passou a responder “o menino”. Nas brincadeiras espontâneas, eu solicitava que ele identificasse as partes do seu corpo, tais como olho, nariz, boca. Tiago respondia apontando para as partes do meu rosto. A intervenção tinha o objetivo de proporcionar um reconhecimento de si mesmo e uma separação entre o que era meu e o que era dele. Durante esse processo, pude observar uma alienação, que se constituiu num importante avanço terapêutico.

A operação de alienação pode ser representada pelas duas operações constituintes pontuadas acima — suposição do sujeito e estabelecimento da demanda. A alienação revela um primeiro movimento necessário para o enlaçamento do ser ao Outro (Catão, 2005). Lacan (2008) traduz a alienação com base na lógica de uma reunião (aquilo que está reunido)

Como analisa Marques (1998), nesse primeiro momento de alienação, a função materna é de interpretar e dar significado às ações e intenções do bebê. Isso torna a criança assujeitada, ou seja, faz que ela ocupe um lugar de objeto. Nesse momento, a criança aliena-se ao gozo do Outro, o que torna possível a entrada no campo das pulsões e da linguagem (Bernardino, 2004). Quando Bernardino (2004) propõe a articulação do processo da estruturação do sujeito com os tempos lógicos de Lacan (instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir), situa a operação psíquica da alienação no primeiro momento, *instante do olhar*, o qual se articula com o tempo de inscrição do significante e de construção da imagem corporal (estádio do espelho). O bebê é tomado como objeto de desejo do Outro. E, por isso, há a operação de entrada no campo da linguagem pela via da alienação. Laznik (2004) situa a alienação no terceiro tempo do circuito pulsional, quando a criança se faz objeto de um Outro

primordial. A autora acredita na possibilidade de (r)estabelecimento do circuito pulsional completo da criança por meio do trabalho clínico com os pais e com o bebê.

Embora o acompanhamento terapêutico escolar não seja um trabalho estritamente clínico, é possível o (r)estabelecimento do circuito pulsional completo da criança por meio da intervenção. Sabemos que o trabalho na escola se distingue da clínica clássica, mas seus efeitos terapêuticos são muito significativos. Em Tiago, observamos a retomada do terceiro tempo do circuito pulsional, ou seja, a operação de alienação. No início do segundo ano de acompanhamento, Tiago iniciou uma nova brincadeira comigo e, algumas vezes, com a professora. Ele nos perguntava "quer morder o bracinho?", mostrando o braço e introduzindo-o na nossa boca. Com isso, ele mesmo antecipava a resposta: "que bracinho mais gostoso!". Tiago esperava a nossa expressão de prazer diante do "braço apetitoso". Assim, embora o trabalho de intervenção estivesse situado no contexto escolar, consideramos que esse episódio de brincadeira aconteceu em um momento no qual havia uma retomada do processo da alienação. Catão (2005) afirma que, nesse terceiro tempo, a criança passa a se fazer de objeto para um Outro, busca ser olhada e oferece seu corpo para ser "comido" pelo semelhante.

Podemos afirmar que a alienação é marcada por um assujeitamento e uma mistura entre função materna e criança. No acompanhamento, muitas vezes assumi um lugar da função materna. Tiago parecia se misturar comigo, tomava de empréstimo meus desejos e meu corpo. De início, andava "grudado" comigo, agarrado em minha roupa. Colocava a mão entre minhas pernas, como se o corpo fosse dele. A minha ausência era difícil de ser sustentada. Ele se movimentava para me buscar e ficava incomodado quando eu estava com outras crianças da sua turma. Em algumas situações, chamou-me de "mãe". Outras vezes, chegou a me chamar pelo seu apelido familiar. Minhas intervenções, orientadas pelas psicólogas e supervisoras da escola, levaram em consideração essa relação inicial, na qual Tiago estava muito "colado" a

mim. E observamos que, a partir do processo de alienação, outras intervenções puderam acontecer durante o acompanhamento.

5.1.1 Sobre o laço social, o brincar e o aprender

A relação de Tiago com os colegas de turma parecia frágil. Ele fugia do contato, não sustentava ficar muito tempo próximo aos colegas. Entretanto, pouco a pouco passou a expressar alguma tolerância e algum interesse pelas crianças que conviviam cotidianamente com ele. Isso possibilitou o investimento na construção do laço social. Tiago começou a responder ao abraço de um dos colegas, embora sentar e permanecer na roda de colegas fosse ainda difícil naquele momento. Quando era convidado para participar da roda, ele falava: "não quero ir para a roda". Para convocá-lo a participar, passei a ficar sentada na roda, com os outros colegas, e a esperar por ele. Eu falava "estou te esperando na roda". Essas pequenas intervenções tiveram efeito, pois Tiago mostrou, finalmente, algum interesse em ficar perto dos colegas. Então, pouco a pouco, ele se aproximou do grupo, inicialmente sentando de costas para a roda. Em seguida, com a ajuda das atividades que envolviam música, passou a sentar de frente para todos.

Durante o acompanhamento, eu apostava na sua interação com os demais atores escolares. Assim, ele começou a aceitar alguns abraços e a tocar algumas crianças que se aproximavam dele. Quando não queria os abraços dos colegas, ele se afastava, sinalizando o seu limite. O investimento na interação com o outro trouxe consequências importantes para Tiago, pois ele começou a ficar mais próximo da turma.

Um evento aparentemente trivial, o interesse pelo lanche do colega, foi um momento realmente importante na vida escolar de Tiago e no processo de interação com os colegas. Esse evento indicou, certamente, um movimento em direção ao outro. Como acompanhante, solicitei a Tiago que ele pedisse, verbalizasse o que queria para o colega. Os efeitos da intervenção foram diversos, pois Tiago passou a buscar e solicitar pipoca dos colegas. Numa dada situação, no horário do lanche, ele chegou a colocar a sua cadeira próxima à do colega para pedir a pipoca.

Com esse salto qualitativo na interação social, Tiago passou a necessitar menos da minha mediação. Começou a interagir mais fisicamente com os colegas, a fazer brincadeiras, a tocar, a dar abraços. A interação e a comunicação foram ampliadas. Ele conseguia pedir o que queria, pontuava os seus desejos e indicava aquilo que não queria. Quando a interação se tornava excessiva ou invasiva, ele dizia: “agora eu não posso, Larry” (Larry, neste caso, era um personagem do desenho animado “Bob Esponja”). O incômodo com os colegas de turma parecia ter diminuído, pois Tiago começara a acompanhar algumas atividades da turma durante o horário do lanche e do recreio.

Inicialmente, os colegas de turma tratavam Tiago como um bebê. Não pareciam se incomodar ou questionar sobre o motivo pelo qual eu estava ali, presente na sala, dedicada a ele. Certo dia, duas de suas colegas me perguntaram o que eu fazia ali e o que havia com Tiago. Tivemos, então, uma conversa, na qual foi possível pensarmos juntas sobre as características da minha atuação. A turma já estava acostumada com a minha presença durante as aulas, mas os estudantes ainda não compreendiam perfeitamente a minha função ali.

Houve um dia em que alguns alunos indicaram certo incômodo, porque Tiago tinha a permissão de sair da sala e eles não. A professora conversou sobre as diferenças individuais e

sobre as necessidades de cada um para justificar a flexibilidade em relação às regras que eram estabelecidas na turma. O grupo indicava muitas dúvidas sobre a minha função. Alguns estudantes achavam que eu era uma professora, outros acreditavam que eu era a babá de Tiago. Algumas crianças chegaram a me confundir, algumas vezes, com uma estudante, como se eu fosse uma colega deles. Chegaram a me passar algumas atividades escolares, a incluir o meu nome nos seus grupos de trabalho e, muitas vezes, me tratavam como uma criança. Nesses momentos, eu aproveitava a oportunidade para discutir, com toda a turma, a minha função e a singularidade de Tiago e de todos nós. Essas e outras situações demonstravam ser boas oportunidades para que os colegas começassem a interagir com Tiago. Talvez como efeito dessas conversas, os colegas começaram a apresentar alguma surpresa com as brincadeiras espontâneas de Tiago e, finalmente, perceberam que ele falava e podia se relacionar com todos da turma.

Tiago passava muitos momentos fora da sala de aula. Ele circulava pela biblioteca, sala da direção, sala da psicologia etc. A permanância em sala de aula era muito difícil. Tiago sempre escapava, saía da sala correndo. Eu e a professora entendíamos que era complicado mantê-lo ali naquele momento, sentado, realizando alguma atividade por longo tempo. Porém, tínhamos que estabelecer limites e enlaçá-lo em regras e acordos sociais. Assali et al. (1999) afirmam que, ao submetermos a criança às regras, supomos a existência de um sujeito. Começamos, assim, a combinar algumas saídas, mas ele só recebia autorização para sair da sala quando pedia para a sua professora.

Nos momentos de circulação pela escola, eu tentava falar o que tinha na sala de aula — atividades, jogos, colegas — com a intenção de fazê-lo retornar. Era necessário o investimento na socialização e no enlace com a turma de sala e com a professora. O objetivo da intervenção era integrá-lo ao grupo e levá-lo a um envolvimento com as atividades

propostas pela professora, observando e respeitando seus limites e suas potencialidades (Fráguas & Berlinck, 2001). Fora da sala de aula, seu local de preferência era a biblioteca. Ali, Tiago falava muito mais. O que acontecia naquele contexto? O que representava a biblioteca para Tiago? Os livros e os objetos daquele espaço o atraíam? Ou eram as pessoas que ali transitavam ou que ali trabalhavam? Seria aquele um local sem tantas demandas pedagógicas?

Entendi que a biblioteca era um local importante para o processo de inclusão escolar de Tiago. Assim, tentava aproveitar aqueles momentos para observá-lo e para realizar algumas intervenções. A saída para a biblioteca, por exemplo, foi interpretada como a antecipação de um desejo, o qual foi sustentado por mim em várias situações. Assim que observei o interesse de Tiago pela biblioteca, comecei a intervir. Perguntava para ele se queria ir à biblioteca, dando, então, um sentido para a fuga da sala de aula. Sustentava o seu desejo, porque eu era convocada a negociar essas fugas com a professora, a direção e a coordenação pedagógica. Embora soubesse das regras impostas pela escola, eu entendia que, naquele momento, era fundamental que o desejo de ir à biblioteca fosse atendido, pelo menos em algumas ocasiões. Foi importante, portanto, sustentar o desejo de Tiago, "garantir" que ele pudesse ser realizado. Esse trabalho de sustentação do desejo foi realizado em parceria com os demais atores escolares. Assim, Tiago aprendeu a fazer certos combinados com a professora e com a equipe da biblioteca para que a sua saída da sala de aula fosse autorizada.

A sustentação do "desejo" da criança, especialmente da criança autista, é muito importante durante o acompanhamento. Essa sustentação pode ocorrer de diferentes formas, por meio da circulação no espaço físico da escola e do estabelecimento de relações no contexto escolar. Tal sustentação representa uma antecipação do desejo, o qual se mostra como outro aspecto fundamental durante o acompanhamento de crianças autistas. Isso

significa dizer, por exemplo, que, se a criança expressa um eventual desejo de transitar ou permanecer em um determinado local no espaço escolar, o acompanhante escuta, atribui sentido, supõe (“antecipa”) e sustenta esse desejo.

As intervenções com Tiago envolviam a sustentação do seu desejo (de estar na biblioteca, por exemplo) e a tentativa de convocá-lo para voltar para a sala de aula, para ficar com o seu grupo de colegas. Isso nem sempre era fácil ou possível, por isso comecei a solicitar, em algumas situações, que os colegas o chamassem. O apelo e o chamado fizeram efeito. Eu e a equipe da biblioteca pensamos em uma estratégia para indicar os limites para Tiago. Elaboramos algumas placas nas quais havia frases do tipo “permitido entrar” e “proibido entrar”. Essas placas se distinguiam por cores, para facilitar o reconhecimento de Tiago. Entretanto, o uso das placas não funcionou como pensávamos. Elas não pareciam fazer muito sentido para ele. A ida à biblioteca ou o retorno à sala de aula funcionavam apenas quando conversávamos com Tiago. Passei, então, a investir um pouco mais na fala, entendendo e respeitando o seu desejo: “sei que você gosta da biblioteca, mas precisamos ir”. A partir da fala, ele passou a voltar comigo para a sala de aula sem grandes dificuldades. Entretanto, em alguns episódios, ainda era difícil fazer acordos. Pouco a pouco, com bastante investimento, o retorno à sala de aula foi ficando mais tranquilo.

A relação com a professora ainda parecia distante e difícil. Pensamos, então, em algumas estratégias para uma aproximação. Combinamos que eu ficaria com Tiago no recreio por quinze minutos. A professora deveria ficar com ele nos quinze minutos restantes. Nossa intenção era favorecer a autonomia e, em seguida, a aproximação entre eles. No início, Tiago me procurava nas situações em que deveria estar com a professora. A minha ausência era difícil de sustentar.

Realizar algumas atividades cotidianas durante o recreio, como abrir o lanche e guardar o material na mochila, por exemplo, ainda era muito difícil para Tiago. Aos poucos, eu o convidava a experimentar essas ações. Essas experiências e novos passos em direção a uma maior autonomia geraram efeitos importantes. No início, Tiago não parecia reconhecer seu material escolar; não havia um sentido de pertencimento, de propriedade. Os seus objetos não pareciam ser reconhecidos como de sua propriedade. Não havia a diferenciação daquilo que era seu e daquilo que era do outro. Isso porque Tiago ainda não tinha reconhecimento corporal, não se reconhecia como sujeito. Foram, então, necessárias intervenções para a construção do reconhecimento de si. Essas intervenções fariam parte, em princípio, do nosso investimento no processo de estruturação psíquica. Tiago demonstrou grandes avanços. Começou a lanchar em companhia dos colegas, a abrir o seu pacote de biscoito e a guardar a atividade na sua pasta e na sua mochila. Todas essas tarefas eram realizadas com certo incentivo e suporte meu e da professora.

Com os impasses no processo de estruturação psíquica, o brincar simbólico de Tiago se apresentava bem fragilizado. Para brincar de faz de conta, para fingir ser o outro, a criança precisa saber se reconhecer e se diferenciar do outro. Jerusalinsky (2011b) aponta que o faz de conta seria o ápice do brincar simbólico. É necessário ter recursos simbólicos para brincar, negociar, metaforizar. Por meio do brincar, a criança opera uma passagem da passividade à atividade, seguindo a análise de Freud (Jerusalinsky, 2011b). Tiago ainda precisava de intervenções nesse sentido. A ideia, portanto, foi antecipar as suas ações como brincadeiras, na tentativa de enlaçá-las em contextos simbólicos. Assim, em um determinado dia, depois de uma conversa sobre lobos, Tiago começou a andar de quatro e lambeu meu pé. Então perguntei: “você fingiu ser lobo, foi?” Ele respondeu: “foi”.

A escrita do seu nome parecia uma rubrica, mas Tiago já conseguia escrever a letra T. A professora e eu ficávamos na dúvida se ele já tinha adquirido a competência para identificar seu nome. Na maioria das vezes, parecia que não. Ele escrevia qualquer palavra que tivesse as mesmas letras do seu nome, mas em diferentes posições. Ele não demonstrava interesse pelas tarefas escolares, mas gostava dos jogos e do Alfabeto dos Animais. Nesses jogos, Tiago parecia não reconhecer as letras do alfabeto e não aceitava muitas intervenções. Entretanto, pouco a pouco começou a pegar as atividades relacionadas às letras na mesa da professora. Mostrava, de um jeito muito particular, que queria fazer as atividades: pegava a tarefa, riscava o papel e logo entregava a tarefa para a professora. Durante essa aproximação e com o maior interesse pelas tarefas relacionadas com o sistema de escrita alfabética, Tiago passou a cantar a música "A de amor, B de baixinho..." na sala de aula e em outros espaços da escola. O processo de letramento estava produzindo algum efeito em Tiago, embora ele aparentemente estivesse ainda distante da possibilidade de aprender a ler e a escrever.

De acordo com Fráguas e Berlinck (2001) e Coelho (2007), a função do acompanhante terapêutico escolar está situada entre o pedagógico e o terapêutico. Sua atuação tem o objetivo de intervir sobre essas duas dimensões, que estão articuladas e não podem ser compreendidas como independentes. A perspectiva de uma educação terapêutica compreende que o educar e o tratar devem caminhar juntos, principalmente nos casos de crianças com impasses no processo de constituição do sujeito, como o autismo. O educar, nesse sentido, representa não apenas o aspecto pedagógico, mas a transmissão de marcas simbólicas. A educação está associada, então, ao processo constitutivo, sendo este considerado uma primeira educação necessária (Borges, 2009; Bastos, 2012). Essa primeira educação é constitutiva, estruturante, e associa-se à perspectiva da inclusão como ato terapêutico. Dado que a atuação do acompanhante pode ser situada na fronteira entre o pedagógico e o clínico, as intervenções no

caso de Tiago se direcionaram, intencionalmente, para o processo constitutivo do sujeito, e não apenas para o processo pedagógico.

Com a presença ativa da acompanhante, foi possível observar a antecipação do sujeito e a sustentação do desejo de Tiago. As intervenções baseadas no investimento na linguagem e no laço social, além da apropriação de algumas regras sociais, foram fundamentais no seu processo de inclusão escolar. Portanto, em minha experiência como acompanhante terapêutica escolar, foi possível situar a atuação exatamente nesse lugar do "entre":

> *"entre o subjetivo e o pedagógico*
> *entre o lugar de sujeito e o lugar de objeto*
> *entre a sustentação do desejo e as regras sociais/escolares*
> *entre o 'sair da sala' e o 'ficar no grupo'*
> *entre o 'não pode' e a flexibilidade*
> *entre o 'ser falante' e o escutar*
> *entre a 'função materna' e 'a função paterna'"*
>
> (Trecho de um texto produzido pela autora no final do primeiro ano do acompanhamento de Tiago)

5.2 Tempo de enlace e separação

O tempo de enlace e separação representa o momento no qual Tiago começou a demonstrar maior tranquilidade e tolerância na relação com o outro. Foi possível estabelecer algum enlace com os pares e com os adultos no processo de diferenciação e separação eu-Outro. Esse tempo teve início no segundo ano do acompanhamento terapêutico escolar e se estendeu ao longo do terceiro ano. Primeiramente, situaremos os aspectos da dimensão da

linguagem, a qual teve destaque no tempo anterior, para posteriormente analisarmos o laço social, o brincar, as questões em torno do processo de separação. Em seguida indicaremos, também, algumas características das condições de aprendizagem de Tiago.

Tiago continuava falando bastante, mostrando maior possibilidade de estabelecer diálogos, elaborando perguntas e respostas, além das repetições, e expressando suas vontades. Ainda apresentava certa confusão no uso da terceira e da primeira pessoa do singular no momento de referir-se a si mesmo, mas estava muito atento ao que acontecia no seu entorno. Ele falava frases ou expressava os seus desejos relacionados com alguma situação vivenciada. Além disso, demonstrava estar ampliando seu vocabulário e começando a falar sobre sentimentos. Eu perguntava para ele: “Está triste?”. Ele respondia: “tô triste” ou “triste não”.

De modo geral, observamos que Tiago continuou avançando, situando-se na linguagem, falando bastante, produzindo um maior número de frases, concomitantemente ao uso das frases “prontas” tomadas de empréstimo de outras pessoas. As situações nas quais parecia triste ou incomodado com algo permitiram a Tiago aparecer como um sujeito de fala, com possibilidades de se expressar, demandar, reclamar etc. Como aponta Duque-Estrada (2011), ao se constituir como sujeito, é possível estabelecer a relação com a fala, que passa pela linguagem. A autora pontua que não se trata apenas de aprender a articular as palavras e formar frases para uma comunicação com os outros. Na verdade, isso tem a ver com a capacidade de desejar. Esse avanço possibilitou uma mudança na percepção dos colegas e atores escolares em relação a Tiago. Os colegas passaram a se dirigir diretamente a ele e esperar suas respostas. Quando estas não se mostravam muito contextualizadas, seus colegas e os profissionais da escola procuravam atribuir algum significado a elas e mantinham o diálogo.

É importante mencionar uma questão que não foi abordada no primeiro tempo, mas que esteve presente muitas vezes. Tiago batia as palmas das mãos em vários momentos. Esse comportamento parecia estereotipado, indicando uma fragilidade subjetiva. Retomando Sibemberg (1998), quando há um impedimento de apelar à linguagem, há uma produção de sintomas no corpo da criança, por meio das estereotipias gestuais e de outros movimentos rituais e repetitivos. Esses sintomas representam um maneira de gerar um mínimo de organização para sua vida, por meio da repetição. Durante o acompanhamento, não foi nosso objetivo censurar ou fazer extinguir tal comportamento, mas entender o que aquilo significava para Tiago. À medida que ele passou a se situar como sujeito falante, observamos uma redução significativa do comportamento de bater as palmas. Percebemos que, quando ele estava irritado, repetia aquele comportamento, como uma forma de expressão diante de algum incômodo ou dificuldade.

Além de reduzir o comportamento de bater as palmas, Tiago demonstrou que poderia se situar dentro das regras escolares. Ele começou a utilizar alguns bastões no lugar das palmas das suas mãos. Eu tentava combinar com ele para que fizesse aquele movimento "fraquinho", para não incomodar os colegas nem a professora. Ele falava: "Verônica, fraquinho?" "Verônica quer fraquinho!". Quando a professora falava para ele parar com aquele movimento de bater os bastões, eu confirmava e explicava: "Tiago, nem fraquinho pode agora, porque a 'pró' está falando. Vamos ouvir!". Em alguns momentos, eu sinalizava que aquele movimento provocava um barulho e que não estávamos escutando os demais colegas. Perguntava se ele achava bom o barulho, e ele respondia: "é bom". Então, pontuei para Tiago que o barulho era bom para ele, mas não era bom para as outras pessoas do grupo. Os bastões precisavam ser deixados de lado. Tiago poderia pegá-los quando a professora permitisse. Pouco a pouco, Tiago aceitou o limite que tinha sido colocado e passou a guardar os bastões por iniciativa própria. A minha intervenção promoveu o enlace de Tiago com o grupo; a

intenção era convocá-lo para o estabelecimento da relação com o outro — o que o outro sente, o que o outro deseja, seus incômodos e a diferenciação eu-Outro.

5.2.1 Sobre o enlace: laço social possível

O enlace é compreendido como uma forma de laço social possível, o qual pode ser estabelecido por meio das intervenções terapêuticas quando a questão se encontra na fragilidade na relação com o Outro (Albe & Magarián, 1991, citado por Kupfer, 2006). Além disso, consideramos que o enlace pode ser representado pelo investimento em um contorno social, pelo estabelecimento das regras sociais demarcadas pela escola e pela possibilidade de a criança sustentá-las.

Nesse segundo tempo, observamos que Tiago, ao se situar como sujeito de fala, passou a se relacionar com os colegas, buscando e aceitando as situações de interação. Demonstrava pertencimento ao grupo, corria pela sala, envolvia-se nas brincadeiras. Participar da roda, embora fosse uma tarefa difícil, já era possível, mesmo que mais afastado. Os colegas passaram a interagir com Tiago, a investir nele, falando, respondendo, oferecendo limites. Tiago começou a demonstrar que reconhecia alguns dos seus colegas nas situações em que a professora solicitava que ele entregasse os livros para cada um, por exemplo.

As saídas de sala eram constantes, mas Tiago já conseguia solicitar autorização da professora. Em alguns momentos, expressava não querer estar na sala, usando a estratégia de pedir para ir ao banheiro. Foi combinada com ele a possibilidade de permanência fora da sala por alguns minutos, mas eu o convocava a retornar em seguida. A intenção era ajudá-lo a ficar na sala o máximo de tempo possível, para que participasse das atividades propostas pela

professora e pelo grupo. Como acompanhante terapêutica escolar, eu atribuía significado às suas iniciativas. Tiago passou a sustentar os combinados por um maior tempo. Esses combinados eram estabelecidos entre nós dois, mas eu falava que ele precisava avisar sempre a professora.

Em relação às regras escolares, Tiago parecia entendê-las e já conseguia respeitá-las, pois escutava e compreendia os combinados. Ainda exibia certa dificuldade para sustentar a espera na fila para comprar o lanche. Assim, eu combinava com ele que aquele era o seu lugar, e que eu o guardaria um pouco (eu ficava na fila algumas vezes no seu lugar), pois era difícil para ele, naquele momento, esperar. Entretanto, eu indicava que era necessário retornar a ela para ter o seu lugar de volta. Essas intervenções pareciam fazer algum efeito, porque ele começou a permanecer mais tempo na fila e a aguardar sua vez.

Tiago começou a demonstrar que percebia quando o sinal tocava para o recreio e para o encerramento das atividades. Ele falava: "Verônica, bateu!" E, assim, retornava a sua sala. Essa compreensão das regras, da diferenciação entre o eu e o Outro e da maior interação social possibilitou que Tiago passasse a pedir autorização para fazer algumas coisas. Ele me perguntava: "Pode, é? Verônica, pode?" É interessante observar que solicitar uma autorização revela a submissão às regras, sendo fundamental para o processo constitutivo; além disso, indica outro aspecto do enlace, o laço social por meio da lei compartilhada. Essa apropriação das regras sociais e submissão à autorização do outro eram intercaladas com momentos de desafio. Costantemente, ele testava os limites das regras.

Tiago já era capaz de guardar o material escolar, bem como de criar estratégias para a realização de algumas atividades sem auxílio. Pegava o próprio lanche, lavava a mão e jogava a embalagem vazia no lixo. Além disso, passou a acompanhar mais o grupo nas filas para as aulas que aconteciam fora da sala regular e nas situações de formação de roda.

Diante disso, podemos analisar que a direção da intervenção estava situada no lugar do "entre" ocupado pela acompanhante. O lugar do "entre" é aquele da mediação, no qual o acompanhante atua entre a criança e as outras crianças, entre a criança e a professora, entre a criança e os atores escolares, por exemplo. A intenção era promover o enlace, investindo na criação de vínculos com as outras crianças, com a professora e com os demais atores escolares (Assali et al., 1999). Nesse tempo, a tentativa era me distanciar da "presença ativa" com Tiago e assumir um lugar de "invisibilidade". Essa "invisibilidade" é marcada pelo ato de "remeter ao outro" aquilo que lhe cabe como função ou que pode ser interessante assumir (Montellano et al., 2009). Portanto, o objetivo era dar algum espaço e convocar as pessoas a se relacionarem com Tiago, por meio da função de cada um, respeitando os limites e as possibilidades.

5.2.2 Um brincar que é constitutivo

Tiago demonstrou mais recursos para utilizar o brincar simbólico, revelando seu avanço no processo de constituição psíquica. Certo dia, pegou algumas garrafas que estavam disponíveis na sala e disse que era um cavalo, transformando o objeto real em uma brincadeira de faz de conta. Brincou de ser motorista. Eu iniciei a brincadeira e, depois de um tempo, Tiago falou "dirigindo é?", se mexendo como se estivesse em movimento.

Durante o acompanhamento terapêutico escolar com Tiago, observei que era possível intervir com o brincar espontâneo. Seguindo a sugestão de Yañez (1994) em relação à intervenção da clínica psicomotora, aproveitei as iniciativas de Tiago e os espaços da escola para intervir. Continuamos brincando com o espelho, e eu perguntava para ele quem era

aquele que estava aparecendo ali. Ele passou a falar “é Tiago”. Demonstrava grande satisfação com essa brincadeira e com a possibilidade de ver sua imagem no espelho.

Na sala, na biblioteca, no parque e em outros espaços, continuamos as brincadeiras de pegar nas partes do corpo e do rosto e fazíamos caretas de triste, feliz, zangado. Essa brincadeira era realizada na frente do espelho, ou apenas um na frente do outro, de maneira espelhada. A confusão de Tiago entre aquilo que era meu e aquilo que era dele foi, aos poucos, sendo resolvida. Fomos fazendo, conjuntamente, a diferenciação dos corpos, dos rostos e das sensações, como de dor e coceira. Tiago passou a demonstrar o reconhecimento de sensações internas do seu corpo. Começou a brincar, por exemplo, de “soltar pum”. Indicava, quando se machucava: “machucou meu joelho”, “meu braço”.

As brincadeiras de reconhecimento do corpo e da imagem podem ser caracterizadas como o brincar constitutivo, visto que apontam para o processo de constituição do sujeito. Jerusalinsky (2011b) chama tais brincadeiras de jogos constituintes do sujeito, que são precursores do que Freud (1920) descreveu como Fort Da, sendo este uma produção inaugural do brincar simbólico. Segundo a autora, esses jogos são criações para o laço mãe-bebê; a mãe sustenta a possibilidade de emergência dessas produções, suscitando que aconteçam. E, quando o bebê se engaja, a mãe passa a atribuir a ele a autoria, o saber sobre as produções. Jerusalinsky (2011b) analisa que, por serem constituintes do sujeito, esses jogos ocupam lugar central na clínica com bebês e no trabalho com as crianças que não chegaram a produzir tais jogos como resposta psíquica na relação com o Outro materno.

Diante disso, consideramos que as intervenções com Tiago produziram efeitos importantes relacionados ao brincar. Tiago iniciou a brincadeira de esconder-se com um colega. Escondia o rosto dentro da camisa e o retirava, nos olhando. Nós falávamos “cadê Tiago?” Depois, passou a brincar de se esconder de mim atrás da mesa. Esse movimento se

assemelha ao Fort-Da. O jogo do Fort-Da mostra que a possibilidade da emergência de um sujeito não acontece nem pela simples continuidade nem pela descontinuidade em si, mas pela possibilidade de articular uma série presença-ausência (Jerusalinsky, 2011a).

Jerusalinsky (2011b) situa a brincadeira do cadê-achou como jogo precursor do Fort-Da, como um jogo de construção de um litoral, a qual pode ser associada à primeira brincadeira com Tiago, quando escondia e mostrava o rosto. A autora pontua que a criança brinca de se esconder, em um tempo posterior ao Fort-Da; brinca de produzir falta no Outro. Essa brincadeira foi observada em Tiago quando se escondia de mim atrás da mesa. No Fort Da, a criança efetivamente poderá brincar de revisitar seu laço com a mãe, como um Outro encarnado, por meio de cenas substitutivas com brinquedos, por exemplo (Jerusalinsky, 2011b). Desse modo, com a bricadeira do fort-da parece haver uma retomada da terceira operação constituinte do sujeito, a alternância de presença e ausência. Jerusalinsky (2002b) enfatiza que é a alternância simbólica que permitirá a inscrição pulsional do bebê. Um Outro primordial que seja somente presença ou ausência não permite tal inscrição. Essa operação introduz um ritmo dos cuidados do bebê. Tiago não era mais bebê, por isso parece ter havido uma retomada de algo que fora interrompido.

5.2.3 Momento de separação

A terceira operação constituinte do sujeito, a alternância, é marcada pelo Fort Da. Bernardino (2004) pontua que o Fort Da, aparecendo nesse tempo de surgimento do sujeito, aponta para a efetuação da operação da separação. Segundo Jerusalinsky (2002b), é necessário que seja introduzida uma alteridade para que o bebê fique referido, em suas

reações e manifestações, a uma ordem simbólica e não a seu próprio corpo. Assim, a autora mostra que a alternância introduz um ritmo nos cuidados do bebê, sendo a primeira formulação de uma lei (ordem simbólica); a negativa à demanda introduz uma restrição, caracterizando a segunda formulação; e a interdição é a terceira formulação, representada pela forma social da lei. Para a instalação dessa alteridade, a mãe precisa situar a lei como uma referência terceira em seu laço com o bebê, pois este não pode ser feito de objeto unicamente para sua satisfação (Jerusalinsky, 2002b). Dessa forma, a alteridade (ou alterização) é a quarta operação constituinte do sujeito e marca a entrada da lei simbólica, de um elemento terceiro na relação mãe-bebê: a função paterna, revelando o processo de separação.

Bernardino (2004), situando a operação psíquica da separação no segundo tempo lógico de Lacan, no tempo para compreender, explicita que a ilusão do Outro-todo vai sendo dissolvida pelo movimento de alternância, pois a mãe, intercalando presença e ausência, se faz faltante. A autora destaca que a separação é representada pela inscrição do nome-do-pai, que demonstra a entrada do sujeito na linguagem e na fala, além da operação psíquica do Édipo.

Lacan (1958) afirma que a mãe funde o pai como mediador daquilo que vai além da sua lei e de seu capricho. Isso porque, inicialmente, a criança se esboça como assujeito, visto que se encontra assujeitada ao capricho, mesmo que articulado, daquele de quem depende. O pai entra em função como aquele que priva a mãe, que castra. Por isso, como significante nome-do-pai, ele está ligado à enunciação da lei. Dessa forma, segundo Lacan (1958), no primeiro tempo do Édipo, a criança busca satisfazer o desejo da mãe, e a instância paterna aparece de forma velada ou não aparece. No segundo tempo, o pai entra como presença privadora, sendo aquele que representa o suporte da lei, de uma maneira não mais velada, pois é mediado pela mãe, que “o instaura como aquele que lhe faz a lei” (p. 200). E, no terceiro tempo, o pai

intervém como real, revelando-se como aquele que tem o falo. Lacan (1958) expressa que essa é a saída do Complexo de Édipo; nesse ponto, surgirá a possibilidade da identidade própria.

Bernardino (2004), com base em Lacan, enfatiza que a função do pai, como nome-do-pai, é decisiva na definição da estrutura do sujeito. Duque-Estrada (2011) explica que a função paterna introduz o reino da lei e aponta para a criança um lugar para além da mãe, o que lhe permite assumir o seu próprio lugar. Dessa forma, a maneira como a criança atravessa o triângulo edípico possibilitará a construção da forma como irá lidar com os objetos que constituirá para si posteriormente. A criança muda de posição, pois não mais ocupa o lugar de objeto para o Outro: passa a ser sujeito da própria história, como pontua Bernardino (2004). A autora analisa que o sujeito, primeiramente, fica submetido à ordem simbólica, mas precisa chegar a esse lugar para poder abandoná-lo, visto que estará diante do desafio de tornar o desejo próprio por meio da separação. Separando-se, constitui-se um sujeito — um sujeito de desejo, que "só será capaz de desejar pela falta" (Duque-Estrada, 2011, p. 48).

Diante dessa explanação teórica sobre a função da inscrição do nome-do-pai e o processo de separação, consideramos que alguns aspectos vivenciados no acompanhamento terapêutico escolar com Tiago revelam aproximações com a operação psíquica da separação, o que também promoveu a efetivação das intervenções que buscavam promover a separação eu-Outro. Tiago demonstrou vivenciar certa angústia, a qual parecia se iniciar quando se dava conta da separação materna e, posteriormente, quando vivenciava a frustração. Mesmo que a teoria aborde aspectos das relações iniciais, entendemos que é possível promover e observar a retomada das operações constitutivas apontadas.

No início da vivência de angústia, Tiago mostrava-se irritado, batia na agenda, chutava a parede, batia na mesa, pulava, voltava a bater as palmas e falava frases soltas. Chorava muito,

pedia a mãe e a babá antiga, ficava muito nervoso. Eu conversava com ele pontuando que entendia, que se ele quisesse poderíamos conversar, que naquele momento estávamos na escola, que ele estava comigo, com a "pró" e com o grupo. Procurava não assedia-lo muito, pois percebia que ele saía (até com as tentativas de outras pessoas). Um dia, resolvi falar que estava do lado dele caso quisesse conversar. Depois de um tempo, falei que estava me direcionando a ele porque queria ajudar, mas, se quisesse ficar sozinho, respeitaria a sua decisão. Ele falou: "quer ficar sozinho". Então, eu disse que estaria ali perto, na cantina, e que ele poderia me chamar se precisasse. Fiquei sentada de longe apenas observando o que ele fazia. Percebi que, quando não o olhava, ele tentava me ver. Fez esse movimento três vezes, até que me chamou e fomos para a sala.

Eu e a professora pensávamos sobre o momento difícil da separação materna. Diante da nossa percepção, começamos a pensar em intervenções que contribuíssem para a elaboração desse processo. Um dia falei para Tiago, em um momento de crise de choro em que ele chamava pela mãe: "Deixa eu te falar uma coisa, às vezes acontece isso mesmo, porque não pode ficar o tempo todo com a mamãe, não". Ele perguntou: "Não, é?" Eu respondi: "Não, porque a mamãe está trabalhando e você está aqui na escola. Mas depois você vai voltar para a casa e vai ver a mamãe. Todo mundo tem algo para fazer, estuda, trabalha e depois volta e se vê". Ele sentou, se acalmou, parecia pensativo, parado, e falou bem baixo, sem chorar: "quero ver a mamãe". Outro dia, também em momento de crise de Tiago, a professora falou: "Mamãe acabou de deixar Tiago aqui, não foi?". Ele respondeu: "Foi". A professora continuou: "E você vai ver a mamãe mais tarde, na hora do almoço ou à noite, não é?". Ele repetiu: "é". E a professora finalizou: "Por que mamãe está onde agora? Trabalhando!" E Tiago falou: "trabalhando".

Observamos que, nessa fase, Tiago começou a urinar na roupa. Percebíamos que ele estava tentando se organizar diante dessa angústia de separação. Um dia, perguntou a mim: "Verônica, o que está acontecendo?" Parecia que se dar conta da separação estava difícil para Tiago. Separar implica constituir-se para crescer ou crescer para constituir-se como sujeito. E nesse ponto Tiago revelava seu incômodo, pois quando eu falava "você é grandinho", ele respondia "grandinho não", "é o neném". O lugar de bebê lhe parecia mais confortável.

Nos momentos de choro, sua fala se mostrava desorganizada. Um dia, um colega falou: "Ti, pare de falar alto". Ele começou a chorar e a falar: "desculpa, desculpa...quero ver mamãe, (...) quero cortar tesoura... com muito louvor... minha vitória tem sabor de mel... isso vai doer... ai, meu Deus, isso vai doer... ai, que bagunça!" Conversei com ele, que se acalmou. A coordenadora falou com ele: "passou, enxuga a lágrima". Na porta da sala, falei com ele sobre uma "bagunça interna", pois tinha mencionado "ai, que bagunça". Depois de um tempo, ele mesmo falou "acabou? Acabou!" e parou de chorar. Observávamos que, mesmo com a angústia, Tiago mostrava o enlace com os colegas e com as regras e combinados já estabelecidos.

Quando eu falava mais firme e era mais séria, ele se mostrava tenso, me olhava e abraçava; quando alguém brigava com ele, começava a fazer uma expressão de tristeza. Às vezes, tentava fugir. A entrada da lei estava sendo um processo difícil para Tiago. Entretanto, percebíamos que, por mais que ele falasse que não queria fazer algo, estava sustentando as regras e a relação com o grupo. Um dia, solicitei que ele jogasse fora a água que não queria mais beber. Ele falou: "é, são as regras!". Em outro momento, pegou a pipoca na cantina no horário de aula e a professora disse que tinha que devolver. Ele foi devolver, sustentou a regra e reagiu falando "professora chata!". E nos momentos de choro parecia, algumas vezes, encenar para que um outro pudesse vê-lo.

Depois de certo tempo, Tiago não falava tanto da mãe, mas parecia mostrar irritação com as situações nas quais lhe era dito o "não". Houve a entrada da professora nova, que considerava esse movimento de Tiago como "birra", pois, quando ela era mais firme, quando exigia um pouco mais, ele começava a gritar, a bater e a se agitar. Ela o chamava e conversava. Com a conversa, ele se acalmava. Tiago estava bem mais tranquilo em relação ao choro, à oscilação de humor, mas com o limite ou com uma exigência um pouco maior, gritava e se agitava. Eu conversava com ele sobre os limites, sobre o fato de não termos tudo que queremos sempre e, no momento do choro, às vezes ele falava: "é isso mesmo, a gente fica triste, chora, mas depois passa", ou "pronto? Respira agora! Chega, não é?" Com isso, ele mesmo falava: "Chega!", "Vamos parar de chorar? Vamos parar de chorar!" E, aos poucos, conseguia parar e se acalmar.

Pensávamos que outras questões poderiam estar acontecendo também com Tiago, pois ele não estava se alimentando bem e tinha iniciado a tomar medicação para estabilizar o humor, a qual tinha como efeito sonolência e apatia. Mas, mesmo sendo um momento difícil, consideramos que foi fundamental para Tiago se dar conta do separar-se do Outro, do Outro materno para, posteriormente, se deparar com a frustração, com aquilo que barrava seu desejo. E, com as intervenções descritas em todo o processo, principalmente o que foi pontuado nos aspectos do brincar e da separação, observamos que Tiago começava a demonstrar efetivamente o reconhecimento si, isto é, a diferenciação eu-Outro.

Como já foi visto, inicialmente Tiago não reconhecia a si mesmo, nem suas sensações. Ele parecia não saber as partes de seu corpo ou se sentir confuso em relação a elas: não mostrava incômodo quando se machucava, não expressava sinais de dor. Esses aspectos revelam que Tiago tinha questões no esquema corporal pela fragilidade na imagem corporal, conceitos que fazem referência à construção da subjetividade e estruturação psíquica.

Segundo Yañez (2008), a imagem corporal representa a constituição do sujeito, sendo singular e inconsciente; e o esquema é pré-consciente. Levin (2000) explica que o esquema é uma representação do corpo, sendo a imagem constituinte do sujeito desejante. Assim, a imagem vai se constituindo no devir histórico da experiência subjetiva. O esquema corporal implica uma representação, já que a criança pode falar do corpo, das suas partes e funções, das suas relações espaciais e da sua dimensão temporal (Yañez, 2008). Diante disso, Tiago não tinha como representar e/ou reconhecer seu corpo antes da emergência do sujeito, antes de construir uma imagem corporal. Era necessário constituir a imagem do corpo para haver o esquema corporal.

O corpo, para a psicanálise, é um corpo que foi imaginado, falado antes de nascer, que possui desejos, um nome próprio e uma história singular (Yañez, 2008). Bergès (2008) defende que o "corpo é antes de mais nada um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com os cenários, as cores de outrem" (p. 51). Para esse autor, o corpo é o receptáculo do discurso dos pais a seu respeito; constitui-se como receptáculo erotizado, particularmente pelos desejos da mãe.

Assim, é fundamental observarmos o sujeito do corpo que aparece com questões na imagem e no esquema corporal, sua história, suas marcas; e o corpo, como receptáculo, capaz de articular significantes e produzir um discurso corporal. Esse corpo é discursivo, por ser o sujeito mesmo que fala por meio de seu corpo. Yañez (2008) pontua que um discurso corporal se arma quando os gestos significantes se articulam. Dessa forma, o corpo, como receptáculo, pode articular significantes e produzir um discurso corporal, os quais aparecem no processo de construção da imagem e do esquema corporal. Tiago precisava construir uma imagem corporal, por meio do processo inicial de constituição do sujeito, por meio do estádio do espelho, para ter noção do próprio corpo. Revelando esse processo, um dia, na casa de

boneca, Tiago falou: “ele cresceu de mim”. Eu perguntei: “quem cresceu de você?” Ele questionou: “quem cresceu de mim?” Perguntei novamente: “Quem cresceu de você?” Ele respondeu: “ele cresceu de mim! Não fica chateado!”. Eu disse: “não estou chateada!” Ele repetiu: “ele cresceu de mim”. Tentando dar significado ao que ele dizia, retruquei: “foi o pé que cresceu?” Ele respondeu: “o pé”. Assim, questionei: “você está usando um sapato maior, é?” Ele confirmou: “é”.

Além disso, Tiago estava experimentando o próprio corpo, masturbando-se. Eu explicava que ele estava experimentando o próprio corpo, mas que na frente dos outros não podia, tentando estabelecer a noção do que é privado e do que é público. Essa foi uma intervenção pensada em equipe, pois não poderíamos proibir, mas algum contorno deveria ser ofertado. Em alguns momentos, quando eu conversava, ele parava. Um dia falei que ele poderia fazer em local privado, no quarto, e ele disse: “não quero fazer no quarto, não”. Tiago demonstrava entender, criava estratégias para burlar, dava risada, sentava longe de mim para continuar com a mão dentro do short e, às vezes, ficava irritado.

5.2.4 O aprender

Nesse tempo descrito, observamos que Tiago mostrava uma maior abertura para a aprendizagem. Quando a professora o chamava para fazer a atividade ou escrever na agenda, ele fazia, ainda com cópia, mas já com uma percepção mais detalhada das letras, pois não simplesmente rabiscava, tentava copiar uma por uma. Ele passava o dedo, “esboçava” leituras. Assim, Tiago passou a demonstrar uma acessibilidade maior para escrever e até o desejo em alguns momentos. Além disso, começou a sustentar um tempo maior na realização

das atividades, desenvolvendo a escrita no nome próprio. Não reconhecia os números, mas na sequência numérica conseguia acompanhar e mostrava mais coerência, correspondência nos algarismos. Tiago parecia acompanhar e responder com mais reflexão. Observávamos que, diante da cobrança e insistência, ele queria sair logo, começava a pedir para "fazer xixi" ou falava "sai, sai". Porém, já sustentava ouvir a professora. Respondia, virava o rosto, mas retornava sorrindo e escrevia.

É interessante destacar que, com a nova professora, que iniciou o trabalho no segundo semestre do terceiro ano, Tiago passou a demonstrar maior interesse pelas atividades pedagógicas. Ele sustentava o direcionamento da professora e a realização da atividade até o final. E, ainda, mostrava prazer, dava risada, olhava para ela e parecia compreender. Por vezes, resistia, falava que não queria, chorava. Assim, respeitávamos seu momento, mas sempre o convocando para que falasse sobre isso (o que não queria) e se agitasse menos corporalmente, já que isso trazia consequências para ele mesmo e para os outros, pois ele corria pela sala, se jogava no chão, batia nas mesas, chutava a parede etc.

Observávamos que Tiago estava em um momento diferente, mais aberto para o aprender, mas é relevante destacar que, com essa professora, houve uma aposta importante em um sujeito de aprendizagem (Colli, 1997). Segundo Bastos (2001), quando uma professora toma a criança como aluno, parece que algo da sua posição subjetiva se enlaça nessa criança, o que possibilita uma implicação no seu trabalho diário, o que foi percebido nas intervenções com Tiago.

Bastos (2001) analisa que é a partir da aposta realizada pela professora que se torna possível a aprendizagem de uma criança que não demanda saber, que não expressa curiosidade. A autora afirma que é possível construir "formas de curiosidades parciais", ou seja, é possível que a criança aprenda algo, mesmo que não consiga alcançar generalizações.

Diante disso, consideramos que Tiago começou a desenvolver “curiosidades parciais”, pois, mesmo que seu interesse não estivesse voltado para o conteúdo formal (de alfabetização), passou a observar e apontar para as figuras, para as personagens, para as ações de tais personagens, para as cores, para as letras. Considerando as pontuações de Bastos (2001), essas “curiosidades parciais” possibilitaram novas formas de circulação social, visto que lhe ofereceram um lugar no grupo, de quem também consegue fazer atividades e pode conversar sobre elas.

5.3 Tempo de aprender

O tempo de aprender representa o momento no qual Tiago passou a mostrar maior abertura para a aprendizagem, iniciando o processo de alfabetização. Esse tempo ocorreu no primeiro semestre do quarto ano. Nesse momento, Tiago mostrava satisfação em estar em sala de aula, brincando com os colegas e motivado para fazer as atividades. Ele participava bastante das aulas de música, de artes, de Educação Física, mostrando atenção e interesse, por meio de uma escuta ativa e alguns diálogos. Além disso, Tiago continuou sustentando os limites, mostrando certa internalização das regras escolares. Ele compreendia e aceitava a rotina de atividades.

Observamos, desse modo, que Tiago continuou avançando na linguagem e no laço social. Ele estava utilizando cada vez mais a fala para se expressar, pontuando aspectos de que gostava ou não gostava, o que queria fazer, mas também a sensação de dor, nervosismo, tristeza. Tiago mantinha-se envolvido nas atividades propostas no grupo, mostrando-se atento ao que os colegas falavam ou faziam, imitando-os e sorrindo. Além disso, convocava-os com

o olhar, o que gerava mais interação. Em algumas situações, revelava certa angústia ou agitação corporal. Com intervenção, conseguia falar, do seu jeito, o que sentia.

Tiago passou a sustentar um tempo maior nas atividades, reconhecendo algumas letras quando fazia tarefas de recorte ou quando era solicitado que buscasse as letras, apontando para elas. Ele passou a mostrar interesse, sempre atento e disposto a responder. Quando se sentia cansado ou sem desejo de fazer as atividades, conseguia se expressar por meio da fala, ou até mesmo mostrando-se um pouco irritado.

Compreendemos que o desejo pelo aprender está relacionado com o processo constitutivo de Tiago. O sujeito somente é capaz de desejar diante da falta (Duque-Estrada, 2011). Essa é uma falta constitutiva, produto da operação psíquica de separação. O Complexo de Édipo tem sua relevância nesse processo. Segundo Lajonquière (2013, p. 261), o Complexo de Édipo consiste em um nó de relações, "numa montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante". Como foi visto, primeiro a criança deseja o desejo do outro para, posteriormente, se posicionar como sujeito de desejo. A criança passa a desejar a partir da castração, a qual se apresenta como efeito da função paterna ou da aplicação de uma lei, da lei do desejo (Lajonquière, 2013). Para o autor, esta lei representa uma ordem que obriga o sujeito a desejar além do desejo materno.

Menezes (2011) afirma que para a criança aprender, o saber precisa ser transversalizado pelo desejo. Dessa forma, compreendemos que Tiago precisava do momento da angústia da separação, para assim ser capaz de desejar, para desejar saber. Mesmo que Tiago não tenha mostrado um desejo amplo pelo saber, foi possível observar alguma curiosidade pelo o que estava a sua volta. E uma professora implicada pode auxiliar nesse processo de construção de "curiosidades parciais" (Bastos, 2001), como foi apontado no tempo anterior. Ao direcionar

seu desejo para o aprender, a professora supõe um sujeito também desejante e capaz de aprender (Colli, 1997, citado por Assali et al., 1999).

É fundamental que os professores e o acompanhante façam questionamentos na relação com a criança. Esses questionamentos promovem conflitos cognitivos, o que provoca a criança a tomar decisões ou pensar em estratégias de resolução sobre aquilo que se pergunta (Jerusalinsky, 2006). O acompanhante, nesse sentido, realiza um trabalho de apoio ao professor, auxiliando-o a sustentar funções mais subjetivas e simbólicas na relação com o aluno, além da função pedagógica (Kupfer & Petri, 2000). O objetivo não é roubar o saber do professor ou da escola na relação com a criança, e sim auxiliar o professor a compreender a singularidade da criança (Assali et al., 1999).

Nas atividades pedagógicas diárias, percebemos que Tiago passava a construir hipóteses. Quando lhe mostrávamos alguma letra e perguntávamos sobre ela, ele sempre respondia “O”, mas, quando era solicitado a pegar a letra no meio de tantas outras, elaborava alguma hipótese por semelhança visual ou pelo som de cada letra. Na matemática, Tiago conseguia seguir as ordens numéricas com mais segurança e realizava as contagens de forma coerente.

Em reunião com a equipe que atendia Tiago (psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga), houve a sugestão de construir uma rotina diária. O objetivo da rotina era trabalhar com recursos visuais para aumentar a possibilidade de expressão comunicativa de Tiago. Em supervisão, pontuei que achava desnecessário, visto que Tiago acompanhava a rotina do grupo a partir do movimento dos colegas ou por meio da conversa. Por outro lado, pensamos que a rotina poderia auxiliar Tiago a se apropriar dessa organização necessária dos eventos do dia, levando-o a uma maior autonomia e uma aproximação com as letras (de forma mais contextualizada e significativa).

A adoção dessa estratégia promoveu efeitos significativos na alfabetização, pois todos os dias Tiago era convocado a montar sua rotina, escolhendo os nomes das aulas que teria, associadas às fotos dos professores. Observamos que ele passou a escolher as palavras à luz de alguma hipótese: pela primeira letra da palavra, pelo tamanho, pela última letra ou por associações que fazia de acordo com suas aquisições. Isso também começou a aparecer na escrita espontânea, realizada com a utilização do modelo da palavra ou com base no som das letras. Tiago demonstrava construir hipóteses para escrever, mantendo algumas letras do modelo ou correspondentes ao som e acrescentando as letras do seu nome para completar as palavras.

Em uma determinada situação, solicitei que ele pegasse a palavra Artes, e ele pegou Atividade e depois Agenda, ambas iniciadas com a letra "A". Percebi que estava Tiago estava construindo suas hipóteses ou suas estratégias para resolver o que lhe era solicitado. As estratégias seriam: falar qualquer uma aleatoriamente, escolher pelo tamanho da palavra, gravar a posição da palavra na mesa e observar a primeira letra. Percebi que já aparecia uma construção pessoal, algum registro estava sendo internalizado. Tiago não copiava mais literalmente as palavras a partir dos modelos, já construía do seu jeito. Por exemplo, utilizando as letras móveis, tinha que formar a palavra embaixo do modelo. Ao tentar formar "filme", ele chegou a "EJMG", conseguindo manter letras semelhantes nas posições do modelo. Quando foi formar "Verônica", formou "Vonica", correspondendo com o final da palavra. Com a palavra "pipoca", na primeira tentativa formou "pipcoa" e, na segunda, "pipoca".

Havia uma construção pessoal, um processo de internalização, uma "interpretação". Esses aspectos observados indicavam a entrada no processo inicial de alfabetização. Ferreiro (2012) pontua que os aparentes "erros" cometidos nesse momento revelam o pensamento da criança,

a construção de hipóteses. A autora chama esse processo de desestabilização da escrita, em que as alternâncias e as desordens aparecem com pertinência. Por isso, os professores precisam interpretar os “erros” e não solicitar imediatamente a correção ortográfica, visto que a correção contínua e imediata pode gerar inibição, além de impedir a reflexão por parte da criança (Ferreiro, 1993). Dessa forma, o erro não pode ser considerado algo que precisa ser apenas corrigido, e sim uma hipótese que pode ser desestabilizada para ser ampliada.

Diante do que foi descrito, consideramos que Tiago estava demonstrando uma construção de hipóteses no seu processo inicial de alfabetização. Entendíamos que os aparentes “erros” revelavam suas estratégias para responder ao solicitado. E na medida em que ocorriam as intervenções, percebíamos que Tiago avançava nas suas tentativas no processo da escrita alfabética.

É válido ressaltar que a escrita alfabética não é apenas um modo de representação da fala, pois mostra-se como um desdobramento da relação do sujeito com a ordem da linguagem (Bastos, 2009). Segundo Fragelli (2002), a escrita pode ser entendida como uma modalidade da linguagem, opera como uma linguagem e, por isso, é anterior ao sujeito e participa da sua constituição. Sei e Moschen (2014, p. 336) afirmam que a escrita alfabética relaciona-se diretamente com a escrita inconsciente e, por isso, a “psicanálise atrubui a mesma o estatuto de uma produção do sujeito”. Segundo as autoras, o trabalho com a escrita alfabética apresenta-se como uma alternativa importante para o sujeito retomar sua constituição subjetiva.

Ao final do primeiro semestre do seu quarto ano do ensino fundamental I, precisei interromper o acompanhamento terapêutico escolar de Tiago. Houve uma preparação no espaço escolar para que o processo ocorresse com os cuidados necessários. Uma das psicólogas da escola, eu e Tiago conversamos sobre a minha saída. A adaptação com a nova

acompanhante aconteceu em uma semana. Foi possível que ela se aproximasse de Tiago e que compreendesse o formato, a direção e a lógica do nosso trabalho.

Nesse momento de finalização do acompanhamento terapêutico escolar com Tiago, eu refletia sobre os seus avanços conquistados ao longo da atuação. Avanços referentes ao seu processo de inclusão, mas não apenas associados à inclusão escolar ou à inclusão no grupo de crianças. E sim, avanços referntes à inclusão simbólica, a qual permitiu que Tiago aparecesse como sujeito enlaçado nas relações com os outros, participando efetivamente do circuito social. Desse modo, a partir do acompanhamento terapêutico escolar, Tiago pôde se situar como sujeito de fala, sujeito de desejo e sujeito capaz de aprender.

Nos últimos dias do acompanhamento, o serviço de Psicologia Escolar solicitou, como era de costume a cada final de semestre, que eu fizesse uma produção final sobre a atuação com Tiago. Diante das mudanças observadas em Tiago, entendi que, naquele momento, ele poderia deixar a expressão “Agora não posso, Larry!”, a qual era utilizada anteriormente para sinalizar que ainda estava difícil lidar com determinadas situações. Assim, ele poderia avisar para todos que já era possível dizer “Agora eu posso Larry!”

AGORA EU POSSO, LARRY!

Agora eu posso falar, falar por mim mesmo

Pedir o que eu quero

Negar o que não quero

Colocar meu desejo em cena

Convocar o outro para me ouvir

Convidar meu colega para brincar

Agora eu posso ficar sozinho

Posso falar com qualquer um da escola

Posso circular com segurança

Posso pedir meu lanche na cantina

Posso falar que dói algo no meu corpo, que me machuquei e que sinto algo incomodando

Posso falar que estou nervoso

Que sinto saudade

Agora eu posso, Larry

Agora eu posso, Escola

Agora eu posso escrever, me divertir com as letras, dar muita risada e brincar com o que sei e não sei

Agora eu posso participar de todas as rodas

Agora eu posso entender as regras

Agora eu posso sustentar a fila da cantina

Agora eu posso chorar e parar de chorar

Agora eu posso me fingir de morto

Agora eu posso pedir desculpas

Agora eu posso

Agora eu posso

Agora eu posso

(Trecho produzido pela autora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o acompanhamento terapêutico escolar contribui para o processo de inclusão de uma criança autista, por meio de um estudo de caso único. É importante lembrar que a inclusão assumida neste trabalho refere-se a uma inclusão simbólica, como um ato terapêutico. Tal perspectiva considera que possibilitar o encontro de uma criança que apresenta impasses na constituição subjetiva, psicopatologias graves ou fragilidades na construção do laço social com outras crianças, em um espaço significativo como a escola, representa um ato terapêutico.

Traçamos as atividades realizadas pelo acompanhante em sua atuação. Por meio da experiência com Tiago, percebemos que o profissional inicia o trabalho assumindo uma *presença ativa* (Montellano et al., 2009) na relação com a criança, investindo constantemente no contato e no diálogo, sendo um *intérprete* (Montellano et al., 2009) em muitos momentos. Além de uma presença ativa, há uma posição de escuta ativa. Fráguas (2004) aponta para a importância de o acompanhante entender as manifestações da criança como mensagens, pinçando nas suas falas algo do seu desejo. Dessa forma, o profissional assume um lugar de *interlocutor* (Gavioli, Ranoya & Abbamonte, 2002), mediando a relação da criança com os outros e promovendo possibilidades de *enlace* (Albe & Magarián, 1991, citado por Kupfer & Petri, 2000).

O acompanhante terapêutico escolar mostra-se *testemunha* das situações do cotidiano escolar, o que promove o reconhecimento das produções e conquistas da criança (Gavioli, Ranoya & Abbamonte, 2002). Essa é uma função importante na relação com o professor, visto que este não tem condições de observar em detalhes os avanços da criança, diante das numerosas demandas que lhe aparecem. O acompanhante precisa tornar público o que

acontece com a criança e, se necessário, pode utilizar uma "lupa" para transformar as mudanças aparentemente mínimas em avanços significativos. Dessa forma, o acompanhante trabalha *apoiando o professor* no processo de inclusão (Assali et al., 1999; Kupfer & Petri, 2000) e assumindo certa *invisibilidade* que permite que os outros atores escolares e as outras crianças se relacionem com a criança em acompanhamento (Montellano et al., 2009). Esse processo se intensifica com o tempo, e o acompanhante passa a realizar "*pequenos nadas"*, ações mínimas, pois a criança já consegue falar por si e se relacionar (Montellano et al., 2009).

É importante ressaltar que as atividades aqui destacadas se referem ao acompanhamento de uma criança autista, a qual possuía demandas específicas. Por meio da experiência com Tiago, podemos descrever algumas atividades realizadas por um acompanhante, mas não podemos generalizar, pois a atuação deve seguir o direcionamento caso a caso. Com Tiago, observamos os efeitos terapêuticos no processo inclusivo, principalmente nos aspectos associados à linguagem, ao laço social, ao brincar simbólico e ao aprender. Esses efeitos terapêuticos consistiram na retomada da estruturação do sujeito, ou seja, das operações psíquicas de alienção e separação.

O acompanhamento terapêutico escolar de Tiago revela a relação entre os aspectos estrutural e instrumental do desenvolvimento. É fundamental levarmos em consideração a relevância do processo de estruturação psíquica para que a criança possa avançar nos aspectos instrumentais. Nesse sentido, para fazer intercâmbios com o meio, para estabelecer laços sociais e para se beneficiar dos processos de aprendizagem, Tiago precisava "ser" sujeito, precisava que sua estruturação psíquica fosse retomada. Foi importante e necessário pensarmos, inicialmente, em um trabalho voltado para o aspecto estrutural para que Tiago, então, alcançasse as realizações instrumentais. Nesse sentido, pensamos e intervimos na

direção da estruturação do sujeito para que o intercâmbio com o meio fosse possível, bem como as relações com os outros e a execução de determinadas atividades ou tarefas.

A relação com os colegas e com os atores escolares foi um elemento importante de análise, pois observamos as mudanças ao longo do processo. Com a presença de um acompanhante mediando a relação, os colegas e os adultos passam a, de fato, enxergar a criança como sujeito de fala, o qual possui desejos e pode aprender. E, a partir disso, o investimento na relação e em atividades escolares, como um planejamento adaptado, acontece com mais fluidez e coerência.

Apesar de a experiência com Tiago não ter esbarrado em muitas dificuldades, o acompanhamento terapêutico escolar envolve entraves. Primeiramente, o lugar do acompanhante ainda se apresenta, em muitos contextos escolares, como indefinido. Alguns acompanhantes não sabem quais são suas funções ou a escola também não possui um formato específico de trabalho para a atuação do acompanhante. Além disso, observamos que essa atuação ainda não tem sido valorizada. Muitas vezes, o acompanhante é visto como um cuidador ou um professor auxiliar. E o que se espera do trabalho pode variar bastante. A expectativa vai desde o trabalho com os cuidados básicos até intervenções pedagógicas.

Outra dificuldade refere-se à crítica sobre a possibilidade de o acompanhamento terapêutico escolar se configurar como uma prática individualizante, já que se desenvolve na relação direta com a criança acompanhada, objetivando o seu processo de inclusão. Entretanto, como foi apontada nesta dissertação, a atuação do acompanhante deve ser focada na relação da criança com os outros, para promover o enlace e mudanças subjetivas. O trabalho não acontece somente com a criança; envolve os atores escolares, os estudantes, e utiliza o espaço da escola. O acompanhante precisa estar advertido para atuar de forma a contemplar essa direção. É necessário ter muita atenção e cuidado, pois facilmente o

acompanhante pode se perceber “ilhado” com a criança. Isso acontece em decorrência das demandas da escola ou por sua própria atuação. Cabe ao profissional estabelecer as pontes necessárias.

Desse modo, a relação com os outros atores escolares representa uma ferramenta de trabalho para o acompanhante terapêutico escolar. Porém, também aponta para uma dificuldade, pois são diversas relações para mediar e manejar. O acompanhante se encontra “entre” a criança e os outros durante todos os momentos da atuação e todas as situações — mesmo aquelas mais simples são vistas como possibilidades de trabalho. Dessa forma, ter atenção constante e ativa a tudo que ocorre no processo é um desafio permanente..

Outro ponto relevante refere-se ao manejo entre o desejo da criança e a demanda do sistema escolar. Em alguns momentos, a escola se situa nas suas regras e naquilo que considera importante para a criança. Porém, a imposição pode se tornar um elemento invasivo para a criança e impossibilitar o avanço no seu processo. O acompanhante precisa manejar essa relação, entendendo a importância de dar atenção à singularidade da criança mas, ao mesmo tempo, compreendendo a dinâmica do sistema escolar. Essa ação está associada ao manejo entre uma perspectiva clínica e uma perspectiva educacional.

Aqui se encontra um limite da atuação, pois assumimos uma leitura e uma perspectiva clínica, considerando o modo de intervenção que é singular. Mas o acompanhamento terapêutico escolar não se caracteriza como uma atuação clínica. É comum que apareçam demandas equivocadas, como bem apontam Assali et al. (1999). As demandas equivocadas ultrapassam o espaço e as possibilidades de atuação do acompanhante. Dessa forma, o profissional precisa estar atento para não ocupar inadvertidamente os lugares demandados pela instituição.

A presença constante do acompanhante também pode camuflar as faltas institucionais (Assali et al., 1999), porque ele estaria disponível para resolver os problemas relacionados à criança, não sendo necessário o envolvimento dos outros atores. O acompanhante precisa ter muito cuidado com esse risco, pois sua atuação envolve todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Como apontam Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002), é necessário produzir questões na escola, levantar reflexões, permitindo que elas circulem. Somente dessa forma é possível promover a implicação dos atores escolares e mudanças no contexto educacional.

Diante de tudo que foi discutido na presente dissertação, é importante apenas salientar, mais uma vez, que o acompanhamento terapêutico escolar está situado na proposta de uma educação terapêutica e se pauta na perspectiva de uma educação estruturante. Por isso, a inclusão foi tomada como ato terapêutico, como ferramenta para a construção do laço social e como possibilidade da retomada da estruturação psíquica. Atuando para uma inclusão simbólica, por meio do ato educativo, da transmissão de marcas simbólicas, o acompanhante terapêutico escolar possibilita que o sujeito seja filiado ao social — filiado não como autista, psicótico, deficiente, ou através de uma imposição da legislação, mas como sujeito que deseja, decide e fala por si.

REFERÊNCIAS

Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim. (Org), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Adrien, J. (2009). Accompagnant de personnes avec autisme et troubles apparentés: une nouvelle licence professionnelle pour un nouveau métier. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (45). Recuperado de http://www.afg-web.fr/IMG/pdf/Adrien_NRAS_LP_Autisme.pdf

Araripe, N. B. (2012). *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Assali, A. M., Rizzo, C., Abbamonte, R. M., & Amâncio, V. (1999). O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In *A psicanálise e os impasses da educação: Anais do Colóquio do Lugar de Vida* (pp. 114-121). São Paulo.

Barros, J. F. (2011). Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. In *X CONPE – ABRAPEE* (pp. 1-15). Maringá- PR

Bastos, M. B. (2001). Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 6(11), 47-55.

Bastos, M. B. (2009). Tecendo a constituição psíquica pelas linhas da escrita**.** In *7o Colóquio do LEPSI* (não paginado).

Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bergès, J. (2008). O corpo e o olhar do outro. In Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (3a. ed., n. 2, pp. 51-65). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. Publicado originalmente em 1988.

Bernardino, L. M. F. (2004). A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas da infância. In *Colóquio do LEPSI* (pp. 54-66). São Paulo.

Borges, T. P. (2009). Função materna, educação e ato educativo. *Inter Ação*, *34*(2), 453- 464.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Portaria nº 948*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 maio 2011. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 março 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm

Carmichael, L. (1964). Introdução. In V. M. Axline, *Dibs: em busca de si mesmo*. São Paulo: Círculo do Livro.

Catão, I. (2005). *A voz na constituição do sujeito e na clínica do autismo: o nascimento do Outro e suas vicissitudes* (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Coelho, C. F. de M. (2007). *Convivendo com Miguel e Mônica: uma proposta de acompanhamento terapêutico de crianças autistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Colli, F. A. G. (2005). O Grupo Ponte. In F. A. G. Colli, & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *Inclusão escolar travessias: a experiência do Grupo Ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida* (pp. 29-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Colli, F. A. G. (et al.) (1997). Começando uma travessia pelo Ponte. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 2*(2), 139-144.

Coriat, L., & Jerusalinsky, A. (2008). Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (3a. ed., n. 4, pp. 7-13). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. Publicado originalmente em 1996.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Duque-Estrada, D. (2011). *O umbigo do sonho... e o nosso*. Porto Alegre: CMC.

Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras* (3a ed.). São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2012). A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. *Nova Escola (edição especial Novos Pensadores)*. Recuperado de http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/desestabilizacao-escritas-silabicas-alternancias-desordem-pertinencia-663205.shtml.

Fráguas, V. (2003). *Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fráguas, V. (2004). Acompanhamento terapêutico com crianças: sobre a função terapêutica da construção do laço social. *Revista Pediatria Moderna/Psicologia em Pediatria*, 40(3), 120-124.

Fráguas, V., & Berlinck, M. T. (2001). Entre o pedagógico e o terapêutico. algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 6*(11), 7-16.

Freud, S. (1996a). A história do movimento psicanalítico. In S. Freud. *Obras psicológicas completas* (v. XIV, pp. 18-73). Rio de Janeiro: Imago. Publicado originalmente em 1914.

Freud, S. (1996b). Os instintos e suas vicissitudes. In S. Freud. *Obras psicológicas completas* (v. XIV, pp. 123-149). Rio de Janeiro: Imago. Publicado originalmente em 1915.

Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In S. Freud. *Obras psicológicas completas* (v. XVIII). Rio de Janeiro: Imago.

Gavioli, C., Ranoya, F., & Abbamonte, R. A. (2002). A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. In *Anais do 3o Colóquio do LEPSI IP/FE-USP* (não paginado). Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300020&script=sci_arttext

Goffman, E. (2007). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Jerusalinsky, A. (2010). *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar* (5a ed.). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Jerusalinsky, A., & Páez, S. M. C. (2006). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (n. 6, pp. 15-21). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Jerusalinsky, J. (2002a). Temporalidade e desenvolvimento. In J. Jerusalinsky, *Enquanto o futuro não vem – a psicanálise na clínica com bebês* (pp. 149-173). Salvador: Ágalma.

Jerusalinsky, J. (2002b). É possível prevenir ou só resta remediar? Precocidade e prevenção na intervenção com bebês. In J. Jerusalinsky, *Enquanto o futuro não vem – a psicanálise na clínica com bebês* (pp. 224-257). Salvador: Ágalma.

Jerusalinsky, J. (2006). O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (n. 6, pp. 163-178). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Jerusalinsky, J. (2011a). Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados autísticos. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, (22),77-89.

Jerusalinsky, J. (2011b). Jogos constituintes do sujeito. In J. Jerusalinsky, *A criação da criança – brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê* (pp. 229-269). Salvador: Álgama.

Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre Infância com Problemas*, *2*(2), 53-61.

Kupfer, M. C. M. (2000). Educação: especial? In: M. C. Kupfer (Org.), *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento* (Coleção Psicanálise de Criança, vol. 1, n. 11, pp. 89-99). Salvador: Ágalma.

Kupfer, M. C. M. (2006). Duas notas sobre a inclusão escolar. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (n. 6, pp. 71-81). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Kupfer, M. C., & Petri, R. (2000). "Por que ensinar a quem não aprende?". *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, V*(9),109-117.

Lacan, J. (1998a). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1949.

Lacan, J. (1998b). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 197-213). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1945.

Lacan, J. (1958). Os três tempos do Édipo. In J. Lacan, *O seminário 5: as formações do inconsciente* (pp. 185-203). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1957.

Lacan, J. (2008). O sujeito e o outro (I): a alienação. In: J. Lacan, *O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (pp. 199-210). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1964.

Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967. In J. Lacan, *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1967.

Lajonquière, L. (2001). Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais". *Pro-Posições, 12*(2-3), 35-36.

Lajonquière, L. (2013). Das vicissitudes de um sujeito na busca do saber. In L. Lajonquière, *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender* (16a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 261-298.

Lajonquière, L., & Scagliola, R. (1998). Conversando sobre Bonneuil: entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenutti. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 3(4), 20-40.

Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma.

Levin, E. (2000). O corpo e o outro. In E. Levin, *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem* (J. Jerusalinsky, trad. 3a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Levin, E. (2010). A transferência na terapia psicomotora. In A. Jerusalinsky, *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar* (5a. ed., pp. 203-217). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, A., Almeida, I., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In A. A. Anache, & I. R. Silva (Orgs.), *Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia* (pp. 21-35). Brasília: CFP.

Marques, M. (1998). Mãe e filho: par ou ímpar? *Publicação do Espaço Moebius*, *VIII*(8),119-127.

Marsico, G. (2013). Moving between the social spaces: conditions for boundaries crossing. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: intercontextual dynamics between family and school* (pp. 361-374). Charlotte, N.C.: Information Age.

Matos, A., & Diniz, A. (2014). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In R. C. S. Souza, M. A. G. Bordas, & C. S. Santos (Orgs.), *Formação de professores e cultura inclusiva* (pp. 45-66). São Cristovão: UFS.

Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *20*(1), 30-39.

Menezes, E. J. (2011). Educação e psicanálise: quando o saber faz a travessia do desejo. In: *8o Colóquio do LEPSI* (não paginado), São Paulo.

Monte, F. R. F., Siqueira, I., & Miranda, J. R. (Org.). (2001). *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação.

Montellano, C. P., Nero, C. T., Sereno, D., Garfunkel, J. L., Vicentin, M. C. G., Almeida, M. N. C., & Navarro, N. C. (2009). Construindo modos de ação na interface saúde-educação. In A. A. Anache, & I. R. Silva (Orgs.), *Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia* (pp. 53- 68). Brasília: CFP.

Moura, A., & Nikos, I. (2000). Estudo de caso, construção do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. *Pulsional Revista de Psicanálise*, *XIII*(140/141), 69-76.

Moysés, M. A. A. (2008). A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In *31º Reunião Anual da Anped*. Recuperado de http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm

Parra, L. S. (2009). *Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças autistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Pegorelli, A. L. C. B. (2011). Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. In *Anais do 8o. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. (1-9).

Peres, R. S., & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. *Interações*, *X*(20), 109-126.

Pitiá, A. C. A., & Furegato, A. R. F. (2009). O Acompanhamento Terapêutico (AT): dispositivo de atenção psicossocial em saúde mental. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, *13*(30), 67-77.

Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim, *Educação inclusiva: direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. Publicado originalmente em 1944.

Salomão, A. (1998). *Nova LDB: um convite para debate.* Sttima.

Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.

Sá-Silva, J. R,. Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, Número I.

Sei, C. C., & Moschen, S. (2014). Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. *Estilos da Clínica, 19*(2), 325-338.

Sibemberg, N. (1998). Autismo e linguagem. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (n. 5, pp. 60-71). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Soares, E. (2011). *A psicanálise e seus efeitos terapêuticos em Freud e Lacan* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Valsiner, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: pathways to synthesis. *European Journal of Psychology of Education*, *23*(2), 131-147.

Vygotsky, L. S. (1931). Educación de las formas superiores de conducta. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas*.

Yañez, Z. (1994). Psicomotricidade e deficiência mental: a intervenção clínica num conto de fadas. In *V Congresso Brasileiro de Psicomotricidade* (pp. 49-55). Salvador: Biblioteca Freudiana de Curitiba. (Amarelinhas, n. 1).

Yañez, Z. (2008). Psicomotricidade e seus conceitos fundamentais: esquema e imagem corporal. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (3ª. ed., n. 4, pp. 33-43). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. Publicado originalmente em 1996.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos* (2a. ed.) Porto Alegre: Bookman

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis,

os senhores estão sendo convidados a participar da pesquisa *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista*. A pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de um estudo de caso, como o acompanhamento terapêutico escolar contribui para o processo de inclusão de uma criança autista. Como se trata de uma atuação recente e pouco conhecida no meio social e acadêmico, o projeto pretende contribuir para um alcance mais amplo das discussões referentes à inclusão e ao tratamento das crianças autistas. Além disso, justifica-se ao buscar pensar na atuação do acompanhamento terapêutico escolar, utilizando o estudo de caso único, entendendo a importância da experiência singular na compreensão do processo.

Como será utilizado o estudo de caso referente a uma experiência de acompanhamento terapêutico realizada na escola com uma criança autista, de fevereiro de 2010 a julho de 2013, é necessário que os responsáveis pela criança autorizem e concordem com a participação e utilização das informações referentes a todo o processo. É importante salientar que os aspectos registrados referentes à experiência serão considerados como dados e utilizados para fins de pesquisa. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pela pesquisadora e será mantido o sigilo da identidade dos responsáveis, assim como da criança. As informações pessoais serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa.

A participação na pesquisa proporciona como benefício a contribuição para a discussão do tema proposto a partir da experiência prática. A pesquisa não envolve riscos para os

participantes e a pesquisadora conduzirá o estudo de modo a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir.

A assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização, pelos responsáveis, para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa por meio de artigos científicos e de dissertação.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, é possível entrar em contato com a pesquisadora responsável. É possível, também, retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Verônica Gomes Nascimento. Telefone: (71) 9118-9766.
Instituto de Psicologia (IPS): (71) 3283-6437.

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias pela pesquisadora responsável e pelos responsáveis pela criança. Uma das vias ficará com os responsáveis e a outra via ficará arquivada na sala da Linha de Pesquisa Infância e Contextos Culturais do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia durante cinco anos.

Eu, _____,
responsável por _____, declaro que **concordo e autorizo** a participação do meu filho na pesquisa *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista*. Comunico também que **recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do responsável pelo participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, Verônica Gomes Nascimento, declaro que o projeto intitulado *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista* não utilizará Termo de Assentimento, visto que o participante é uma criança que se encontra no espectro autista.

De modo geral, os sintomas do autismo englobam dificuldades na interação social, na linguagem e nas brincadeiras simbólicas e imaginativas (Sibemberg, 1998). Há dificuldades na relação com os outros e na comunicação, pois são comuns repetições das falas das pessoas (campo da ecolalia), sem a impressão de algo próprio da criança, como falas espontâneas e utilização de tonalidades pessoais (Fráguas, 2004).

O participante da pesquisa possui o diagnóstico de autismo e apresenta sintomas que mostram dificuldades na comunicação e na interação social. Dessa forma, considera-se que existe um comprometimento em sua capacidade de compreender o significado da assinatura deste documento. Por isso, optou-se pela não utilização do presente termo.

_____

Assinatura da pesquisador responsável

APÊNDICE C – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo _____, do(a) _____, estou ciente e autorizo a pesquisadora Verônica Gomes Nascimento a desenvolver, nesta instituição, o projeto de pesquisa intitulado *O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista*. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar do sujeito de pesquisa aqui recrutado, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura e carimbo do responsável institucional