



Artigo

Acompanhamento escolar de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica: contribuições e desafios

Luiza Davini de Siqueira

Resumo. Este artigo parte da contextualização do movimento inclusivo e das conquistas em termos de legislação no Brasil, para analisar, com a ajuda do referencial psicanalítico, cenas vividas em uma experiência de acompanhamento escolar de uma criança com entrave estrutural na sua constituição psíquica. Abordam-se contribuições e desafios do acompanhamento escolar na inclusão desses alunos e alunas, a importância da escola como local de subjetivação e a riqueza da interação entre os pares criança-criança nesse processo. Conclui-se que a inclusão escolar não pode se pautar na busca de que “tudo seja igual para todos”; há que se trabalhar com as diferenças para chegar à igualdade de oportunidades e ao direito fundamental à educação. Cabe à escola manter a elasticidade em seu currículo para que todos os estudantes possam acessá-lo, cada um a seu modo, construindo sentido e aprendizagem na sua experiência escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar; acompanhamento escolar; subjetivação.

Acompañamiento escolar de niños con obstáculos estructurales en su constitución subjetiva: contribuciones y desafíos

Resumen. Este artículo parte de la contextualización del movimiento inclusivo y de los hitos legislativos en Brasil para analizar, desde una perspectiva psicoanalítica, escenas de una experiencia de acompañamiento escolar a niños con obstáculos estructurales en su constitución subjetiva. Se abordan contribuciones y desafíos del acompañante escolar en la inclusión de estos estudiantes, la importancia de la escuela como lugar de subjetivación y la riqueza de la interacción entre los pares en este proceso. Se concluye que la inclusión escolar no se puede basar en la búsqueda de que “todo sea igual para todos”; hay que trabajar con las diferencias para llegar a la igualdad de oportunidades y al derecho fundamental a la educación. Es responsabilidad de la escuela mantener una apertura en su currículum para que todos los estudiantes puedan accederlo; cada uno a su manera, construyendo sentido para su experiencia escolar.

Palabras clave: inclusión escolar; acompañamiento escolar; subjetivación.

* Psicóloga escolar. Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ldavinisqueira@gmail.com

School accompaniment of children with structural barriers in their psychic constitution: contributions and challenges

Abstract. This article starts with the contextualization of the inclusive movement and the achievements in terms of legislation in Brazil, to then, with the help of psychoanalytic references, analyze scenes from a school accompaniment of a child with structural barriers in their psychic constitution. It discusses the contributions and challenges of school accompaniment in the inclusion of these students, the school's importance as a place of subjectivation, and the role played by peers' interaction in this process. It is concluded that school inclusion cannot be based on the premise that "everything must be the same for everyone". It is necessary to work with differences to achieve equal opportunities and the fundamental right to education. It is the school's responsibility to make space in its curriculum so that every student can access it in their way to build meaning to their school experience. **Keywords:** school inclusion; school accompaniment; subjectivity.

Suivi scolaire des enfants présentant des entraves structurelles à la constitution psychique: apports et défis

Résumé. Cet article propose quelques repères sur le mouvement inclusif et les acquis de la législation brésilienne pour ensuite, à partir du référentiel psychanalytique, analyser des scènes vécues dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un enfant présentant des obstacles structurels dans sa constitution psychique. Il aborde les contributions et les défis de cette pratique dans l'inclusion des enfants, l'importance de l'école comme lieu de subjectivation et la richesse de l'interaction entre les pairs enfant-enfant dans ce processus. Nous montrons que l'inclusion scolaire ne peut pas être basée sur la notion que "tout est égal pour tous"; qu'il est nécessaire de travailler avec les différences pour atteindre une effective égalité des chances et le droit fondamental à l'éducation. Il appartient à l'école de maintenir une ouverture dans son programme afin que tous les élèves puissent y accéder, chacun à sa manière, en donnant un sens à leur expérience scolaire. **Mots-clés:** inclusion scolaire; suivi scolaire; subjectivation.

O presente artigo traz o relato de um acompanhamento escolar como dispositivo de apoio à aprendizagem e à participação de um aluno de escola privada na cidade de São Paulo. É resultado das reflexões e articulações teórico-práticas a partir de um semestre de estágio de uma aluna da graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo na instituição Lugar de Vida - Centro de Educação Terapêutica. O estágio ocorreu em função de um convênio acadêmico entre as duas instituições supracitadas. O Lugar de Vida é referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças com entraves estruturais em sua constituição psíquica. Além disso, faz acompanhamento de famílias e tem uma importante participação na formação de profissionais da área da saúde e da educação.

A nomenclatura "crianças com entraves estruturais na constituição psíquica" é uma proposta dos profissionais do Lugar de Vida em contraponto àquela proposta pela Associação Americana de Psiquiatria (2013), TEA, por acreditar que algumas crianças apresentam "um risco de evoluir em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo" (Kupfer, Patto & Voltolini, 2017, p. 10).

Educação inclusiva e considerações sobre a legislação

O fortalecimento da educação inclusiva nas últimas décadas é resultado da defesa por direitos humanos e lutas sociais de grupos socialmente minorizados. A partir do final da década de 1970, pessoas com deficiência intensificaram reivindicações para que seus direitos fossem garantidos nas mais diferentes instâncias (Mendes & Conceição, 2020). Alguns desses movimentos são marcos representativos dos avanços alcançados, começando pela declaração de Salamanca de 1994, promulgada pela UNESCO, na qual o Brasil foi signatário. Neste documento, há a orientação de que a escola deve ensinar todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, superdotação, desvantagens sociais e/ou econômicas, nômades, vítimas de violência, pertencentes a grupos étnicos, culturais ou linguísticos marginalizados e estigmatizados, bem como os que experimentam dificuldades de aprendizagem em algum ponto de sua escolarização.

Em 2006, outro grande marco do paradigma inclusivo aconteceu com a outorga da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), encontro no qual o Brasil teve participação ativa pela ONU. No Brasil, a CDPD foi ratificada como emenda constitucional¹, o que lhe confere valor legal equivalente ao da Constituição de 1988, o nível hierárquico mais alto do ordenamento jurídico do país.

Seu propósito era “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Art. 1º, ONU, 2016). Nesse sentido, uma das grandes conquistas desse documento foi assegurar às pessoas com deficiência o direito à identidade a partir da redefinição de o que é a deficiência, superando o modelo médico vigente até então. Ao contrário deste, cujo foco colocava-se na descrição física e orgânica da deficiência, a CDPD propõe uma abordagem identitária, que entende a deficiência como uma produção social, englobando os âmbitos psicológicos, políticos e históricos.

Assim, o Artigo 1º define as deficiências como os efeitos de um encontro entre um sujeito e o mundo que, em função de barreiras produzidas nessa interação, pode levar ao impedimento de seu direito à igualdade:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2011).

Segundo esse paradigma, portanto, o foco não está em esperar que a pessoa com deficiência se adeque às condições sociais e ambientais existentes, e sim em implicar a sociedade na corresponsabilização em identificar e eliminar as barreiras presentes nos espaços físicos, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços, nos currículos escolares e nas atitudes que impedem ou dificultam sua plena participação em todos os aspectos da vida contemporânea.

¹ Por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009.

Outro marco legal determinante aconteceu em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Elaborado pelo MEC, esse documento estabelece que a educação especial deixe de ser oferecida como substituição à educação comum e passe a ser um complemento oferecido a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e superdotação/altas habilidades – seu público-alvo. Desse modo, a PNEEPEI fortaleceu o paradigma da inclusão (Mendes & Conceição, 2020) ao tornar a educação especial parte da proposta político pedagógica das escolas, atuando de forma articulada com o ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, destacamos a Lei Brasileira da Inclusão³, de 2015, que transformou a PNEEPEI em uma política de Estado, reforçando os direitos da pessoa com deficiência e garantindo sua participação ampla na sociedade. No que diz respeito à educação, essa legislação estendeu às instituições privadas a responsabilidade de garantir aos estudantes público-alvo da educação especial o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, vetou a cobrança adicional por esses serviços e definiu punições em caso de recusa de matrículas, atitude entendida como discriminatória.

Frente a esses avanços no cenário legal, escolas públicas e privadas viram os índices de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial aumentarem significativamente. Dados do Censo Escolar de 2023 indicam aumento de 41,6% nas matrículas na educação especial nos últimos cinco anos. O percentual de matrículas de alunos e alunas incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente e passou de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023), considerando a faixa etária de 4 a 17 anos.

Às escolas, então, cabe o desafio de estruturar e garantir práticas pedagógicas e educacionais inclusivas buscando aprendizagens efetivas e significativas para todos os seus alunos e alunas, além de trabalhar para construir relacionamentos interpessoais para a boa convivência na heterogeneidade. Como uma estratégia de trabalho nesta direção, verifica-se a introdução e o aumento de profissionais responsáveis por fazer o acompanhamento individualizado de alunos que precisam de práticas inclusivas e que configuram essa demanda. Esses profissionais são nomeados de formas variadas nas escolas públicas e privadas, como, por exemplo, Ats (acompanhantes terapêuticos), Aes (acompanhantes escolares), mediadores, entre outros.

Psicanálise e constituição do sujeito

A constituição da subjetividade humana acontece, pela teoria psicanalítica, a partir da concepção da criança, no momento em que ela é inserida no campo simbólico da cultura, das leis e da linguagem de sua sociedade por meio de seus familiares. Deste modo, ela vai recebendo expectativas, lugares e marcas inconscientes, argamassa para a futura capacidade de significar-se a si mesma. Na relação com seus cuidadores, a criança começa a organizar o seu corpo, a

² Incluem-se nesse grupo pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) e psicose infantil. Em 2012, em reforço ao atendimento de direitos das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo-as como pessoas com deficiência e, portanto, beneficiárias dos mesmos direitos.

³ Lei nº 13.146/2015.

sua cognição e a sua entrada na linguagem humana. Nesse momento fundamental de alienação, a criança ocupa uma relação fusional com quem cuida, para depois ir separando-se e construir sua identificação. Nesse caminhar, faz descobertas e, ao mesmo tempo, enfrenta conflitos para entender o funcionamento do mundo, do outro e de si. Algumas crianças, ao viverem esses desafios, desorganizam-se e criam defesas contra as fortes angústias que sentem ao se relacionarem com as demandas dos outros. Para entender o que se passa, o psicanalista constrói uma hipótese diagnóstica e em parceria com outros agentes de cuidado⁴, propõe intervenções que possam ajudar na retomada da constituição psíquica que sofreu entraves. Neste trabalho, que envolve a análise da criança, o acompanhamento dos cuidadores e a escolarização, o que se busca é apostar no sujeito e em sua condição de se organizar psiquicamente. Como dizem Kupfer, Pesaro, Merletti e Voltolini (2017):

as crianças em situação de inclusão não são apenas um feixe de nervos, músculos e ossos comandado por comportamentos automáticos a serem condicionados, adaptados e canalizados; as crianças-sujeito são habitantes desse corpo ao mesmo tempo que habitados por ele, e não existem sem que um laço com os outros as constitua, as mantenha e lhes dê um sentido marcado pelo desejo. Levar em conta, dar ouvidos – escutar esses sujeitos – dar voz a esses sujeitos – fazê-los dizer – é o norte da reflexão e da ação (...). Ao propor a escuta e o dizer como fundamentos de sua prática, estão posicionados da perspectiva de dar acolhida ao modo próprio de ser de cada criança-sujeito, renunciando assim ao furor da transformação do aluno em um ser dócil a qualquer preço (p.10).

Maleval complementa afirmando que a escola é parceira das famílias, o cuidar e o educar estão associados e devem ser “adaptados ao ritmo do sujeito, e onde se leve em conta a angústia, em vez de combatê-la violentamente” (2018, p. 34).

As crianças com hipótese diagnóstica de autismo ou psicose infantil vivem entraves na incorporação do funcionamento do mundo humano ou no processo de separação simbólica e podem apresentar diferentes sintomas em eixos fundamentais da constituição subjetiva. Estes eixos são balizas psicanalíticas para a compreensão do funcionamento psíquico da criança: o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, as normas e a posição frente a lei, a fala e a posição na linguagem (Kupfer, Patto & Voltolini, 2017) e a relação com o semelhante (Pesaro, Kupfer & Davini, 2020). Desta forma, podem aparecer dificuldades na fala ou mutismo, em um corpo desorganizado (no funcionamento de órgãos internos, na alimentação, no controle dos esfíncteres ou na expressão dos movimentos corporais), em interesses ou gestos repetitivos, uma incompreensão ou recusa das demandas, em um brincar sem enredo, uma incompreensão das regras sociais e das trocas de prazer, uma confusão entre imaginação e realidade, um sentimento de perseguição, uma forte agressividade, uma agitação motora, entre outros.

Por isso, sua inclusão no universo escolar é tão importante, pois na troca com outros alunos e educadores, em meio a um ambiente de oferta de conhecimentos e aposta no desenvolvimento,

⁴ A pesquisa multicêntrica IRDI (Kupfer, Bernardino, Mariotto, 2014) propõe marcos do desenvolvimento infantil que são indicadores do caminhar do processo de constituição subjetiva de bebês. Já a pesquisa APEGI (Kupfer e Bernardino, 2022) organiza indicadores que ajudam psicanalistas a acompanhar os processos subjetivos de crianças em escolas, grupos e instituições.

a criança com entraves estruturais tem a chance de dar continuidade a seu processo de estruturação psíquica.

O acompanhamento escolar como estratégia inclusiva

O acompanhamento escolar nasce da prática já estabelecida do acompanhamento terapêutico (At) e é renomeada quando passa a fazer parte da instituição escolar e a ser utilizada como uma das estratégias possíveis para o apoio às práticas inclusivas (Davini & Madeira, 2020). A escolha por rebatizar esse profissional que atuará como mediador da experiência escolar de alunos e alunas que vivem algum tipo de barreira em sua escolarização é intencional. Tem como objetivo marcar que o acompanhamento seja feito no processo escolar, ou seja, “nas práticas escolares que colocam em relação professores-alunos-conhecimento” (Davini & Madeira, 2020, p. 242).

As reflexões trazidas neste artigo procuram articular as possibilidades e desafios da contribuição do acompanhante escolar no processo de escolarização de crianças com entraves estruturais em sua constituição subjetiva a partir da inclusão em escolas regulares. Como pontuam Fraguas e Berlinck (2001), referindo-se ao Dicionário Aurélio, o próprio termo “regular” já é digno de nota pois traz em si a “possibilidade de exclusão de tudo aquilo que não age conforme as regras, as normas, as leis e as praxes” (p. 16). Essa provocação nos alerta para o fato de como as nomenclaturas, tantas vezes usadas automaticamente, podem trazer em si a mesma origem da lógica que tentamos problematizar. A escola, não tendo sido, historicamente, um lugar para todas as crianças/alunos, fez uma divisão entre o ensino regular e o “especial”, a qual o movimento inclusivo busca desconstruir.

O mesmo raciocínio pode ser tecido em relação à divisão de, por um lado, alunos com “entraves estruturais em sua constituição subjetiva”, deficiências ou “transtornos” dos mais variados e, por outro, alunos ditos “normais”. Quando as diferenças dos alunos são nomeadas por meio de rótulos existentes na sociedade, por exemplo, “ele é de inclusão” ou “ele é autista”, roubam a riqueza subjetiva de cada criança e a deficiência ou “transtorno” ganha do sujeito. Nas palavras de Bernardino, Lavrador e Bechara (2020), “na psicanálise prioriza-se o que o encontro com o sujeito nos ensina e é a partir dele que se pode construir e reconstruir teorias que embasam e amparam metodologias envolvidas no tratamento da criança” (p. 15).

Essas problematizações se fizeram presentes constantemente ao longo de toda a experiência do estágio, considerando o lugar institucional atribuído à “estagiária de acompanhamento escolar”. A seguir, cenas do trabalho de intervenção com as crianças e com a escola serão trazidas como ponto de partida para levantar questionamentos sobre tais vivências. Além disso, serão propostas reflexões a respeito da importância da escola como local de subjetivação da criança e da riqueza da interação entre os pares de crianças, que funcionam como ferramenta de apoio à inclusão.

João⁵ tem 9 anos e frequenta o 2º ano do Fundamental I. É um menino carinhoso, inteligente, alegre e todos os funcionários da escola o conhecem e o cumprimentam. Ele adora desenhar e

⁵ Este é um nome fictício e será utilizado para preservar a identidade da criança.

colorir seus personagens favoritos, “ler” os gibis e está começando a se interessar pelas letras e números. Tem o diagnóstico médico de transtorno do espectro do autismo (TEA) e, além do acompanhamento escolar três vezes por semana, frequenta atendimento individual e um grupo terapêutico de crianças no Lugar de Vida, ambos semanalmente.

O saber especialista da psicologia

Na primeira conversa com a professora de inglês, esta diz à acompanhante que não concorda com a inclusão escolar e que, se tivesse um filho “com alguma questão”, o colocaria em uma escola especial. Conta que não se sente preparada para ter alunos com “esses probleminhas” em sua turma e insiste que um psicólogo deveria vir para “ensiná-los” (aos professores) sobre o autismo. Quanto ao papel da acompanhante na sala, pede que proponha atividades para “distrain” João, pois ele é “difícil de lidar”, já que não participa das discussões coletivas, nem aceita suas propostas.

Essa cena, que descreve o primeiro contato da educadora com a estagiária, revela como o papel do acompanhante escolar está relacionado, muitas vezes, a uma demanda da própria escola e/ou da família de que esse profissional possa “responder pelas atitudes e pela educação da criança ainda não adaptada ao universo escolar e com a qual o corpo docente acredita não saber lidar” (Gavioli, Ranoya & Abbamonte, 2002, p.2).

Esta demanda revela uma lógica na qual, por um lado, há um problema localizado na criança – que não aceita as propostas do professor, não participa do coletivo na qual está inserida e não é adaptada ao universo da escola. Em contrapartida, haveria outro problema localizado no educador, que não possui os saberes necessários para ensinar aquela criança.

Coutinho (2006) nos conta que é comum entre professores a crença de que sua formação é incompleta, pois “não prepara para o exercício do trabalho educativo e não oferece soluções para as dificuldades que estes têm que enfrentar em sala de aula” (p. 4). Desse modo, é no suposto saber especialista da psicologia que a educadora vê uma fonte na qual obter respostas e orientações em relação às dificuldades que vive em suas tentativas de ensinar uma classe heterogênea, da qual participam alunos com necessidades e potencialidades diversas e únicas.

A presença de uma estagiária de psicologia faz com que a professora direcione a ela o trabalho com João e, nesse caso, o desafio que se apresenta é a construção de uma relação de parceria entre as duas. É a partir da parceria que a acompanhante pode acompanhar também a educadora no desafiador processo de implicar-se, incluir-se e responsabilizar-se pelo ensino de todos os seus alunos e alunas, o que passa por ajudá-la a apostar nos saberes que já tem e naqueles que poderá construir.

O professor e a mediação da acompanhante escolar: aposta, reconhecimento e laço

Em uma das aulas de inglês, a professora diz à acompanhante que João estava com uma “mania de desenhar na lousa”, mas que isso “atrapalharia” o andamento das lições, já que a lousa seria utilizada para uma correção. É sugerido, então, que a acompanhante busque um papel sulfite “para distrair” o aluno, já que desenhar era algo que sabidamente o mantinha

entretido por vários minutos. Lembrando-se de uma conversa semelhante que ocorrera alguns dias antes com a professora regente do grupo, na qual ela havia relatado uma estratégia interessante para fazer caber no cenário da aula o interesse de João por desenhar na lousa, a acompanhante pergunta se não seria possível delimitar um pedacinho da lousa e combinar com João que poderia desenhar apenas naquele pedaço. A professora especialista rapidamente responde que não, pois usaria toda a lousa e ceder, mesmo que um pedaço, atrapalharia o seu planejamento para aquele dia.

João senta-se, então, em uma mesa no canto da sala e permanece alheio à aula durante todo o tempo, desenhando os personagens de um de seus desenhos preferidos. Ao longo do restante da aula, a acompanhante tenta oferecer uma conexão entre os conteúdos da disciplina que a turma estava estudando (cumprimentos, em inglês, de “bom dia”, “boa noite”, “tchau”) aos desenhos de João, cumprimentando cada personagem que ele desenhava com um “bom dia” ou “boa tarde”. Ele não pareceu se envolver com esses convites da acompanhante e, enquanto desenhava em sua folha sulfite, dizia o nome de cada um dos personagens ou contava o número de cada um dos elementos que havia desenhado. A acompanhante passa, então, a escutar as colocações de João sobre sua produção e fazer pequenos comentários sobre elas, articulando uma pequena troca sobre as cores utilizadas, a quantidade de personagens e os nomes de cada um.

Vejamos algumas contribuições possíveis das intervenções da acompanhante relevadas por essa cena. Primeiramente, ao receber a demanda da professora de “distrair” João (e não de pensarem juntas em maneiras de envolvê-lo na atividade da turma), a acompanhante tenta propor uma alternativa que ofertasse um espaço possível para a criança no cenário daquela aula. Tal proposta configura uma maneira de respeitar e validar o interesse de João por desenhos e, também, sua vontade de estar na lousa (perto da professora e em frente aos colegas). Segundo Fraguas e Berlinck (2001), seria um esforço de “sensibilizar o professor para a singularidade da criança, facilitando uma intervenção pedagógica junto a ela” (p. 9).

Em um segundo momento, frente à negativa da professora em relação a sua proposta, a acompanhante permanece com João em sua escolha de atividade (o desenho), mas que agora acontecerá em um canto da sala, separando o aluno física e subjetivamente da turma. Ao escutar o que João tinha a dizer sobre seus desenhos, fazer perguntas e comentários sobre ele, abre um espaço para que seu trabalho seja considerado uma produção válida, apostando que ali existe um sujeito que tem algo para oferecer. Kupfer (1997) afirma que, nesse momento, “há apenas uma aposta do adulto, mas essa criança precisará juntar recursos para responder a essa imagem que lhe estão emprestando” (p. 57).

Além disso, há a tentativa de estabelecer uma relação entre o que João produzia e o conteúdo que estava sendo tratado pela turma: “qualquer tipo de relação e conexão interessa e deve ser potencializada” (Sereno, 2006, p. 174), como forma de apoio ao esforço de introdução da criança no universo dos temas e ofertas escolares. João não entra na amarração proposta, mas continua desenhando e comentando o que fazia. Surge uma questão: se João tivesse tido espaço para desenhar na lousa, a articulação com o conteúdo e com a turma teria sido construída mais facilmente, sempre a partir de seu lugar no laço?

Necessariamente, quando um estagiário/acompanhante entra em sala e olha a cena educativa da sua perspectiva, tece hipóteses de caminhos e, com isso, pode viver divergências nos

caminhos desenhados pelos professores. Nesse caso, a carteira de canto oferecida ao aluno incomodou a acompanhante que apostava na lousa. Grande é o desafio dos adultos envolvidos com o ensino da criança de não disputarem o saber sobre ela, o que a deixaria, mais uma vez, no lugar de objeto, que é falado pelo outro. Na cena descrita, coloca-se a importância de a acompanhante manter uma aposta no saber da professora especialista para, a partir da relação com ela, criar aberturas de trabalho conjunto.

Na cena que segue, novos desafios: a professora de inglês chamava aluno por aluno, em ordem numérica, para corrigir a lição feita durante a aula. Chegando no número de João, ela "pula" seu nome e passa para o próximo estudante. Quando a lista termina, a acompanhante convence João a ir até a professora para mostrar a ela o desenho de seus personagens favoritos, afinal, era essa a produção que tinha feito durante a aula. A professora, um pouco surpresa, elogia o desenho do aluno, que volta rapidamente à sua carteira.

Aqui, a aposta no aluno e na professora é restaurada com uma proposta da acompanhante que, desta vez, dá certo. Do sem lugar ao lugar de aluno que desenha muito bem; da professora que não dá lugar para a professora que aceita o "fora da ordem". Na falta do laço, o enlaçamento entre professora e aluno, entre professora e acompanhante, entre acompanhante e aluno. A acompanhante faz a mediação entre o ideal que o professor tem do aluno e a realidade que o aluno lhe apresenta. Assim, cria-se a possibilidade de que o professor se espelhe nela e passe a supor que o aluno tem algo a oferecer (Gavioli et al., 2002).

O trabalho de inclusão de uma criança se dá no laço professor-aluno (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti & Voltolini, 2017). É o professor quem coloca todas as crianças em um lugar de valor, ajudando-as a dar forma e atribuindo sentidos a suas produções e supondo um sujeito que tem um saber. Muitas vezes, o professor, diante do estranhamento que sente em relação a um aluno, pode precisar de ajuda do acompanhante para fazer e manter a sua aposta para ensaiar sentidos para suas vivências como professor de um aluno que se interessa de um modo muito peculiar, ou não se interessa, por ele e suas propostas.

Segue uma última cena a respeito da construção da relação entre João e sua professora de inglês. Quando chega na classe, a acompanhante recebe da professora de inglês uma folha com desenhos em preto e branco de uma maçã e de um abacaxi. Diz tratar-se da "avaliação adaptada" do João e pede que seja colorida naquela aula. João adora desenhar e usar seus lápis de cor, então rapidamente começa a colorir o desenho da maçã e, em seguida, do abacaxi. Neste último, desenha duas janelas e uma porta, dizendo "casa do Bob Esponja!" (esse personagem, protagonista de um de seus desenhos preferidos, mora dentro de um abacaxi). Enquanto pintava, ia dizendo "frutas, comidas, hum!" e, à acompanhante, pedia: "come, come!". Depois de um tempo, a professora vai até João e, vendo sua produção e envolvimento com a proposta, fica muito surpresa e diz que achava que ele não faria a atividade. A acompanhante sugere que João conte à professora o que havia feito. Ele diz: "maçã" e "casa do Bob Esponja". A professora o elogia e parabeniza, dizendo que tinha adorado o desenho. No fim da aula, a acompanhante vai até ela e comenta sobre a importância desse momento em que dedicou a João uns minutos para falar sobre sua produção.

Essa cena parece descrever um momento no qual a professora se surpreende genuinamente com a participação inédita de João na atividade que propôs. Momento importante, pois renova (ou inaugura) na educadora a aposta de que o aluno pode aprender e tem coisas a oferecer. Além

disso, renova a aposta em si mesma enquanto professora de João, já que ele pode aceitar algo que ela havia preparado.

A escola como espaço de subjetivação: “desenhando as letras”

João adora os gibis da turma da Mônica e é comum que parta desse material para desenhar as letras da palavra "Chico Bento", dizendo, alegre: "As letras! Estou desenhando as letras!". A acompanhante pergunta qual é o nome de cada letra e, à medida que vai pintando, João responde uma a uma. Em outro dia, enquanto desenhava a Dora Aventureira (outra de suas personagens preferidas), escreve, sem que ninguém solicite ou sugira, "DROA", e diz: "as letras da Dora!". Na semana anterior, ele havia escrito as vogais (A E I O U) em um desenho que fazia da mesma personagem.

Em outra situação, anuncia que irá "desenhar letras" e escreve: ROA (acima dos personagens que desenhou, dessa vez do filme *de "Big Hero"*). No mesmo dia, diante de um desenho que fazia de outro filme favorito ("*A Era do Gelo*"), escreve: PARE EAOG 2 4 1 3.

O processo de alfabetização de João parte de seus interesses repetitivos por personagens e filmes e, ao acolher as produções que o aluno faz sobre essas temáticas como escritas válidas, a escola pode iniciar sua introdução ao universo das letras.

No início do estágio, João já desenhava, e esboçava, como ele mesmo diz: "os desenhos das letras". Embora ainda no simulacro, ele se aposta como escritor/desenhista quando diz "estou desenhando as letras". Em suas produções, conta com a memorização e cópia das capas dos DVDs de seus filmes e desenhos favoritos. Em um primeiro momento, os desenhos parecem cópias fiéis dos modelos que guarda em sua mente e reproduz, inclusive as palavras que ali aparecem. Esse movimento, no entanto, vai constituindo um banco de dados a respeito das letras e números que tenta sequenciar.

Quando reconhecemos suas produções como algo importante e pertinente à situação escolar, João pode dar continuidade ao seu trabalho que insistimos em reconhecer como comunicação e como um dizer sobre si, uma produção de subjetividade. Com o tempo, nos próximos desenhos, quebra a repetição do desenho/escrita como cópia e mostra, com suas tentativas de ordenamento das letras e números, que está pensando o sistema de funcionamento da língua escrita: DROA (para "Dora"), ROA (para "*Big Hero*") e EAOG 2143 (para "*A Era do Gelo 3*").

Como diz Bernardino (2017), "para a psicanálise é no ato falho que aparece o sujeito. Para os professores, os erros mostram que a criança está processando o que está aprendendo" (p. 104). Para essa autora, o acesso à escrita é fundamental para a criança com autismo, pois, por ser um novo encontro com a linguagem, pode contribuir na constituição da sua subjetividade ao facilitar a relação com o outro semelhante: "trata-se de, pela via escrita, poder transmitir algo de si, poder se reconhecer, poder reconhecer o outro, o que pode então dar acesso à reciprocidade" (p. 105).

A seguir, mais uma cena em que João coloca em seu desenho algo de si. Em uma aparente reprodução da capa de um DVD, João desenha o esquilo, um dos personagens do filme "*A Era do Gelo 3*", entre os dentes de um dinossauro. A acompanhante faz um comentário sobre a quantidade de dentes naquele desenho e João prontamente responde: "ele tem dentes",

desenhando, em seguida, mais dentes. Mas não no dinossauro, e sim no esquilo. Nesse momento, o desenho ganha algo de João, não é mais uma cópia da capa do DVD e os esquilos ganham dentes de dinossauro.

Ao produzir algo próprio e singular a partir de um comentário da acompanhante, João entra em comunicação como se dissesse: “isso que você ofereceu, eu coloco no meu desenho”.

A escola como espaço de subjetivação: as regras em construção

No fim da aula de educação física, o professor pede a todos os alunos que ajudem a recolher o material. João, batendo alegre a bola de basquete, não responde imediatamente. Mas quando o professor fala diretamente com ele e reforça a orientação, João se dirige ao saco de materiais e rapidamente guarda a bola.

Em outro momento, a professora regente pegava, no armário, os livros que a turma usaria na próxima atividade. João vai até ela e pede um papel sulfite. Ela responde que ele teria que esperar, pois primeiro distribuiria os livros para a turma e só depois entregaria a folha a João. Acrescenta que ele deve se sentar e esperar em seu lugar. João volta ao seu lugar e se senta, mas logo se levanta, vai até ela e pede a folha novamente. A professora repete as instruções com firmeza. João volta a se sentar.

Em uma aula de música, João está muito inquieto e anda pela sala. A professora chama sua atenção diversas vezes, pedindo que vá se sentar. Ele parece não escutar e continua circulando pela sala. A acompanhante repete o movimento feito momentos antes pela professora, mas acrescenta que todos os colegas estavam sentados e que, por isso, ele tinha que se sentar também, já que era parte da turma. João se esquiva novamente. A acompanhante, então, flexibiliza ainda mais a intervenção, dizendo que está percebendo que o menino não estava querendo se sentar e sugerindo que ficasse em pé "só mais um pouquinho" e, depois, se sentasse na roda. Dali a pouco, João vem e se senta.

As crianças com autismo têm uma relação peculiar com a lei. João observa os limites. Ele consegue, algumas vezes, restringir os seus impulsos e corresponder ao que o adulto (ou as outras crianças) lhe pedem. Outras vezes, se desorganiza e fica angustiada. Essa alternância de maneiras como João se relaciona com as regras escolares pode indicar que sua compreensão delas está ainda em construção. Compreender os sentidos do que pode e do que não pode, a cada situação relacional-social, é um desafio para todas as crianças, que ensaiam obedecer e desobedecer, conter impulsos, aguentar um tanto de frustração. Se elas o fazem, é para atender àqueles que se ocupam delas e lhes são importantes. João ainda tenta entender o lugar do outro na sua vida e, assim, o sentido do por que deve seguir as regras ainda é um desafio. A palavra ainda não regra/regula o seu impulso e, assim, em muitas situações, ele não sabe o que querem ou esperam dele.

Nesse sentido, cada situação de dar limites, de apresentar a regra do coletivo, demanda uma nova construção de sentido, de mostrar o contexto, de tentar vários caminhos. Grande pode ser a ajuda do ambiente coletivo nessa hora: “olhe os seus colegas, estão todos sentados, venha sentar você também”.

"Só te empresto se você me devolver depois": intervenções entre iguais

João quer desenhar usando como modelo a figura de Dora estampada no caderno de uma colega. Vai até ela e diz: "Dora!". A colega prontamente pega seu caderno na mochila, o entrega a João e pede que o devolva assim que terminar. Essa aluna tem muitas interações com João durante as aulas e se coloca na relação com ele de um jeito muito importante: João quer seus lápis de cor emprestados e ela impõe limites, explica que pode pedir de jeitos mais legais e enfatiza que precisa devolver quando terminar, por exemplo. Além disso, sempre vai até a mesa do amigo e elogia seus desenhos, sugere coisas, faz comentários.

Em outra situação, João está desenhando e pede, pela terceira vez, o lápis vermelho emprestado de um outro colega. Nos dois pedidos anteriores, o amigo emprestara o lápis, mas João teve dificuldades em devolvê-lo e a professora precisou mediar a situação. Dessa vez, o próprio colega diz: "só te empresto se você me devolver depois". Frente ao silêncio de João, a acompanhante reforça a fala do colega, até que João responde que vai devolver. O amigo sorri e lhe entrega o lápis que, depois, é devolvido por João tranquilamente.

As crianças neuróticas apresentam sua maneira de lidar com as regras e oferecem às crianças com autismo uma participação na relação com um outro que não é invasor. Isso coloca essas últimas em lugares inéditos que podem ter efeitos em sua posição subjetiva quando ampliam a sua circulação no laço social (Kupfer, Voltolini & Pinto, 2010).

Mais cenas: durante a entrega de materiais da aula, uma colega convoca a professora lhe perguntando por que ela não está entregando o material a João. A professora se atrapalha, mas logo entrega uma folha ao menino. Em um momento semelhante, outra criança do grupo recebe uma folha, mas pede por outra, insistentemente. Quando a recebe, rapidamente a entrega a João, que não recebera nada. Essa mesma colega, em um momento de roda, fica nervosa ao ver João andando e pulando pela sala enquanto todos os outros colegas estão sentados e chama o seu nome. A professora, até então, não havia se direcionado a ele para fazer valer a regra da turma.

Uma última situação bastante marcante em relação à interação entre os pares se deu durante um recreio. A acompanhante estava conversando com uma colega da turma enquanto João passeava pela quadra. A menina se levanta e, de mãos dadas com a acompanhante, corre em direção a João. Quando o alcançam, ela o segura pelo ombro. A acompanhante, então, diz em tom de brincadeira: "Te pegamos, João! Agora tá com você!". Ele sorri e começa a perseguir a amiga. Estava iniciada uma brincadeira de pega-pega, inédita até então. Em alguns minutos, mais três meninas da classe entram na brincadeira. João brinca de pegador e também de ser pego, às vezes se afasta, fica alguns segundos sozinho, para depois voltar. A acompanhante sai da brincadeira porque não precisa mais estar lá. Pelos minutos finais do intervalo, perde o grupo de vista algumas vezes e, quando o encontra, lá está João, sorrindo e correndo atrás das colegas.

Dunker (2016) afirma que a convivência com a heterogeneidade cada vez mais presente nas salas de aula é um potencial ganho de aprendizado social para todos os estudantes, não apenas para aqueles com alguma deficiência, transtorno ou questão de saúde mental. Nas palavras de Sereno (2006), a inclusão favorece "a mais básica das aprendizagens: o aprender a conviver" (p.172).

As interações entre as crianças da turma, com pequenas ajudas ou não, podem constituir terreno fértil para o avanço do processo da inclusão escolar. Quando existe a criação de vínculos

entre os pares, quando os colegas veem e interagem com o “aluno em situação de inclusão” de maneira positiva e de “igual para igual”, quando o consideram um colega como os outros e, portanto, o convidam a ocupar outras posições no laço social, a construção da reciprocidade em João está recebendo um grande investimento.

Além disso, as crianças agem em direção à inclusão quando questionam os professores de uma maneira muito mais efetiva do que um questionamento da acompanhante, pois suas falas vêm de outro lugar que não aquele carregado de “supostos saberes especialistas”, e muitas vezes escutados como julgamentos ou mandos. Em diversos momentos, os próprios alunos da turma realizam uma função semelhante à da acompanhante, agindo como “questionadores” das intervenções (ou falta delas) dos professores em relação a João, convocando-os a olhá-lo como um aluno, como todos eles, que precisa receber os mesmos materiais e obedecer às mesmas regras. Ou, ainda, facilitando e reconhecendo as produções e potencialidades de João durante as aulas.

Estar junto ou estar separado? Ser igual ou ser diferente?

A garantia do direito ao acesso à escola não garante uma inclusão bem-sucedida (Pegorelli, 2001). Esse processo é complexo e envolve ganhos e custos objetivos e subjetivos para os alunos e alunas em situação de inclusão, professores, turma, Atds, famílias e escola como instituição.

Rizzi e Fukuda (2012) pontuam que, ~~enquanto~~ sendo suportes jurídicos para políticas públicas, as leis inclusivas não pensam a inclusão de “cada um – enquanto sujeitos” (p. 5), e sim de todos, o que resulta em tentativas de homogeneizar processos inevitavelmente marcados por singularidades. Para combater tal homogeneização, é preciso suportar a falta de um “manual de inclusão”, garantindo a manutenção de um trabalho artesanal que pense em cada caso com suas especificidades, possibilidades e limitações. É preciso habitar a balança de, ora invocar a igualdade de todos (em relação ao direito de estar na escola), ora a diferença.

Assim, a inclusão escolar não pode se pautar na busca de que “tudo seja igual para todos”. Incluir é poder apropriar-se do que foi segregado por ser diferente; juntar esforços para que o que um dia ficava fora possa voltar a fazer parte do todo. Parte essencial desse empenho é poder contemplar todas as crianças no projeto pedagógico da escola (Pegorelli, 2010). Muitas vezes, há que trabalhar com diferenças para se chegar à igualdade de oportunidades. A convivência de todas as crianças na escola é o que garante o ponto de partida para a igualdade: todas são crianças e, por isso, vão à escola. Quando lá chegam, não podem ser divididas, é necessário que professores, gestores e comunidade escolar se coloquem a planejar o ensino e a aprendizagem levando em conta potencialidades e dificuldades de todos seus alunos e alunas. O currículo pensado para todos precisa manter uma abertura, para que todos os alunos e alunas possam acessá-lo, cada um a seu modo, construindo sentido para sua experiência escolar.

Referências

- Bernardino, L.M. (2017). O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. In M. C. Kupfer, M. H. Souza Patto, & R. Voltolini (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 91-108). São Paulo, SP: Escuta.
- Bernardino, L. M. F. Lavrador, M. B. Bechara, L. C. (2020). Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE? In Pesaro, M. E. Kupfer & M. C. Davini, J (Orgs.). *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 15-33). São Paulo, SP: Escuta.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Brasil. (2008). *Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm?msclid=575e15f4a92c11ec8dc9b41ae20497d5
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil. (2011). Secretaria de Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. (4ª ed. rev. e atual.). Brasília: SDH.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>
- Coutinho, A. B. V. (2006). A inserção da psicanálise no campo educacional: apropriações de um discurso. *Anais*, 6. 6º Colóquio LEPSI IP/FE-USP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100014&script=sci_arttext

- Davini, J. & Madeira, N. (2017). O acompanhamento do processo escolar: história, singularidade e política na inclusão. In M. C. Kupfer, M. H. Souza Patto, & R. Voltolini (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 229-248). São Paulo, SP: Escuta.
- Dunker, C. I. L. (2016). Acompanhante terapêutico (AT) na escola: a presença de portadores de síndromes e sintomas dos mais variados tipos e etiologias é um potencial ganho para os outros alunos em termos de aprendizado social. *Uol.com.br*. Recuperado de http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/acompanhante_terapeutico_at_na_escola.html
- Fraguas, V., & Berlinck, M. T. (2001). Entre o pedagógico e o terapêutico. Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica*, 6(11), 7-16. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v6i11p7-16>
- Gavioli, C., Ranoya, F., Abbamonte, R. (2002). A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. *Anais*, 3. 3º Colóquio LEPSI IP/FE-USP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300020%20&sc_rpt=sci_arttext
- Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos Da Clínica*, 2(2), 53-61. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p53-61>
- Kupfer, M.C.M., Pinto, F.S.C.N., & Voltolini, R. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In Kupfer, M.C. & Pinto, F.S.C.N. (Orgs.). *Lugar de Vida, vinte anos depois* (pp. 97-101). São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C., Bernardino, L. M. F., Mariotto, R. M. (2014). *IRDI: De bebê a sujeito, a metodologia IRDI nas creches*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M.C., Patto, M. H., & Voltolini, R. (Orgs.) (2017). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M.C.M. Pesaro, M.E., Bernardino, L.M & Merletti, C. (2017). Princípios orientadores de práticas inclusivas. In M. C. Kupfer, M. H. Souza Patto, & R. Voltolini (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 17-33). São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M.C.M. Pesaro, M.E., Bernardino, L.M & Merletti, C. (2017). Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. In M. C. Kupfer, M. H. Souza Patto, & R. Voltolini (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 35-49). São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C., Bernardino, L. M. F. (2022). *APEGI: Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito*. São Paulo, SP: Escuta.
- Maleval, J. C. (2018). *O autista e sua voz*. São Paulo, SP: Blucher.
- Mendes, R. H.; Conceição, L. H. P. (2020). Histórico da educação inclusiva. In R. H. Mendes (Org.). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher*

todos e perseguir altas expectativas para cada um (pp. 45-56). São Paulo, SP: Fundação Santillana.

Pegorelli, A. L. C. B. (2010). Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. *Anais*, 8. 8º Colóquio LEPSI IP/FE-USP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100006&script=sci_arttext

Rizzi, H. J., Fukuda, J. E. (2012). A inclusão escolar e(m) seus exteriores. *Anais*, 9. 9º Colóquio LEPSI IP/FE-USP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100025&script=sci_arttext

Sereno, D. (2006). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psychê*, 10(18), 167-179. Recuperado de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200016&lng=pt&tlng=pt

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Revisão gramatical: Paloma Leite

E-mail: paloma.leite@gmail.com

Recebido em março de 2023 – Aceito em julho de 2024