UNIVERSIDADE IBIRAPUERA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A PRESENÇA E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA - ENLACES ENTRE ANÁLISE DE DISCURSO E PSICANÁLISE

DOUGLAS MANOEL ANTONIO DE ABREU PESTANA DOS SANTOS

SÃO PAULO
2022

DOUGLAS MANOEL ANTONIO DE ABREU PESTANA DOS SANTOS

A PRESENÇA E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA - ENLACES ENTRE ANÁLISE DE DISCURSO E PSICANÁLISE

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Subjetividade e Psicanálise.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade.

2022

A PRESENÇA E O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA - ENLACES ENTRE ANÁLISE DE DISCURSO E PSICANÁLISE

DOUGLAS MANOEL ANTONIO DE ABREU PESTANA DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade
(Orientadora) Universidade Ibirapuera

Profa. Dra. Janaína da Silva Gonçalves Fernandes
Universidade Ibirapuera

Prof. Dr. Valdemir Bezerra da Silva
Faculdade Trilógica Keppe e Pacheco

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

S237a

Santos, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos
A presença e o reconhecimento da criança autista: enlaces entre análise de discurso e psicanálise. / Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos. São Paulo. – 2022.
120f. il.
ISBN 978-65-84734-07-4
Orientação: Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022.

1. Análise de discurso 2. Psicanálise e Educação 3. Autismo 4. Reconhecimento de sujeito I. Título

CDD – 371.94

Este trabalho é dedicado a Deus por ter permitido que eu tivesse força, saúde e fé para continuar a lutar por uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, fecho os olhos e vejo os meus professores, amigos que me impulsionaram até aqui. Cada um marcou sua presença no livro da minha vida e os levarei para sempre em meu coração!

À Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade, pela orientação e transmissão com tanta mestria na articulação da Psicanálise, que foram essenciais para a realização desse projeto, em que me rendi completamente através das ponderações que as literaturas me davam no decorrer desta trajetória. Agradeço pela oportunidade de realizamos uma gestão compartilhada onde atuei como representante discente sob a sua supervisão. Foram muitos os desafios, vencemos todos.

À Profa. Dra. Leda Codeço Barone, por ter paciência e amor ao transmitir toda a sua sabedoria para enriquecer o início da minha pesquisa em que colhi frutos maravilhosos.

À Profa. Dra. Cristina Keiko Inafuku de Merletti, a qual eu respeitosamente chamava de "mestre" recebendo considerações precisas sobre a minha pesquisa.

À Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech da Universidade de São Paulo pelas preciosas e rígidas críticas que fizeram meu projeto ganhar tônus científico.

Aos meus Colegas de Mestrado (Leonilse e Wagner) que caminharam comigo nas vias de publicações e participação nos eventos ao meu lado.

Ao que hoje, se tornou um irmão, Prof. Dr. Alexandre Dijan Coqui – Secretário Municipal de Educação do Município de Jacaraci no Estado da Bahia, por fornecer todas as condições para que esta pesquisa fosse concluída dentro da sua gestão.

Em especial, agradeço a minha filha Fernanda Pestana, que quebrantou o meu coração com seu jeito de ser, me ensinando a reconhecê-la como sujeito singular, compartilhamos momentos "autísticos" que foram imprescindíveis a nossa convivência.

Por fim, ao Grupo de Pesquisa LEPSI-USP que acolheu minha pesquisa e me deu voz para que eu pudesse entender pontos cruciais da psicanálise em educação, além de me reconhecer como um adulto autista que descobriu que (sim!) tem potencial para ir mais longe.

“As manifestações das crianças são expressas diferentemente daquelas dos adultos, seja porque pouco ou nada falam, seja porque usam do brincar e de outras “línguas”. A psicanálise, por sua vez, foi estabelecida para o atendimento de adultos, tomando o discurso falado pelos analisandos como elemento a partir do qual intervir. Assim, quando atendemos crianças, temos um complicador, pois a expressão do inconsciente precisa de transliteração de uma linguagem a outra, da expressão da criança à intervenção na fala do analista”.

BOLOGNINI, 2021

DOS SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana. **A presença e o reconhecimento da criança autista - enlaces entre a análise de discurso e a psicanálise.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022.

RESUMO

Durante toda a escrita deste projeto, tivemos como premissa refletir sobre as possibilidades e implicações da docência a partir da interlocução da Análise de Discurso (AD), Psicanálise e o Autismo. O Objetivo geral proposto neste trabalho, foi contribuir com a inserção do pensamento psicanalítico como possibilidade de entendimento do que pode ou não ser explicado na inclusão do aluno autista, Respeitando os espaços em que a Psicanálise detém para auxiliar neste entendimento, observou se o docente considera aluno autista, além da sua limitação, considerando sua subjetividade e diversidade, baseado no instrumento de origem psicanalítica - APEGI. Foi considerado o enlace do referencial teórico freudiano e lacaniano, buscando fragmentos psicanalíticos que possibilitassem fitar o autismo no discurso de docentes em relação às crianças autistas no ensino regular. Para efeito, consideramos organizar está pesquisa em quatro momentos. Assim, emergiu a primeira nota com o seguinte questionamento: Existe convergência entre Psicanálise e educação? Por conseguinte, o Capítulo 1, inicia com a triagem do corpus de análise e seguimos sob um breve enlace da forma em que a Psicanálise observa o autismo a partir de Jean-Claude Maleval, assim, entendeu-se necessário fazer uma breve nota a respeito do CID 11 que passou a vigorar em janeiro de 2022. No Capítulo 2, refletiu-se sobre: *A infância da criança autista*, com "câmera close" no “Politicamente correto”, que percorre por uma análise crítica sobre a união da psicanálise, a partir do conceito de *politicamente correto* na atualidade. No Capítulo 3, versamos sobre as adversidades da transmissão na escola que ainda faz reflexões em Psicanálise e Educação e, por fim, no Capítulo 4, sobre o caminho metodológico percorrido, expomos de que maneira metodológica esta pesquisa se organizou, mostrando os procedimentos para a análise dos dados coletados que dividimos em dois eixos que se guiaram pelo protocolo APEGI. Primeiro eixo: o que conhecemos sobre o autismo? Existe sujeito ali? No segundo eixo: percepções docentes sobre o autismo: o exercício do reconhecimento do sujeito. Nos momentos reflexivos para a finalização desta pesquisa, houveram demonstrações de que a presença e o reconhecimento do sujeito no discurso das docentes apresentam disparidade em relação a posição de "saber" que em todo momento demonstraram estar no discurso. Considerou-se a necessidade de escutar a criança, a partir de uma escuta efetivamente ativa para reconhecê-la como sujeito singular. Constatou-se a efetividade de um processo formativo em Psicanálise para que os docentes pudessem entender sobre o que a Psicanálise se propõe a fazer pela Educação no exercício do respeito a subjetividade das crianças com ou sem autismo.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Educação e Psicanálise; Autismo; Reconhecimento de Sujeito.

DOS SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana. **The presence and recognition of the autistic child - links between discourse analysis and psychoanalysis.** Postgraduate Program in Education, Master's degree, Ibirapuera University, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

Throughout the writing of this project, we had the premise of reflecting on the possibilities and implications of teaching from the interlocution of Discourse Analysis (DA), Psychoanalysis and Autism. The general objective proposed in this work was to contribute with the insertion of psychoanalytic thought as a possibility of understanding what can or cannot be explained in the inclusion of the autistic student, respecting the spaces in which psychoanalysis holds to help in this understanding. It was observed if the teacher considers the autistic student, besides his/her limitation, considering his/her subjectivity and diversity based on the psychoanalytic instrument - APEGI. The link between Freudian and Lacanian theoretical references was considered, seeking psychoanalytic fragments that would allow us to look at autism in the discourse of teachers of autistic children in regular education. For this purpose, we considered organizing this research in four moments, and so the first note emerged with the following question: is there convergence between psychoanalysis and education? Therefore, CHAPTER 1 begins with the selection of the corpus of analysis, followed by a brief link of the way in which psychoanalysis observes autism from Jean-Claude Maleval. In CHAPTER 2 a reflection on THE AUTIST CHILD'S INFANCY was made with "camera close" on the "POLITICALLY CORRECT" that goes through a critical analysis on the union of psychoanalysis, from the concept of politically correct today. In CHAPTER 3 we deal with the Adversities of the transmission at school that still makes reflections on Psychoanalysis and Education and finally, in CHAPTER 4 - on the Methodological Path - we expose the methodological way in which this research was organized - Showing the Procedures for the analysis of the data collected that we divided into two axes that were guided by the APEGI Protocol - First Axis - what do we know about autism? Is there a subject there? Second axis - Teachers' perceptions about autism: the exercise of subject recognition. In the reflective moments for the finalization of this research, there was evidence that the presence and the recognition of the subject in the teachers' discourse presents a disparity in relation to the position of "knowing" that they demonstrated to be always. It was considered the need to listen to the child from an effectively active listening to recognize him as a singular subject. The effectiveness of a formative process in psychoanalysis was verified so that teachers could understand what psychoanalysis proposes to do for education in the exercise of respecting the subjectivity of children with or without autism.

Keywords : Discourse Analysis ; Education and Psychoanalysis ; Autism ; Subject Recognition.

DOS SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana. **La présence et la reconnaissance de l'enfant autiste - liens entre l'analyse du discours et la psychanalyse.** Programme de troisième cycle en éducation, Université Ibirapuera, São Paulo, 2022.

RÉSUMÉ

Tout au long de l'écriture de ce projet, nous avons eu comme prémisse de réfléchir aux possibilités et aux implications de l'enseignement à partir de l'interlocution de l'Analyse du Discours (AD), de la Psychanalyse et de l'Autisme. L'objectif général proposé dans ce travail était de contribuer à l'insertion de la pensée psychanalytique comme une possibilité de comprendre ce qui peut ou ne peut pas être expliqué dans l'inclusion des élèves autistes, en respectant les espaces dans lesquels la psychanalyse tient pour aider à cette compréhension, observée si l'enseignant considère les élèves autistes, au-delà de leurs limitations, en considérant leur subjectivité et leur diversité, à partir de l'outil d'origine psychanalytique - APEGI. Le lien entre les références théoriques freudiennes et lacaniennes a été envisagé, en cherchant des fragments psychanalytiques qui nous permettraient de regarder l'autisme dans le discours des enseignants par rapport aux enfants autistes dans l'enseignement ordinaire. À cette fin, nous avons envisagé d'organiser cette recherche en quatre moments. Ainsi, la première note a émergé avec la question suivante : Y a-t-il une convergence entre la psychanalyse et l'éducation ? Ainsi, le chapitre 1 commence par la sélection du corpus d'analyse et se poursuit par un bref lien de la façon dont la psychanalyse observe l'autisme de Jean-Claude Maleval, il a donc été jugé nécessaire de faire une brève note sur la CIM 11 qui est entrée en vigueur en janvier 2022. Dans le chapitre 2, nous avons réfléchi sur : L'enfance de l'enfant autiste, avec "caméra rapprochée" sur "Politiquement correct", qui passe par une analyse critique sur l'union de la psychanalyse, du concept de politiquement correct à l'heure actuelle. Dans le chapitre 3, nous traitons des adversités de la transmission à l'école qui fait encore des réflexions sur Psychanalyse et Education et, finalement, dans le chapitre 4, sur le chemin méthodologique pris, nous exposons comment méthodologiquement cette recherche a été organisée, en montrant les procédures pour l'analyse des données recueillies que nous avons divisé en deux axes qui ont été guidés par le protocole APEGI. Premier axe : que savons-nous de l'autisme ? Y a-t-il un sujet-là ? Deuxième axe : les perceptions des enseignants sur l'autisme : l'exercice de la reconnaissance du sujet. Dans les moments de réflexion pour la conclusion de cette recherche, il a été démontré que la présence et la reconnaissance du sujet dans le discours des enseignants présentent une disparité par rapport à la position de "savoir" qui, à tout moment, a démontré être dans le discours. On a considéré la nécessité d'écouter l'enfant, d'une écoute effectivement active pour le reconnaître comme un sujet unique. L'efficacité d'un processus formatif en Psychanalyse a été vérifiée afin que les enseignants puissent comprendre ce que la Psychanalyse propose de faire pour l'Education dans l'exercice du respect de la subjectivité des enfants avec ou sans autisme.

Mots-clés : Analyse du discours ; Éducation et Psychanalyse ; Autisme ; Reconnaissance du sujet.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Exemplo de citação direta curta no texto 19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD Análise de discurso
APEGI Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos
APS American Psychiatric Association
CDC- Centro de Controle de doenças americano
CEPAL Comissão econômica para América Latina
CID- Classificação Internacional de Doenças.
DSM -Diagnostic and Statistical Manual of Mental
Disorders
FDS- Formações discursivas
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPSI Laboratório de estudos e pesquisas psicanalíticas e educacionais sobre a infância -IP/FE
ONU Organização Mundial da Saúde
OMS Organização Mundial da Saúde
PC Politicamente Correto
UNIB Universidade Ibirapuera
UFF Universidade Federal Fluminense
TEA Transtorno do espectro autista
TDG Transtorno Global do Desenvolvimento
USP Universidade de São Paulo
SBP Sociedade Brasileira de Pediatria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO …… 13
1.1 Objetivo Geral …… 16
1.2 Objetivos Específicos …… 17
1.3 Justificativa …… 17
1.4 **CAPÍTULO 1**. **Observações iniciais: Possibilidades? Possível?**..... 18

CAPÍTULO 2. A TRIAGEM DO CORPUS: UMA FORMA DE FITAR ESTE OBJETO ……. 20
2.1 Breve nota teórico-clínico nas abordagens psicanalíticas sobre o autismo ……. 23
2.2 Considerações sobre o autismo a partir do CID 11 o que é importante considerar? ……. 25

CAPÍTULO 3. A INFÂNCIA DA CRIANÇA AUTISTA: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO DITO "POLITICAMENTE CORRETO" ……... 28
3.1 Primeiras Notas …… 28
3.1.1 PC, Educação e Linguagem ……... 30
3.1.2 A linguagem e o inconsciente …… 34
3.1.3 Lalíngua e o infantil ……. 38
3.1.4 Ficção e realidade ……. 46
3.1.5 O Brincar ……... 50
3.1.6 A politização da infância ……... 55
3.1.7 Declínio do político e o politicamente correto na infância …… 59
3.1.8 O politicamente correto e o real …… 61

CAPÍTULO 4. ADVERSIDADES DA TRANSMISSÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES EM PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ……... 66
4.1 Atividade e passividade de professores e alunos ……. 70
4.2 A transmissão é um fato de estrutura: como pode ela entrar em declínio? ……. 75

CAPÍTULO 5. CAMINHO METODOLÓGICO A SER PERCORRIDO: ESPERANÇAR É PRECISO ……..…… 82
5.1 Caracterização do estudo ……... 82
5.2 Campo de estudo: Município de Jacaraci/BA: Um pouco de sua história …….. 83
5.3 Indicadores sociais ……..…….. 84
5.4 Participantes do estudo …….. 86
5.4 Critérios de inclusão …….. 86
5.5 Seleção dos participantes …….. 86
5.6 Procedimento de coleta de dados ……... 87
5.7 Entrevista ……..…… 88
5.8 Procedimentos para a análise dos dados …… 88

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..……... 94

REFERÊNCIAS ……. 96

ANEXOS ……. 107

1. INTRODUÇÃO

Este projeto surgiu a partir de uma experiência de iniciação à pesquisa no curso de Educação Inclusiva, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro em 2017. Com esta experiência emergiu uma inquietação em relação ao docente e ao manejo técnico que este especialista em educação inclusiva possuía, para lidar com os alunos do Espectro Autista no ensino regular. Estudos realizados, anos antes, em parceria com o Centro de Controle de Prevenção de Doenças (CDC[1]) dos Estados Unidos e Universidades como Havard e Yale demonstraram que uma a cada 54 crianças em todo o mundo, teria o Transtorno do Espectro Autista em 2020. Na atualidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017), afirma que uma em cada 160 crianças no mundo é autista, sendo que a tendência é que estes números continuem a crescer devido a diversas mudanças no comportamento clínico do espectro.

A pesquisa citada a partir da experiência brevemente supracitada, teve como objetivo saber como o professor do Ensino Fundamental I lidava com seus alunos de inclusão. Para este trabalho, somente alunos considerados autistas foram alvo do projeto de educação inclusiva da instituição. A averiguação durou cinco meses, totalizando 120 horas de trabalho, onde foram colhidos discursos de 100 professoras, utilizando a técnica de análise de discurso proposta por Orlandi (2005). Os resultados culminaram em falas como: “eu me sinto incapaz de lidar com o aluno especial”, “eu não tenho apoio da gestão”, “eu não aprendi a lidar com este tipo de autista na faculdade”, “eu tenho medo dos meus alunos que são muito agressivos com os seus colegas”, “as mães não colaboram e eu já sofri agressão física [mãe de aluno] por um aluno chegar em casa mordido”, “este ano não quero mais trabalhar com estes alunos [autistas]”.

Os dados obtidos foram, posteriormente, analisados pelo grupo de pesquisadores e apresentados em um encontro de formação de professores da rede municipal de ensino da baixada fluminense no Rio de Janeiro.

Muitos autores têm contribuído para a reflexão a respeito da formação exitosa de professores de educação inclusiva de alunos autistas na educação regular, tais como Sousa (2005), Capellini (2001), Kupfer (2005) e Lazzeri (2010), concordam com a ideia de que a inclusão é para todos e para cada um e isso é inegável, aliás é possível conceber tal assertiva como um direito.

No entanto, estes mesmos autores reconhecem que a inclusão não é um benefício garantido a todos em nosso meio, e que nem todos os alunos estão preparados para viver.

---

[1] *CDC (Center of Deseases Control and Prevention, em inglês), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos:* Dados e estatísticas sobre transtorno do espectro do autismo -https://www.cdc.gov/ncbddd/autismo

experiências que a escola regular oferece. Isto ocorre uma vez que muitas destas escolas e espaços escolares, não estão adaptados à essa modalidade de ensino. Portanto, é justo concordar que as práticas inclusivas não dependem apenas da “capacitação” ou da “instrumentalização” do docente, mas também de um aporte escolar institucional, ético-político e discursivo, antes mesmo da técnica de ensino.

Azevedo e Nicolau (2017), enfatizam que o pensamento psicanalítico diante do autismo é possível, uma vez que é necessário visar à singularidade do sujeito. Assim, é necessário “tornar como objeto de escuta uma fala que, muitas vezes, apresenta-se por manifestações verbais e motoras, como sons, gritos e agitações, não endereçadas a um outro” (AZEVEDO & NICOLAU, 2017, p. 14). Ao refletir sobre um princípio norteador na educação do aluno com Transtorno do espectro autista, Kupfer et al (2017), reforçam a tese de que "a inclusão é para todos e para cada um ". Assim é justo dizer que o docente possa atribuir um lugar para cada um de seus alunos de modo plural.

> “Quando a escola vai à criança, está operando com a ideia de que a ordem simbólica tem alguma elasticidade, alguma flexibilidade. Ou seja, A escola é um campo simbólico organizado a partir de regras para o seu funcionamento, poderá ser necessária, em algumas situações, abertura deste funcionamento. A escola terá então que suportar que algumas destas regras não estejam valendo para algumas crianças, e que elas propõem outras em seu lugar" (KUPFER et al. 2017).

Discursos sobre o autismo e o lugar da criança autista reconhecida como sujeito singular, tema desta dissertação, parte de uma inquietante trajetória, já apresentada inicialmente. Um trabalho que se enlaça na articulação em dois campos – Análise de Discurso e Psicanálise; refletindo sobre os conceitos de discurso, a partir de Michel Pêcheux (2008) e Maleval (2017), dando o entendimento da presença do sujeito autista e suas manifestações, além do entendimento do discurso que se faz em especial a partir da fala médico hegemônico, que de alguma forma, parece influenciar os profissionais que trabalham com autistas nos espaços escolares, assim, propomos nesta pesquisa, notas que permitam ponderarmos sobre esses significantes, ou seja, uma forma auxiliada pela psicanalise para observarmos algumas dissonâncias que ecoam no espaço escolar, materializados pelos discursos dos professores.

Tais notas nos chamam a atenção ao considerar como as manifestações autistas da criança emergem em sala de aula e onde o professor em sua sensação de não saber, acaba ficando as voltas por tentar ajudar através de um método. Diante da constante busca pelo laudo e pela técnica ideal, percebemos que há um descompasso nessas expectativas. Recorremos à psicanálise para tentar compreender melhor esse descompasso entre as relações com a criança

autista e o que se tem a dizer ou saber sobre este sujeito, assegurando que ele tem a dizer à sua maneira que é singular.

O ponto norteador deste trabalho gira em torno de algumas indagações: o professor no campo escolar reconhece o autista para além da sua condição? O reconhece como sujeito? A questão, para pesquisa sobre o reconhecimento da criança autista e suas possíveis consequências para os discursos sobre o autismo surge a partir da seguinte situação: no Município de Jacaraci no Estado da Bahia, nas interações com as crianças autistas que chegam, entram em conflito com o professor que já se coloca na posição defensiva por sua sensação de incompletude no manejo dessas crianças.

Em paralelo, os profissionais falam a respeito dessas mesmas crianças como se não existissem em suas salas com uma fala bastante recorrente; "tenho 15 alunos e mais 2 autistas na minha sala" [sensação de mais trabalho a desempenhar]. Invoca-se, portanto, as contribuições da psicanálise e da análise de discurso para melhor compreender o sujeito autista no contexto educacional e buscar algumas respostas aos inúmeros questionamentos que, ainda, apresentariam desdobramentos nas seguintes questões: Como se colocar frente ao que o autista manifesta e que não é contemplado pelas literaturas tecnicistas? Quais pressupostos teóricos poderiam ser concebidos pela análise de discurso para sustentar que, a partir de elementos da linguagem poderíamos discutir uma constituição do campo de fala para o autista?

De igual modo, tanto para a AD, quanto para a psicanálise, o sujeito é, em termos conceituais, considerado um ser diviso, ou seja, ele porta o inconsciente. Se o sujeito cindido é o que detém algo da ordem do inconsciente, então podemos nos questionar do ponto de vista, sobretudo da psicanálise: o autista seria sujeito? Em outras palavras, sujeito de que, sujeito a que, a quem, se, ainda que entrando na linguagem, não está no discurso?

Então é justo ainda questionar a questão do sujeito, do inconsciente, valendo-nos, para tanto, de alguns conceitos da psicanálise, em cujo referencial situamos o autismo. Além disso, estabelece-se um lugar do qual as falas de profissionais serão escutadas a respeito dessas questões.

A AD[1] nos conduz em consonância com a psicanálise, neste estudo, as reflexões importantes no modo de observar o autismo na educação. Permite perceber as semelhanças e diferenças existentes nas várias narrativas que ocorrem na escola e a partir da escola, assim, um posicionamento que interrogue o lugar que a criança autista pode ocupar neste primeiro encontro com o social (escola), um lugar de alguém que também e precisa ser escutado, reconhecido e acima de tudo respeitado em sua singularidade no meio diverso que adentra.

[1] Abreviação para a expressão Análise de discurso.

Faz-se necessário observar que as narrativas são discursivamente tomadas como textos, como nos ensina Orlandi (2007), dentro dos preceitos da AD. A psicanálise, que nos apresentará o instrumental - APEGI, também nos dará condição de compreensão sobre a observação da criança autista, que é singular.

Partindo da provocação, no melhor sentido da palavra, que Orlandi (2005), faz sobre "que escuta um analista deve estabelecer", pensamos que inicialmente um analista deva construir algo que o permita interpretar, fazer sua(s) análise(s). Deste modo cabe ao analista ouvir para além do que é dito, até do que não é dito, pois isto também constitui outros sentidos a serem dados pelo próprio analista. Sendo assim, pode-se ouvir no silêncio, naquilo que é o não dito, algo mais que também pertence ao sujeito. Assim, em não sendo a linguagem transparente, faz-se necessária a construção de dispositivos para que tenhamos acesso a essa linguagem. Deste modo, cada analista **construirá um dispositivo** que o permita trabalhar em sua análise (CARNEVALE, 2012, p. 75-76, grifo meu).

Este trabalho parte de um território múltiplo e desafiador que é a educação infantil. Cada momento formativo que se deu com as professoras participantes do programa de formação teve numerosos momentos de profunda reflexão. Dessa forma, a AD é o caminho teórico-metodológico para as análises das entrevistas que ocorreram durante as formações que a cada dia as participantes traziam os seus sintomas, para que assim, pudéssemos observar as implicações de cada caso trazido.

A psicanálise, para compreensão do autismo em sua complexidade e o protocolo APEGI, ferramenta pensada e articulada em consonância com a psicanálise, nos deram possibilidade de uso de um método de trabalho prático com as professoras, que ansiosamente esperavam por uma formação tecnicista para lidarem com as crianças autistas, no entanto, no decorrer das leituras e exercícios reflexivos puderam observar que as questões, para além das ânsias, pôr em prática algo pronto era mais sensível e demandava mais cuidado do que as participantes concebiam.

1.1 Objetivo Geral

Contribuir com a inserção do pensamento psicanalítico como possibilidade de entendimento do que pode ou não ser explicado na inclusão do autista, a partir da psicanálise, observando em consonância, se o professor considera o aluno autista como sujeito além de sua limitação e subjetividade através do protocolo APEGI.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar o sentido dado à inclusão de crianças autistas em salas de aula regulares;
- Levantar nos discursos dos professores as principais dificuldades encontradas no manejo com as crianças autistas;
- Levantar os sentidos atribuídos ao autismo no discurso dos professores;
- Levantar os sentimentos expressos a respeito da inclusão de crianças autistas em salas regulares no discurso dos professores;

1.3 Justificativa

Esta dissertação justifica-se, por respeito a pesquisa científica, que pretendeu observar a luz de um método, o autismo na atualidade e a partir da inquietação onde me pego a pensar estratégias práticas de intervenção, com início nos resultados, a começar das pesquisas que são apontadas todos os anos, corroborando com as iniciativas nacionais e internacionais para o diagnóstico e o atendimento do sujeito com TEA. Sendo eu um adulto autista com diagnostico tardio, professor desde o antigo "magistério", me via as voltas com inúmeras narrativas paralisantes originando sintomas, as influências culturais, a falta de preparo teórico-prático e as concepções errôneas preconcebidas a respeito do TEA, tudo dificultava muito a detecção dos sinais iniciais dos nossos alunos (SANTOS; SANTOS, 2012; MISQUIATTI et al., 2014 Grifo meu).

O professor da Educação Infantil mantém contato com lactentes e crianças pré-escolares durante longo período, desta maneira, o docente representa papel importante, em termos de Saúde Pública, no empenho para o trabalho docente que deve ir além do diagnóstico do TEA, pensando nisso, proponho endossar o exercício da subjetividade nesta pesquisa que se faz necessário.

Assusta-me, em tempo que também me inquieta, saber que 1 a cada 54 crianças nascidas vivas é autista no mundo, segundo as estimativas atuais (CDC, 2020), como nos mostra no quadro a seguir, ou seja, a prevalência é preocupante diante da ascendência do gráfico, assim, emerge uma questão: Será que a prevalência realmente está ou ainda existem dados complementares a considerarmos?

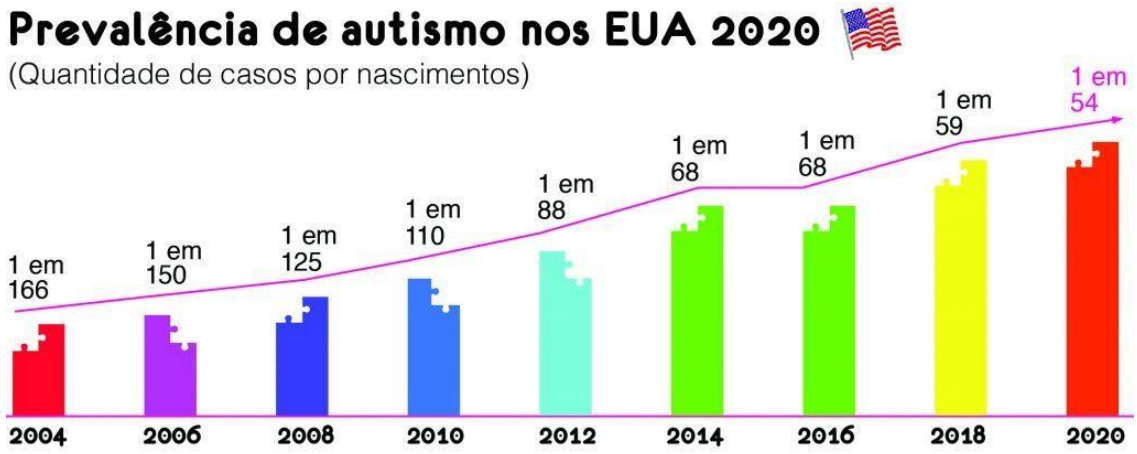

FIGURA 1- Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA

Outro ponto que chamo atenção, o Brasil não possui dados precisos sobre a quantidade, prevalência e incidência de diagnósticos de autismo no país, onde a média é observada apenas pelo centro de controle de doenças do Estados Unidos. Outro dado importante é que o quantitativo de diagnósticos em crianças do sexo masculino ainda é 4 vezes maior do que crianças do sexo feminino (CDC, 2020).

1.4 Observações iniciais: Possibilidades?

Educação e psicanálise: um casamento possível?

"...não é para a sobrevivência que se aprende, mas "por amor" (VOLTOLINI, 2017)

Ao tema da "transferência", foi dedicado um tópico do texto da Professora Kupfer (2010), intitulado: *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980*, onde afirma que esta, a transferência, é o centro das dificuldades de aplicação dos conhecimentos psicanalíticos à pedagogia, pois embora a abordagem dos fenômenos transferenciais na prática pedagógica permita esclarecer a natureza dessa prática, esta não opera sobre aquela.

No contexto da pesquisa sobre o estado da arte do campo das relações psicanálise e educação no Brasil, Kupfer salienta no texto que encontravam-se dezoito trabalhos girando em torno dos seguintes eixos de discussão: a necessidade que o professor tem de ser amado, suas ilusões sobre a escola e o profissional da educação do passado, as dificuldades na relação escola-pais, a ambivalência do professor atual em relação aos objetos de cultura presentes na escola, as motivações que regem sua escolha e o uso das metodologias de ensino.

Os trabalhos analisados apresentam diferentes abordagens sobre o fenômeno da transferência no campo da educação, assim como diferentes fundamentos de teoria psicanalítica para proceder à sua leitura aparecendo, entre outros, trabalhos em que se expressa descritivamente o fenômeno como interveniente na relação professor-aluno e produzindo efeitos nos resultados pedagógicos.

Temos constado justamente que a educação a partir de um "instrumento" psicanalítico, como a escuta dos educadores, tanto nos grupos de fala, quanto nos grupos de escuta, podem lançar mão da psicanálise como dispositivo, que é destacado por Kupfer, como a aplicação do saber psicanalítico no fazer educativo. Essas discussões emergiram da observação de que a Educação e a Psicanálise percorrem um complexo caminho, mesclando seus saberes e que suscita questões relacionadas à dinâmica de transferência no relacionamento professor-aluno, intimamente ligada ao prazer em aprender e a questão do desejo.

Por conseguinte, a Psicanálise e a Educação se enlaçam em um processo de mudanças que afeta tanto uma quanto outra, no que tange às suas áreas de atuação. Freud (1996), se preocupou com a educação e destacou pontos em comum entre a Educação e a Psicanálise, tendo Kupfer (2005, p. 12), ressaltado que Freud foi fundamental também para a Educação, pois abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender.

A contribuição da psicanálise sobre os mecanismos psíquicos que fundamentam a constituição do sujeito e a dinâmica transferencial na relação professor-aluno, impactando na aprendizagem, vem sendo objeto de importantes estudos. Já há algum tempo vinha questionando o alcance das teorias que enfatizam a aprendizagem, mas que não são suficientes para explicar a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de aprendizagem em si. A partir destes questionamentos, buscamos aprofundar meus estudos e pude pensar o *aprender* e o não *aprender* a partir dos processos inconscientes, do desejo e da transferência, entendendo o quanto a psicanálise contribui para a educação de forma geral e para o trabalho psicopedagógico na clínica.

A compreensão da importância do profissional com formação pedagógica acerca da área psicanalítica é fundamental e se traduz num um casamento entre educação e psicanálise, mas, fora dos moldes clínicos, na forma de cursos, reuniões encontros e espaços de fala e escuta. Isto porque muitos conceitos psicanalíticos são importantes para este outro campo do conhecimento especialmente relacionado à Educação, relacionados à consideração do sujeito do desejo, a importância do brincar e o que se realiza nele, à sexualidade infantil e a importância disso tudo para a aprendizagem.

Neste contexto, a contribuição da psicanálise à educação escolar está justamente em propiciar ao professor reconhecer-se e pensar em sua prática e compreender os fenômenos inconscientes que ocorrem no ato educativo, para que a aprendizagem aconteça, trazendo benefícios tanto para o Professor como o aluno.

Isto porque, o ato educativo tal como concebido e propalado por Saviani (1984, p. 117), e que implica "produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", só pode se dar a partir da soma de todos os afetos. Afinal, não é para a sobrevivência que se aprende, mas "por amor" **amor este**, que trará a sociedade as tolerâncias possíveis (VOLTOLINI, 2007, *grifo meu*).

CAPÍTULO 2: A TRIAGEM DO CORPUS: UMA FORMA DE FITAR ESTE OBJETO

> *Construir um corpus discursivo é fazer entrar a multiplicação infinita e a dispersão fragmentada dos discursos no campo do olhar por um conjunto de procedimentos esópicos*[2]
> (COURTINE, 2006, p.21).

A partir do campo do saber pautado na AD[3], é necessário verificar a razão pela escolha da análise *(de)* e não *(do)* discurso para interpretar alguns eixos desta pesquisa, os estudos de Orlandi em sua totalidade, escolhe falar da análise *de discurso*, e como o campo da linguagem é minucioso, a subtração do artigo definido *(o)*, escolhe falar de discurso abrindo possibilidades de falar não apenas de um discurso, mas, de vários discursos, dando lugar a inúmeras possibilidades em que este se torna real.

Ligada aos estudos de origem francesa, junto ao marxismo, onde entende-se o discurso como algo material e como a linguagem altera e regula as relações humanas. O outro lado a AD de origem inglesa, portanto, sempre esteve perto de uma perspectiva intervencionista da língua, e em seu discurso ligando a teoria a parte linguística, de modo a ajustar os discursos aos modos corretos de se falar e escrever.

Como ponte de entendimento entre o que é produzido para *"todos"* evitando *"dialetos"* como aporte tecnicista no campo do saber, a psicanálise entra como ponte de ponderação sobre

[2] Courtine (2006) nos ensina que o *escópico* equivale a "da ordem do olhar", "que se produz no campo do olhar", termo empregado por Lacan ("pulsão escópica").
[3] Análise de discurso

o que seria proposto para *"cada um"* e até indagar se é pensado a educação para todos, de modo a assegurar as singularidades.

A psicanálise concentra-se em apoiar a educação no que é possível, alertando para a possibilidade de real observação da singularidade, subjetividade e diversidade, concordando com o Voltolini (2011), ao alertar sobre o discurso pedagógico atual que estava aglutinado com uma complexa busca em "organizar um ato cientificamente balizado" (VOLTOLINI, 2011 p. 72).

Em outras palavras, a busca pelo que é facilmente descoberto e conhecido pelo senso comum, como *"receita de bolo",* tem atravessado as preocupações do educador no campo escolar, gerando demandas que a ciência talvez não consiga acompanhar nesse entremeio.

Vive-se um tempo de *silenciamento* vicioso na educação, que culmina em uma projeção de auto *demissão no ato educativo*, uma verdade que também era anunciada por Marilena Chauí ao indagar em 2016 em seu artigo, *ideologia e educação*, quando perguntara " quem silencia o discurso da educação?", ela vai dizer que um desses silenciadores se chamaria "*regra da competência",* ou seja, ela defende a nocividade de tudo que normatiza, tudo que qualifica ser elaborado como única verdade, enlaçando com a ideologia para o sujeito alvo da educação e para o quem trabalha na educação, posições desconfortáveis, e ao serem desconsiderados por vezes, acabam entrando em um ciclo vicioso tentando acertar e quando não conseguem, aceitam o que lhes é proposto como "normal" e impossível de se contrapor ou opinar.

Ela propõe pensar a regra da competência pela seguinte observação:

> "...o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo da sua transmissão, dependem de normas prévias que decidem de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito, a regra de competência vai decidir quais são os dados **excluídos** do circuito de comunicação **que irá estar diante do educador"** (CHAUÍ, 2016 p.248-249, *grifos do autor*).

A de se pensar uma das causas geradoras de formações discursivas que tomam o lugar do educar, pelo defender-se de algo que parece entrar em confronto no meio do aluno e do educador. Assim, enquanto a análise de discurso, com perspectiva da linha francesa se ocupa em ver aspectos humanos da linguagem e seus sentidos, por sua vez, não propõe intervir nos entremeios linguísticos, o analista de discurso se preocupa em verificar suas lacunas, incongruências, subjetividades e assim como a psicanálise, não tentando reerguer a fala de um sujeito, visto que a ideia de reconstruir as narrativas exclui a subjetividade e emerge em sua gênese.

Percebo[4] que no instante em que damos início o nosso texto, uma narrativa cheia de energia de modo constante nos incomoda, inquirindo-nos pensar a educação, o autismo e a psicanálise sendo este pesquisador uma pessoa autista. Concordamos com o que nos diria Miller sobre Lacan, ao dizer que: "Não há uma só frase, um só discurso, uma única conversa, que não traga a marca da posição do sujeito quanto ao que ele diz". (JACQUES-ALAIN MILLER, Lacan elucidado)

A partir do que se declara inicialmente aqui como percepção, nesta pesquisa onde nos sentimos precedidos por um discurso que caminha no espaço escolar, oferecemos *câmera close* a um *"dizer"* que transcende o "meu lugar" de fala (a escola), sendo que está fala vai além de nós. Antes de nos debruçarmos diante deste contexto, é inegável a necessidade de se delimitar o foco neste eixo referencial, a saber o aspecto discursivo que tem as narrativas sobre o docente e o fazer educativo, atentando-se as inúmeras possibilidades de saberes e perspectivas a partir de suas falas com o enlace psicanalítico.

Parte-se da grande possibilidade de interlocuções textuais da contemporaneidade sobre a docência e a inclusão que se apresenta uma primeira ação escópica, termo utilizado por Lacan. Na visão de Courtine, "é o momento de uma segunda separação, interna, entre o que cai sob o olhar e um exterior do olhar interior ao campo." (Op.cit., 21), do mesmo modo pode-se dizer que os múltiplos recortes se apresentam a um olhar singular do analista, para o entendimento das ações excludentes e inclusivas no campo do saber.

Pensando por eixos escópicos, colocados diante da *materialidade linguístico-discursiva*[5], apenas sobre o prisma teórico não esgota as possibilidades de se produzir efeitos[6] de olhar e interpretação sobre o corpus, assim, pensando nos atos significados em falas a partir de um viver, uma ideologia gerada pelo meio em que um sujeito se torna um ser (profissional) social na sociedade.

Sabendo que a instância reguladora do discurso e suas projeções entre os sentidos atribuídos a um determinado tema a partir do que se entende como significante teremos o interdiscurso no campo norteador discursivo do ser político (capitalista), interferindo nas

[4] A opção pela escrita em primeira pessoa é uma postura política que se agrupa a um movimento na pesquisa científica, buscando afastar os ditames outrora impostos pela perspectiva positivista que postulavam que a escrita teria que ter um caráter neutro. Foucaultianamente, pesquisa é uma prática de si (GONÇALVES, 2003).

[5] A materialidade discursiva consiste em uma relação determinada entre a língua e a ideologia.

[6] O discurso como objeto deve ser pensado na sua especificidade. A adoção de uma concepção especificamente discursiva deve evitar, se é verdade que o discurso pode ser pensado como uma relação entre o linguístico e o ideológico, reduzir o discurso à análise da língua ou lhe dissolver dentro da perspectiva histórica sobre a ideologia como "representação". Pelo contrário, se trata de manter a análise linguística, da qual certos procedimentos – notadamente sintáticos – fornecem a linguagem de descrição e a técnica de manipulação de sequências discursivas, e, por outro lado, a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso. E com isso levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, que produz seu lugar de proposições teóricas.

organizações categóricas destes discursos, exigindo uma reorganização deste pensamento teórico a partir do funcionamento discursivo.

Furlanetto (2003, p. 95), entende que a partir da tensão entre uma coisa e o seu oposto, há um reflexo na Formação discursiva (FD), da qual decorre "sua constante reconfiguração: perdas, substituições, acréscimos, transferências acontecem continuamente nesse espaço; palavras, expressões e enunciados sofrem mudanças." Assim, nas FDs há reconfiguração constante dos significados das palavras e expressões. Ainda neste interim, Orlandi (2008, p. 113), diz que entre o discurso e o texto há "um espaço difuso, de indecisões, de limites fluidos", visto que quando não há a "sobreposição perfeita, o ajuste inevitável entre discurso e o escrito culmina na multiplicidade possível de sentidos, atestando mais uma vez a abertura do simbólico, deixando ver os pontos de subjetivação do indivíduo interpelado em sujeito". Assim, ao pensar o sujeito autista na sua forma singular de manifestar um discurso, concordaria com Tarini, quando nos diz que "Mais do que entender um discurso, é preciso descodificá-lo para, então, buscar compreender como este discurso foi constituído e quais efeitos de sentido ele produz" (TARINI, 2015).

2.1 Breve nota teórico-clínico nas abordagens psicanalíticas sobre o autismo

Na obra, *A abordagem psicanalítica do autismo,* de Jean-Claude Maleval, intitulada *O autista e a sua* voz, propõe o enfoque em diferentes postulados teóricos na perspectiva psicanalítica. Segundo os estudos de Margaret Mahler, apresenta a análise do desenvolvimento da criança a partir das descobertas de Kanner e integrada aos seus estudos psicanalíticos, a base de sua teoria está entre a fase simbiótica e a separação-individualização, nesse período do desenvolvimento, observa-se uma falha no progresso da criança. Mahler identifica que na fase do narcisismo primário, ou seja, a fase de onipotência alucinatória condicional, onde a satisfação está no lugar externo ao seu self, assim, não provêm da própria criança, mas do seu mundo externo.

Nota-se através da relação fusional entre mãe-bebê, com o tempo e desenvolvimento, a criança percebe que a mãe é algo separado dela, não como na fase mais simbiótica, inicia o processo de percepção do outro em relação de si mesmo, isso não significa que a relação de dependência é quebrada, mas vai reduzindo com o desenvolvimento da autonomia, essa ilusão de onipotência se dá pela resposta à angustia da separação, há uma certa ameaça pela perda e pela dor psíquica de sentir-se abandonado, porém, segundo Mahler, o autismo testemunha uma

forma anterior a fase simbiótica, ou seja, é considerado uma regressão ou fixação à primeira fase normal ou Pré-simbiótica.

Dessa forma, para Mahler, caracteriza-se por um estado de desorientação alucinatória primitiva, à uma falta de consciência materna pela criança, uma vez que a mãe é o representante do mundo exterior, porém, a criança autista não percebe a representação da mãe. O que diferencia a teoria apresentada por Mahler em relação a Kanner, está na "recusa alucinatória da percepção", enquanto Kaner não aborda o valor do teste feito por Mahler, ao deixar cair um objeto metálico a fim de produzir um som percuciente e a criança autista se comporta como se nada tivesse acontecido, da mesma forma, segundo a pesquisadora a criança autista tem baixa sensibilidade a dor, assim, sua teoria ilustra a forma simbiótica, no entanto, hoje entende-se que trata de uma descrição notável do funcionamento de um sujeito autista, o fechamento autista em um mundo cerrado e autossuficiente.

Outra pesquisa publica em 1967, Bettelheim, trata em sua teoria a questão da patogenia parental e que toda criança psicótica foi submetida a condições extremas, sua experiência nos campos de concentração, por ser judeu, uma criança em confronto e em condições extremas torna-se autista, da mesma forma, quando apresenta à noção de autismo como sendo um transtorno decorrente de problemas da maternagem, porém, essas abordagens não foram muito bem aceitas e criticadas. A teoria de Mahler não se aplica a teoria de Bettelheim e destoa-se segundo Bettelheim dos estudos de Mahler, que segundo o teórico não levou em consideração a resposta autônoma por parte da criança, era essencial perceber que a criança experimenta a vida como sendo condicionada pela mãe, essa é uma das divergências, para Mahler, a relação simbiótica da criança com a mãe, construir a simbiose entre mãe-filho, para Bettelheim, é encarar como a criança reage automaticamente a todas as experiências e inclusive com a mãe.

Cria-se essa controvérsia a partir de duas posturas: se o autismo é decorrente de problemas de maternagem ou deficiências inatas, porém, os estudos atuais não confirmam a teoria de Bettelheim, uma vez que o autismo pode ser resultado de uma falta de experiência vitais na infância ou a fatores intrínsecos, extrínsecos ou ambos, assim, para Bettelheim o autista é "sujeito engajado num trabalho para atenuar a sua angústia".

Por outro lado, os Kleinianos apresentam teorias diferentes de Bettelheim e Mahler, de início há uma relação com o objeto e não com o narcisismo primário. Na análise de Klein, a partir do caso mais conhecido como o "pequeno Dick[7]", o obstáculo fundamental está em

[7] Segundo Lacan, Melanie Klein enfia o simbolismo com a maior brutalidade no **pequeno Dick**! Ela começa jogando imediatamente em cima dele as interpretações dela somente

estabelecer contato com a criança na ausência de uma relação simbólica com os objetos, mesmo a autora não distinguindo os quadros autistas da esquizofrenia infantil, mas reconhece a presença de características diferentes de outras crianças consideradas psicóticas, há, para a autora, em termo de autismo como uma inibição do desenvolvimento, ou seja, a angustia decorria do intenso conflito entre o instinto da vida e da morte, assim, o déficit estaria na capacidade de simbolizar, causa do bloqueio da relação com a realidade e do desenvolvimento da fantasia.

E, também, Meltzer, seguidor de Klein, o autismo foi "pensado com base no fracasso do funcionamento do self e das fronteiras do "eu", ou seja, uma criança autista é atraída pela percepção dos objetos, porém de forma desordenada, não apenas a percepção, mas a qualidade visuais, a audição dos sons, a experiência corporal com os objetos, enfim, a criança não consegue ter uma atenção dirigida para o objeto em si, mas pelas características visuais, olfativas ou auditivas, assim, o reconhecimento do objeto fica temporariamente suspenso. Para Meltzer, a criança autista demonstra "uma estrutura mental sem vida mental".

Para Frances Tustin, o autista, em princípio equivalente à de Meltzer, a criança autista é considerada sem mentalização, está fechada numa capsula protetora e a atenção está concentrada em sensações autogeradas, o que diferencia Tustin de Metzer, é que a criança ativa mecanismos de proteção contra uma experiência dolorosa, uma angustia de aniquilação.

Todas essas abordagens psicanalíticas clássicas pós freudianos em relação ao autismo infantil é a intuição de que se trata da patologia mais arcaica. Nota-se que as contribuições se focam na pesquisa clínica do autismo, há um modelo de cuidado clínico e não educativo, pode-se considerar que esses modelos clássicos tem como abordagem a vida afetiva e pulsional. Por muito tempo, o autismo é quase entendido para muitos como o retardamento mental, porém, a psicanálise hoje, procura entender e aprender com o autista, dando lugar à individualidade, caso a caso, assim, saberemos o que é para cada criança o seu autismo. Fecha-se com o entendimento de Jean-Claude Maleval, que ninguém melhor para ensinar os clínicos a respeito de seu funcionamento do que o próprio sujeito.

2.2 Considerações sobre o autismo a partir do CID 11 o que é importante considerar?

> "A CID é um produto do qual a OMS realmente se orgulha. Ela nos permite entender muito sobre o que faz as pessoas adoecerem e morrerem e agir para evitar sofrimento e salvar vidas"
> (TEDROS ADHANOM GHEBREYESUS OMS 2018).

Lajonquière (2019), vai nos dando pequenos pontos para reflexão, para não cairmos no grande buraco que poderemos chamar aqui de “rolulação”, de todo e qualquer sujeito com autismo. Assim, o psicanalista vai nos ensinar que:

> “...os tempos atuais sejam tempos de autismo significa, então, que este novo personagem chamado autista passou a nos assombrar. Ele está por toda parte. Ele é visto ou esperado até onde ele não está. Por isso, há algum tempo, participo regularmente de bancas de defesa de teses sobre casos clínicos que argumentam sobre como a criança carimbada sumariamente como autista pela escola, por médicos e psiquiatras, responde, entretanto, ao velho figurino da psicose infantil, ou da debilidade etc. Ou seja, hoje, até crianças que talvez possam não ser autistas, são rapidamente rotuladas tais” (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 45).

Pensando no ensinamento do professor Lajonquière, quero crer que, as mudanças de termos e novas nomenclaturas não se resultem a apenas isso – apenas uma nova forma de abordar o tema sem reconhecer o sujeito. No que diz respeito ao TEA do autismo, é justo dizer que a CID11 entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022 e, esta nova versão ainda que utilizada em inglês, traz muitas possibilidades e menos implicações quando observamos a forma em que os diagnósticos de autismo com o CID-10 se apresentam nesta área, dando margem a interpretações que não entram em consenso no fechamento do diagnóstico.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), passou por importantes mudanças na forma de ser inserido em laudos e relatórios, o diagnóstico unificado na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, em inglês ICD-11, (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), lançada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que passou a vigorar no dia 1º de janeiro de 2022. Essa nova classificação contribuirá com diagnósticos de médicos e especialistas a tornar os laudos mais claros e precisos, da mesma forma, as equipes multidisciplinares terão melhor entendimento, assim, o professor que sente dificuldades em interpretar algumas anotações postas nos laudos médicos terão mais facilidade interpretativa. Nesse contexto, a nova CID une os transtornos do espectro num só diagnóstico.

Uma das alterações vivenciadas por docentes, nos últimos anos é relacionada a pessoas que apresentam características atípicas associadas com relação ao desenvolvimento de habilidades sociais, à comunicação e à cognição, ou seja, quando se recebe o aluno em sala de aula e esse apresenta condutas atípicas, o melhor cenário é aquele que supostamente vivencia-se através de um acompanhamento multidisciplinar, dessa maneira, para que se possa iniciar um planejamento de ensino-aprendizagem.

No entanto, nem sempre é assim, na atualidade as crianças já diagnosticadas pelos médicos com o que reconhecemos pedagogicamente como TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), apresentam laudos médicos com variações de códigos que não nos auxiliam necessariamente por não indicar com precisão quais características foram observadas clinicamente. Nesses documentos podem constar o CID F84.5 (Síndrome de Asperger) ou CID F84.1 (Autismo Atípico), além dos CID F80-89 (Transtornos do Desenvolvimento Psicológico), o que não especifica com precisão qual foi o quadro clínico observado para que tal código fosse dado.

A versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD - sob o código F84), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02, em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde. *(saiba quais são os sinais e sintomas de autismo)*

Em resumo, as modificações:

Autismo na CID-10

- **F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)**
    - **F84.0** – Autismo infantil;
    - **F84.1** – Autismo atípico;
    - **F84.2** – Síndrome de Rett;
    - **F84.3** – Outro transtorno desintegrativo da infância;
    - **F84.4** – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;
    - **F84.5** – Síndrome de Asperger;
    - **F84.8** – Outros transtornos globais do desenvolvimento;
    - **F84.9** – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Autismo na CID-11[8]

- **6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**
    - **6A02.0** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

[8] Lembrando que o processo de implementação da CID 11 no Brasil ainda vai levar algum tempo, e ainda não foi finalizada a tradução para o português. O processo de atualização dos laudos será gradativo, a CID 10 ainda está valendo para o acesso a políticas públicas.

- **6A02.1** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- **6A02.2** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.3** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.5 –** Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- **6A02.Y –** Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
- **6A02.Z –** Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Partindo da ponderação que todos somos singulares, comparando com as mudanças expostas acima, é possível dizer que não há como pensar que o manejo da pessoa com autismo poderá ser de forma reducionista, pensada como "mais fácil", mas será possível observar com menos generalizações uma criança com autismo em seu laudo final.

CAPÍTULO 3 - A INFÂNCIA DA CRIANÇA AUTISTA: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO DITO "POLITICAMENTE CORRETO"

3.1 Primeiras Notas

O que eu falo do meu aluno? O que eu discurso sobre ele e por ele? São inquietações que me põe a refletir a partir de Pêcheux (1969, p.82), que define discurso como "[...] efeito de sentidos entre interlocutores", é o lugar de contato entre a língua e a ideologia, sendo que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. Se observarmos com atenção, é possível ver no dia a dia de uma criança a dimensão que o politicamente correto tem, pois está presente nos mais diversos lugares, onde seu olhar pode estar. Sua vigorosa presença demonstra como está enraizada no discurso social contemporâneo, pois não é algo paralelo, mas sim, parte do discurso corrente, que rege a sociedade atualmente. Mas onde o encontramos? Como se faz presente?

Este capítulo me veio à mente com a seguinte questão norteadora? Será que nós educadores, incluindo-me nesta lista, estou apenas procurando por um modo mais bonito de me tratar ou até me comunicar com um sujeito que se tem alguma necessidade especial?

Certo dia, uma diretora escolar, me conta que uma criança autista que estava na Educação Infantil, informando e, de certa forma, "tranquilizando" os pais, que haveria naquela semana uma comemoração em função do Halloween, e que, dentre as atividades previstas, teria

a contação de histórias de bruxas, no entanto, seriam apenas histórias de bruxas boazinhas, para que não ficassem com medo (haveriam no momento artistas para interagir com as criança), esta experiência contraproducente deixou a criança autista em estado de sofrimento em tempo que os pais relataram que o excesso de interações e influências sensoriais deixara a criança algumas semanas rejeitando a ideia de entrar novamente no espaço escolar. A diretora relatou nos bastidores "más essa criaturinha não vê que brincar é terapêutico e seria bom pra ela?" [me peguei a pensar: quantas vezes essa profissional reconheceu esta criança como singular, a presença dela na escola?]. E assim vieram as músicas, desenhos animados, brincadeiras e roteiros de teatros com características do que estou nomeando como PC siga que usarei para abreviar a palavra politicamente correto que aparecerá muitas vezes neste capítulo. Paralelamente a isso, e na contramão dessa ideia, na clínica, os personagens do "mau" sempre foram ótimos aliados das crianças nas histórias construídas por elas, demonstrando funções importantes nos embaraços da constituição psíquica.

Lembro de um caso clínico de uma menina de aproximadamente 10 anos bastante tímida, apegada à mãe, com dificuldades de fazer amizades, mostra-se bastante permeável ao tratamento, começa a ocupar outros lugares e logo aparece a figura da bruxa, como algo que pode auxiliá-la em seu movimento, ainda incipiente, de separação. Do lado dos pais, chegavam angustiados e inseguros em sua relação com os filhos, aderidos a soluções *prêt à port*, [9]regras, dispositivos de controle e repreensão de comportamento, baseadas em Realities Shows ou modismos, e que, na maioria das vezes não surtiam efeito. Foi por aí que o PC se descortinou para mim, tocando-me com certo estranhamento e indignação. Assim, fui vendo um mundo em que era muito difícil ficar "à sós" com a criança autista em alguns momentos, no sentido que Lajonquière (1999) coloca: sem o atravessamento das narrativas psicopedagógicas[10]. É certo que sempre estaremos atravessados pela cultura e seus mal-estares, mas a questão aqui é analisar como esse atravessamento (PC) hoje pode nos afastar da criança, ou melhor, do infantil, do Real que ela porta de forma peculiar.

A troca com algumas colegas de profissão que também eram mães e se viam também inquietadas com a questão me puseram a trabalhar. Pude elaborar minhas primeiras considerações e questionamentos sobre o tema e realizar palestras e rodas de conversas com

[9] O Termo francês **prêt**-à-**porter** significa "pronto para usar".

[10] Discurso sustentado por conceitos psicanalíticos de forma hegemônica e pasteurizada que toma o campo educativo desvirtuando-o, ao rechaçar sua impossibilidade, cai na impotência.

professores, alunos, em faculdades de pedagogia e psicologia, CEI[11], na rede pública de saúde, empresas[12] e em congresso. Em todos esses lugares em que estive, conversando com alunos, professores, e profissionais de outras áreas foi possível perceber o quão complexo e delicado é o tema, manifestando-se por polêmicas e discussões calorosas. “Ame-o ou deixe-o!” É assim que o PC se faz presente entre nós. Pretendo aqui avançar nessa dicotomia e propor uma leitura psicanalítica, que visa abrir os sentidos e apontar para o aquém deste.

3.1.1 PC, Educação e Linguagem

A fim de demarcar o PC como objeto de estudo deste trabalho, faz-se necessário definilo por uma série de adaptações de materiais infantis, como músicas, literatura, desenhos, brinquedos e brincadeiras, os quais pretendem estimular habilidades ou combater comportamentos, pautados em ideias generalistas e causais, que visam a comportamentos padronizados, em detrimento da dimensão simbólica e singular. Observamos que essa padronização de comportamentos pode, por vezes, gerar uma “patologização da normalidade”, como explica Ceccarelli (2010, p. 125). Quando o discurso se transforma em instrumento ideológico e se soma às “inúmeras expressões do politicamente correto traduzem uma busca de normalização e de padronização de comportamentos”, excluindo a dinâmica pulsional. (idem, ibidem)

A relação adulto-criança é sempre marcada pela educação, não é só na escola e na família que está acontece, considerando a educação como a inserção da criança na cultura, como aquilo do qual não há como fugir, como algo estrutural e não contingente. Nessa relação algo se transmite, marcas psíquicas, culturais, civilizatórias, sendo possível experimentar uma “amostra da cultura”, como Mannoni (1988) propôs na escola experimental de Bonneuil. Era nas atividades cotidianas, onde se propunham a trabalhar, aprender alguma atividade, que os jovens em Bonneuil entravam em contato com as próprias leis destas, demonstrando que para se ter acesso ao desejo é preciso poder pagar um preço. Mannoni apostava e verificava os efeitos de transmissão inequivocamente imbricados na educação. Por outro lado, percebemos hoje que a educação tende a se aproximar mais do sentido pedagógico do que propriamente do educativo,

---

[11] Centro Educacional Infantil- com ciclos de creche e educação infantil.

[12] Grande parte dessas atividades foram realizadas por meio da parceria com o Setor de Palestras do CEP (Centro de Estudos Psicanalíticos) que tem por objetivo levar a psicanálise para os mais diversos lugares.

na medida em que visa de forma sistematizada uma finalidade. A educação pode ser pensada como Lajonquière (1999, p. 30) definiu: "[...] entende-se por educação apenas o dito processo relacional adulto-criança no interior do qual advêm os efeitos formativos ou subjetivantes".

Ao longo da reflexão, avançaremos nessa abordagem, cuja referência não é apenas a dimensão simbólica, na tentativa de alcançar a subjetividade de nossa época, como Lacan (1953/1998:322) propõe ao praticante da Psicanálise:

> "Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época. Pois, como poderia fazer de seu ser o eixo de tantas vidas quem nada soubesse da dialética que o compromete com essas vidas num movimento simbólico. Que ele conheça bem a espiral a que o arrasta sua época na obra contínua de Babel, e que conheça sua função de intérprete na discórdia das línguas."

Para introduzirmos a questão da linguagem é importante duas marcações feitas por Lacan em "Função e campo da palavra e da linguagem", onde trata da função da palavra e do campo da linguagem. A primeira é que há uma discordância das línguas, que tem a ver com a diversidade que a linguagem humana traz, marcando o caráter equívoco desta contrapondo com o caráter unívoco da linguagem do reino animal. Lacan (1953) questiona inclusive se podemos chamá-la assim nesse caso. Destaca o contraste entre a fixidez da correlação/codificação entre os signos e o valor que só é adquirido na relação com os outros signos, *"tanto na divisão léxica dos semantemas quanto no uso posicional ou flexional dos morfemas"* (p. 299), estando para ele aí sua importância. Assim, há uma discórdia, um mal entendido que fica subentendido na diversidade da linguagem humana, nessa não fixidez dos sentidos. Marca então a insuficiência da linguagem como signo.

A segunda trata-se da antinomia entre linguagem e fala, o que não deixa de ser também uma discórdia: "*À medida que a linguagem se torna mais funcional, ela se torna imprópria para a fala, e ao se tornar demasiadamente particular, perde sua função de linguagem"* (p. 300) Assim, neste trabalho me parece que o PC aspirando uma linguagem mais funcional, no sentido de cumprir uma função, de ter uma finalidade específica, informativa, correria o risco de se afastar demais da fala, de tornar-se imprópria para a fala. Em contrapartida, a linguagem da criança estaria mais próxima de uma "linguagem própria", da escrita inconsciente, o que a torna mais distante, e por isso, menos comprometida, com a função da linguagem como comunicação. Não é à toa que Lacan logo na sequência cita a criança como aquela que pode fazer um bom uso disso.

> "Sabemos do uso que é feito, nas tradições primitivas, dos nomes secretos em que o sujeito identifica sua pessoa ou seus deuses, a tal ponto que revelá-los é se perder ou traí-los, e as confidências de nossos sujeitos, senão nossas próprias lembranças, ensinam-nos que não é raro a criança encontrar espontaneamente a virtude desse uso." (p. 300).

Colocando o inconsciente como o "capítulo censurado", ocupado por um branco ou por uma mentira, aponta algumas formas de resgatar a verdade já que se encontra escrita em outro lugar, como nos monumentos (corpo), nos documentos de arquivo (lembranças da infância) e na evolução semântica, em um vocabulário particular a cada um. Será essa "língua particular" que distingue os sujeitos, o que no seminário 20 ele nomeará como lalíngua.

Há uma ruptura, uma impossibilidade de tudo dizer, um vazio que é preciso cernir, evitando assim sua segregação. Analista intérprete na discórdia das línguas, intérprete da linguagem escrita do inconsciente, como aquele que não só interpreta, mas também aquele que ensina a ler (Lacan, 1972/1988), havendo uma transmutação da fala para o escrito, lendo o que está escrito na fala, como coloca Miller (2010). Há uma ruptura, uma cisão entre língua e fala, sendo está o "lugar não idêntico no qual todo ser falante, enquanto que, se inscreve", ou seja, uma diferença radical do sujeito. Milner (2012) coloca que é preciso fazer valer em toda locução essa dimensão do não idêntico e o vazio que ela comporta. Assim, Lacan (1972) estabelece o conceito de lalíngua, como uma língua diferente de todas, um modo singular de fazer equívoco.

Esta pesquisa é tecida pela articulação entre sujeito e linguagem seja no âmbito micro, na dimensão do sujeito, de como a linguagem chega à criança, ao humano, de sua constituição psíquica, seja pelo macro, no nível dos discursos que circulam no social. A análise do PC será então realizada sob duas vertentes. A de lalíngua[13], verificando como esta está colocada na infância, o quanto o PC se distancia dela e as implicações disto.

E a do inconsciente como Outro social, na qual pretende-se investigar onde essa cultura está subsidiada, o porquê de encontrar espaço em nossa sociedade, aventando a hipótese de que a cultura do politicamente correto é um sintoma do discurso pedagógico, o que será posteriormente desdobrado como sintoma do contemporâneo (discurso do mestre contemporâneo). Para tanto, serão considerados nesta análise a estrutura sob a qual esses discursos se fazem, seus pontos de convergência, os impasses que apresentam e o que nesses se recalca. Como a infância pode ser abordada hoje, sem que seja pela via do politicamente correto? Qual o lugar do PC no social hoje?

[13] Termo cunhado por Lacan (1972) Seminário 20.

3.1.2 A linguagem e o inconsciente

Freud (1900), em sua primeira formulação do aparelho psíquico, conhecido como primeira tópica, estabelece o Inconsciente, Pré-consciente e Consciente, que será a base para demonstrar através da dinâmica desses sistemas, que "os sonhos são a via régia do inconsciente". Descreve-o como um aparelho de linguagem, onde há a ideia de uma rede de associações entre estes sistemas. É um aparelho que tem como modelo de funcionamento o arco-reflexo, com duas extremidades. A sensorial, consciente, que recebe os estímulos, internos e externos, os percebem, mas não os retém. Estes deixam marcas, trilhas, chamados traços mnêmicos retidos no inconsciente e tendem à descarga, em direção à extremidade motora, pré-consciente.

Haveria na formação dos sonhos uma regressão de conteúdos inconscientes em direção à consciência, a representação é relançada às percepções, à imagem sensorial. Os conteúdos inconscientes são barrados pelo pré-consciente, na tentativa de impedir o excesso de excitação que causaria desprazer, angústia. Há então uma formação de compromisso, entre as duas instâncias, já que uma quer fazer passar o conteúdo inconsciente, descarregar a catexia implicada neste, e a outra, tem o desejo do sono. Os restos diurnos seriam então reinvestidos desse conteúdo inconsciente, passando para isso, pelos mecanismos de condensação e deslocamento, garantindo assim a realização de desejo de forma disfarçada. Freud faz uma analogia ao empresário que precisa de um investimento de capital para realizar seu trabalho.

> Assim, é necessário um "desembolso psíquico para o sonho", um desejo inconsciente que foi despertado por uma atividade diurna e precisou do seu investimento. "Com esta aprendemos que uma representação inconsciente, como tal, é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente, e que só pode exercer ali algum efeito estabelecendo um vínculo com uma representação que já pertença ao pré-consciente, transferindo para ela sua intensidade e fazendo-se "encobrir" por ela." p. 591.

Sabemos que a ideia de "transferência", aqui no sentido de deslocamento, investimento/desinvestimento, é muito cara à psicanálise, sendo utilizada em diversos momentos para designar processos psíquicos correlatos.

Interessa-nos por ora, particularmente, essa dinâmica de investimento e desinvestimento, que nos remete a um vazio que a palavra porta como "a unidade da função de linguagem" p. 97 (Freud, 1901), uma maleabilidade e fluidez de sentido e à catexia presente na linguagem. Interessante também destacar o aparente caráter irrelevante dos restos diurnos

utilizados nos sonhos, "... identifica-se algum vínculo com uma impressão diurna recente – muitas vezes, do tipo mais insignificante". p. 591. Um elemento, a princípio "banal", mas que, no processo onírico, passa a portar um conteúdo importante, inconsciente.

Neste e em outros trabalhos, Freud, procura demonstrar sua teoria buscando exemplos de pessoas sem um "acometimento psíquico", de pessoas comuns, que não fossem pacientes, para justamente evidenciar um funcionamento geral do aparelho psíquico e não só patológico. Assim, ao avançar na sua teorização, também vai incluir outras vias de acesso ao inconsciente, como os sintomas, chistes, esquecimentos, atos falhos.

Em "Psicopatologia da vida cotidiana" (1910) ao analisar os esquecimentos de nomes próprios vai escandir as palavras, quebrá-las em pedaços, trabalhando com sua materialidade, fazendo associações a partir disso, usando a mesma chave de leitura da "Interpretações dos sonhos", onde ideias inconscientes seriam reinvestidas nas palavras esquecidas, e por isso mesmo reprimidas pelo pré-consciente. Há uma força que emana do inconsciente, que está sempre à espreita de uma oportunidade de se "realizar", descarregar.

Lacan a partir da obra freudiana, fez uma leitura atenta e fiel a esta, tomando como apoio outras teorias, das quais se apropriou de forma peculiar, como a linguística, que embora não existisse na época de Freud como disciplina Lacan soube identificar suas marcas incipientes, extraindo da teoria freudiana a leitura do inconsciente a partir das leis da linguagem, o que culminou no seu célebre enunciado de que "o inconsciente é estruturado como linguagem".

Esse apoio na teoria da linguagem se deu a partir dos estudos de Saussure e Jacobson. Considerado o pai da linguística, Saussure[14] (2006) nos mostra a complexidade da unidade linguística, cujos elementos seriam, não mais, um nome e uma coisa, mas sim um conceito, abstrato, e uma imagem acústica[15], que ele define como "a impressão psíquica desse som, sensorial, e teria um caráter psíquico". Há uma relação de dependência entre estes dois elementos, que podem ser substituídos por significado e significante, respectivamente, formando um signo. Trata-se de um sistema fechado, onde o significado é preponderante, corresponde necessariamente a um significante. Tem como princípio a arbitrariedade, ou seja,

[14] Livro organizado e publicado postumamente por seus alunos.

[15] Para um melhor esclarecimento, Saussure explica: "Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema..." p. 80 O fator motor, articulatório, fonético, estaria subordinado à imagem acústica, que, acontece "fora de toda realização pela fala" p.80

o significante é arbitrário em relação ao significado, no sentido de não haver nenhum laço natural *a priori* a essa relação.

No capítulo intitulado "O valor linguístico" Saussure afirma que antes do aparecimento da língua não existem ideias preestabelecidas e nada é distinto, um reino flutuante de sons...Há um domínio das articulações/combinações, onde "uma ideia se fixa num som" e "um som se torna o signo de uma ideia" p. 131. Ao comparar a língua à uma folha de papel coloca o pensamento como a frente e o som como o verso, de modo que não se poderia isolar um do outro, se corta um, corta o outro. Existe, para ele, uma indissociabilidade entre os elementos, onde o significado, como ideia, conceito que se fixaria em um som, imagem acústica, significante.

O que Lacan vai fazer a partir dessa teorização é subverter essa lógica, colocando o significante acima da barra, como preponderante, e o significado abaixo desta, porém sem uma relação fechada entre, agora, a imagem acústica e o conceito. Ou seja, essa relação não é necessariamente arbitrária, é suscetível a outras combinações, não tendo o significante nenhum sentido pré-estabelecido. Depende de articulações psíquicas e inconscientes a partir das leis da linguagem.

A linguagem, para a teoria psicanalítica lacaniana é então, em um primeiro momento, marcada pela relação subjetivante entre significante e significado, colocando o significante como conceito central na noção de sujeito, como um "[...] elemento significativo do discurso, que determina os atos, as palavras e destino do sujeito, à sua revelia e a maneira de uma nomeação simbólica." (ROUDINESCO, 1998, p.708).

Lacan (1953), a partir da primeira abordagem da "Interpretação dos Sonhos" aproxima, fazendo equivaler, o "material significante" aos "restos diurnos", onde o identifica como um material "desinvestido do ponto de vista do desejo", assim como um material fonemático, no caso da linguagem, ou hieroglífico[16], como um veículo vazio, destituídos do seu sentido, esvaziados, que pode portar, transportar, algo do desejo, sendo reinvestido por este, por um outro sentido. O material significante é então destituído de uma única significação, desconsistido, se tornando pura letra vazia de significação. Como não há a possibilidade de tradução direta do desejo recalcado, por estar interditado, não pode se fazer reconhecer.

"É por uma certa desordem, certas rupturas, certas discordâncias intencionais que ele diz o que não pode ou não deve ser dito." (p. 278). A palavra como meio de ser reconhecido.

---

[16] Escrita pictórica, representada por símbolo e desenho, do sistema de escrita do antigo Egito.

Palavra como miragem, "será que é verdade, será que, não é?" (p. 273). Assim, quando um sujeito nos diz por exemplo que é deprimido, nunca sabemos o que está dizendo aí, é preciso que ele fale sobre a sua depressão. A palavra é então marcada por uma indeterminação e ambivalência.

> "A palavra não tem nunca um sentido único, o termo, um único emprego, toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito" (LACAN, 1953, p. 275).

Nota-se nas adaptações do PC uma tentativa de eliminação da função criadora da palavra, de sua ambivalência. Mrech (2005) fala da impossibilidade de eliminar toda a ambivalência, ou seja, toda a subjetividade humana, quando destaca que Bauman[17] reitera que a ambivalência não é uma patologia da linguagem ou do discurso, mas sim, um aspecto normal da prática linguística, se configurando como uma desordem específica dessa. No entanto relata o "agudo desconforto" que pode causar em função de seu caráter de desordem.

> "A fala fundamental, que é então inconsciente, é o elemento dinâmico essencial. Por que será que ela é inconsciente naquele momento? Porque ela ultrapassa infinitamente aquilo que os dois, como indivíduos, podem então apreender conscientemente dela. A descoberta do inconsciente, tal como ele se mostra, no momento do surgimento histórico, com sua dimensão plena, é que o alcance de sentido ultrapassa infinitamente os sinais manipulados pelo indivíduo. Sinais, o homem solta sempre muito mais do que ele pensa. É disso que se trata na descoberta freudiana - de uma nova impressão de homem. O homem, depois de Freud, é isso". (LACAN, 1985, p. 158, apud MRECH, 1999, p. 8-9).

Mrech (1999), a partir da abordagem psicanalítica lacaniana, destaca a importância da apreensão da linguagem e da fala como "processos vivificadores", advertindo-nos do risco de tomar o que é dito pelo outro como um sentido único, interpretando-o antecipadamente a partir de sua própria cadeia de símbolos e referências, tornando-a assim uma "língua morta". Dessa forma, abordar a linguagem de forma redutora e simplista é considerar os processos apenas lineares.

Dessa forma, podemos pensar que a palavra cria o conceito, mas não se esgota nele, há sempre a possiblidade de achar outros e outros. "... a palavra cria a ressonância de todos os

---

[17] Zygmunt, Bauman. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 (apud, MRECH, 2005, p. 25).

seus sentidos.” p. 277 Em “O sentido antitético das palavras primitivas”, Freud (1910) nos fala da origem da relação das palavras e das coisas, demonstrando que o conceito, a identidade se dá na diferença, no contraste, pela oposição. É nas comparações entre claro e escuro que esses conceitos se dão, a existência de um depende da do outro.

Dessa forma, “... todo conceito é o gêmeo de seu oposto ...” (Abel, 1884, apud Freud, 1910) sendo então concebido a partir de seu oposto. Compara a característica da não oposição, a característica de maleabilidade opositiva, caráter antitético das palavras primitivas, ou seja, palavras que possuem significados opostos[18] ou ainda palavra compostas com a presença de um conceito e de seu oposto na mesma palavra[19], com as manifestações/mecanismos dos sonhos, tal como analisou, nos levando a pensar em algo próprio à linguagem. Destaca o “caráter regressivo e arcaico da expressão dos pensamentos no sonho”, mas não só nestes como em todos os processos inconscientes.

Nesse mesmo texto Freud nos lembra da relação peculiar que as crianças estabelecem primitivamente com a linguagem, observando como as crianças brincam com as palavras invertendo som e sentido (inversão fonética) e, podemos acrescentar, criando novas palavras, neologismos.

“Lembramo-nos de como as crianças gostam de brincar com a inversão fonética das palavras e do quanto é frequente o trabalho do sonho se servir, para diversos fins, da inversão de seu material figurativo (nesse caso não são mais letras, mas imagens, cuja série é invertida)” (p. 67). Embora Freud não tenha nomeado esse importante aspecto da linguagem infantil e o modo pelo qual está permanece no adulto, é possível, a partir de Lacan localizá-la.

3.1.3 Lalíngua e o infantil

O termo infantil deriva do *infans*, aquele que não fala, que não passa pela linguagem, estando então no nível da pulsão. Assim o infantil é aquilo que é anterior a linguagem, que permanece presente no adulto, que não evolui, aquilo que analisamos independentemente da idade do sujeito. Trata-se de uma posição de gozo, de uma satisfação paradoxal que não se desenvolve. Lembremos da frase “a criança é o pai do homem” [20] retomada por Freud e da ideia

[18] Por exemplo, “stark”, significa tanto “forte” quanto “fraco”.
[19] Por exemplo, “altjung”, apesar da escrita ser traduzida como “velhojovem” sua significação se restringe a segunda parte da palavra, jovem.
[20] William Wordsworth (1802)

presente no senso comum de que temos uma "criança interna". O infantil tem então a ver com lalíngua. Verificaremos melhor esse infantil, como ele se faz presente na infância.

Lalíngua pode ser definida como o impacto da palavra no corpo, sua materialidade, antes de sua significação. Há um gozo nesse encontro, que, podemos pensar, se relaciona com o gozo autoerótico que Freud (1905) definiu como o início da constituição pulsional da criança, nomeando-a como perversa polimorfa. Assim, no autoerotismo não há uma organização e coordenação entre as pulsões, cada uma se satisfaz de forma independente. Dessa forma, nesse primeiro tempo, esse gozo sentido no corpo, lalíngua, não está à serviço do diálogo, não há relação com o Outro, articulação na cadeia significante, estando aí apenas os S1s sozinhos, desarticulado, desenganchado. Assim, o inconsciente é feito de lalíngua. (BAYÓN, 2020)

O autor nos esclarece que é só em um segundo tempo que se constroem a comunicação, o diálogo, o dizer, a linguagem e o laço com o Outro. Explica que essa demarcação em dois tempos é feita por Lacan quando este fala: "Se disse que a linguagem é aquilo com o qual o inconsciente está estruturado como linguagem, é seguro porque a linguagem, em primeiro lugar, não existe" p.167, apud Bayón (2020 p. 62). A linguagem não é então algo dado para o sujeito, é algo a ser construído, conquistado, apreendido. À exemplo disso podemos pensar na "detenção da linguagem" antes da comunicação, da qual o autista padece, ficando somente ou de forma preponderante no impacto, perturbador, da palavra no corpo. Assim, o autista escuta somente a si mesmo, não existindo para ele o Outro.[21] No entanto, Bassol[22] (2020) nos adverte que não se trata de um processo evolutivo, pois a aquisição da linguagem não acontece de forma desenvolvimental, mas de forma sincrônica, "como o inconsciente em blocos sintáticos, semânticos...".

Bayón (2020) explica que dos S1s de lalíngua, que são a entrada, o impacto do gozo no corpo se extrai, se elege um S1-letra que localiza o gozo no corpo, marcando-o de forma sintomática, dando início a uma repetição, como um modo de gozo, ainda sem relação de sentido. Esse S1-letra que se articulará ao S2, que Lacan chamou de elocubração de saber, a entrada na linguagem, na cadeia significante, que se assenta sobre o gozo de lalíngua. Assim, a linguagem não entra para significar, simbolizar, ou, ainda, representar, mas com a função de corte, recortando o real e o simbólico, fazendo furo no corpo.

[21] Como o nome indica: *autos* em contraste com o *héteros*.
[22] Comentário de Miquel Bassol na atividade de apresentação do livro "El autismo, entre lalíngua y la letra" de Patricio Álvez Bayón. Disponível em: https://www.facebook.com/gramaediciones2017/videos/682246589113919

Verificamos como essa condição de gozo, que é a “substância do inconsciente”, se relacionando com a sua constituição, se faz presente na criança. Podemos tomar como exemplos os famosos “trava-línguas”, nos quais não é o sentido que importa, mas a sonoridade e suas nuances ao se colocar desafios. “Três pratos de trigo para três tigres tristes”, “Olha o sapo dentro do saco. O saco com o sapo dentro. O sapo batendo papo. E o papo soltando vento”.

Nessa esteira existem também as charadas, que propõem enigmas a serem decifrados, que ao modificar a palavra em sua estrutura gera satisfação e domínio sobre o outro, quando se diz: “te peguei!”, ou o exemplo: O que é, o que é: qual o produto de limpeza preferido do policial? Deter – Gente! Outro exemplo está na música intitulada “Trava-língua” do Grupo Tiquequê:

Cabaça, cabeça, cobiça, cabrocha, com bruxa
Olha o trava-língua
Batata, pateta, botina, patota, batuta
Êta nossa língua
Na sala, no selo, no sino, no sono, no susto
Olha o soluço
Trapaça, tropeça, tropica, pra troca, tripula
Eu já tô confuso
Trava, trevo, driblo, dobro, truco
Jafé, Jessé, Gisé, José, João
Mala, mela, minha, mola, mula
Saca, Zeca, chica, soca, chão
O tempo perguntou pro tempo
Quanto tempo o tempo tem
O tempo respondeu pro tempo
Que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem

Abaixo uma de nossas tradicionais cantigas de ninar também aposta na sonoridade, na rima.

BOI DA CARA PRETA (versão original)
Boi, boi, boi, boi da cara preta
Pega essa menina que tem
medo de careta

Ao ser interpretada literalmente causa desconforto entre os adultos. Mas, e as crianças? Continuam gostando... Recentemente uma mãe me falou do seu receio e resistência para cantar essa canção para seu filho de dois anos. Conseguindo transpor essa barreira inicial ela pôde se surpreender com a satisfação de seu filho que pede "de novo, de novo!". Vejamos abaixo a versão adaptada sob a justificativa de ser aterrorizante e racista.

BOI DA CARA PRETA
(versão adaptada)
Boi, boi, boi, boi do Piauí
Pega essa menina que não
gosta de dormir[23]

Sabemos historicamente do uso da música, do canto, para espantar os espíritos como nos diz a sabedoria popular "quem canta seus males espanta". Nesse sentido, Benjamim (1928/1987), ao analisar a história do brinquedo coloca que o chocalho era um instrumento oferecido justamente ao recém-nascidos para afastar os maus espíritos.

O momento do sono para a criança, especialmente, não deixa de ser um momento de separação dos pais, em que esses "desaparecem", se afastam dela, que pode metonimicamente ser relacionado à perda, à morte. Momento em que o medo pode estar presente, inclusive podemos verificar o quanto é comum resistirem ao sono ou se despertarem por medos e pesadelos durante a noite. Essas cantigas aparentemente "pavorosas" parece ser um jeito de presentificar o que está em jogo nesse momento.

Brenman (2010) chama a atenção para a proeminência do politicamente correto entre pais e educadores, que reivindicam a exclusão de obras ou novas versões, afirmando que "*a força desse movimento pela purificação dessas "tenebrosas cantigas*" tem aumentado consideravelmente a cada ano" e que o texto do acalanto reflete justamente a necessidade de elaborar temas como "solidão, medo, morte", assim como na arte de modo geral, segundo ele "*narrativas vitais à compreensão e elaboração do mundo*" p. 25, onde a infância se apoia.

Quando a letra de uma música é adaptada há uma supervalorização do sentido em detrimento da sonoridade, da melodia, do ritmo, como algo para além do sentido, ou melhor, aquém do sentido. Como vimos, os sons da palavra chegam ao ser humano como significantes,

[23] http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/cantigas-de-roda-ganham-novas-versoes

antes de seu sentido e a marca, o afeta, produzindo primeiro gozo. As canções de ninar nem sempre têm letra e, quando têm, não fazem sentido para o bebê. O que conta mesmo, que o toca, que o acalma é sua melodia, o ritmo, a voz. É por isso que somos capazes de nos emocionar com o som de um instrumento musical, com uma música clássica, ou mesmo com uma canção em uma língua desconhecida. Esse fato encontra ressonância em nosso corpo e é aí que se reconhece a primazia do significante sobre o significado, pois sua materialidade é anterior às precipitações de sentido feitas por todo sujeito que se apodera dele (LEITE, 1992).

Vejamos abaixo uma música do grupo Palavra Cantada[24], que ao desacomodar a palavra "pé" do seu uso corrente, como parte do corpo humano, deixa nítido um descompromisso com o sentido, fazendo evidenciar a sua letra[25]. Há um deslizamento de sentidos que nos surpreende a cada verso.

Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá
Acordei com o pé esquerdo
Calcei meu pé de pato
Chutei o pé da cama
Botei o pé na estrada
Dei um pé de vento
Caiu um pé da água
Enfiei o pé na lama
Perdi o pé de apoio
Agarrei num pé de planta
Despenquei com pé descalço
Tomei pé da situação
Tava tudo em pé de guerra
Tudo em pé de guerra
Tava tudo em pé de guerra

[24] https://www.youtube.com/watch?v=EmvwcSr_L5Q

[25] No sentido que Lacan (1957) estabeleceu primeiramente em "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud", como materialidade significante. Posteriormente vai tomá-la de outra forma.

Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Vou dar no pé (Pé quente)
Pé ante pé (Pé rapado)
Samba no pé (Pé na roda)
Não dá mais pé (Pé chato)
Pegar no pé (Pé de anjo)
Beijar o pé (Pé de meia)
Meter o pé (Pé de moleque)
Passar o pé (Pé de pato)
Ponta do pé (Pé de chinelo)
Bicho de pé (Pé de gente)
Fincar o pé (Pé de guerra)
De orelha em pé (Pé atrás)
Pé contra pé (Pé fora)
A pé (Pé frio)
Rodapé (Pé)
(Pé com Pé – Palavra Cantada)

Importante destacar que um certo "caráter lúdico" da linguagem já estava presente em Freud, quando, não à toa, lembra das brincadeiras infantis (1910) e também, antes disso, em 1905, quando escreveu "Os chistes e sua relação com o inconsciente", onde cita Fischer (1889) coloca-o como um "juízo lúdico"[26] (p. 51), desinteressado, "exatamente como a liberdade estética consiste na contemplação lúdica das coisas" (p. 50). Explica que, em contraste com o trabalho, a atitude estética é lúdica, "... uma espécie de juízo liberado de usuais regras e

[26] Do alemão para o inglês foi traduzido por "playfull", "juízo desinteressado, "contemplação desinteressada".

regulações...” completa que “fazer chistes é simplesmente jogar com as ideias”. Freud marca a liberdade que produz e é produzida pelos chistes como determinante. “As palavras são um material plástico, que se presta a todo tipo de coisas. Há palavras que, usadas em certas conexões, perdem todo seu sentido original, mas o recuperam em outras conexões.” (Freud, 1905, p. 41).

Lipps (1898, p. 87, apud Freud, 1905, p. 19) vai apontar que para além das associações e contraste de ideias se trata, sobretudo, de um contraste entre “o sentido e a falta de sentido das palavras”. Justamente a miragem da palavra que Lacan abordará em seu seminário 1. Essas características dos chistes, como algo lúdico, desinteressado e livre, que se relacionam com o inconsciente, se relacionam também com a infância, com a linguagem infantil. Podemos pensar aqui que esse “brincar com as palavras”, com os sentidos, ou melhor, com a falta de sentidos destas, está relacionada com lalíngua.

Assim, pensemos no chiste como endereçamento a um Outro, visando um laço, como Freud mesmo destacou. Para que se efetive como tal, atinja seu objetivo, é preciso que se produza um efeito no outro, assim, depende da resposta do outro. Dessa forma, podemos entendê-lo dentro do domínio do inconsciente em sua relação com o Outro, mesmo ligada a um saber, a um sentido, não deixa de estar ligada também a uma satisfação, uma satisfação no corpo, um gozo. O que aparece no chiste teria a ver com a presença de lalíngua no adulto, como uma elaboração sobre esta.

Podemos pensar a função significante da linguagem que a Psicanálise revela (desvela) diz de uma relação peculiar, da forma como a linguagem chega e estrutura o humano. As falas espirituosas, desconcertantes, e a própria atividade infantil, que é o brincar, é muito revelador dessa linguagem que estou chamando de peculiar. Interessa aqui verificarmos esse uso peculiar, mas não exclusivo, que a criança faz da linguagem. Este não é diferente para o adulto, a função significante continua existir para este, no entanto, a criança o vive de forma mais intensa, viva e prática, por ainda não fazer parte do pacto social, não ter passado pelo recalque, está mais próxima de seu inconsciente.

Um conto, já discutido por Voltolini (2020) em algumas ocasiões, ilustra bem esse ponto é “A roupa nova do rei”, de Andersen (1837), conta a história de um rei que gostava muito de roupas novas, tendo uma para cada hora do dia, não se importando com as demais coisas ou atribuições, desde que pudesse vestir coisas novas. Dois vigaristas sabendo deste gosto peculiar se aproveitam disso, se passam por tecelões. Além de belos tecidos garantiram que suas produções possuíam a qualidade especial de se tornar invisíveis para aqueles que não

tivessem as qualidades necessárias para desempenhar suas funções e para aqueles que fossem muito tolos e presunçosos. “Devem ser trajes magníficos” —pensou o rei. “E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que em meu reino carecem das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E poderei distinguir os tolos dos inteligentes” O rei então encomenda o seu traje e os tecelões fingem trabalhar com dedicação e empenho na confecção deste. Muito ansioso para ver o resultado, mas com receio de não conseguir enxergar a roupa e parecer tolo, o rei envia seus súditos para acompanhar o trabalho.

Estes, também com receio de não estar à altura de sua função no palácio, todos, apesar de não verem nada, concordam com os tecelões sobre os detalhes maravilhosamente descritos por eles, e da mesma forma, levam a informação para o rei, que a cada vez sente-se mais entusiasmado. Até que chega o momento do próprio rei ver a roupa, e olhando o tear vazio pensou também que embora não visse nada não poderia dizê-lo, ao risco de ser considerado tolo e não estar à altura de seu reino. Rendendo-se assim a dizer o que na verdade não via. É chegado o grande dia do rei usar a sua roupa nova em um desfile.

> “Tirai agora vossas roupas, Majestade - disse um dos falsos tecelões-- e assim poderá experimentar a roupa nova na frente do espelho”. E o rei tirou a roupa que vestia e os impostores fingiram entregar-lhe peça por peça sucessivamente e a ajudá-lo a vestir cada uma delas. “Que bem assenta este traje em Sua Majestade!!!” “Como está elegante!!! Que desenho e que colorido! É uma roupa magnífica!” “Estou pronto” – disse finalmente o rei, completamente nu. “Acham que esta roupa me assenta bem?” E novamente mirou-se no espelho, a fim de fingir que se admirava vestido com a roupa nova. E os camaristas, que deviam carregar o manto, inclinaram-se fingindo recolhê-lo do chão e logo começaram a andar com as mãos no ar, carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma. À frente o rei andava orgulhoso e todos os que o assistiam das ruas e das janelas, exclamavam: “Como está bem vestido o rei! Que cauda magnífica! A roupa assenta nele como uma luva!!!” Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso!! Até que subitamente uma criança, do meio da multidão gritou: O rei está nu!!! “Ouçam! Ouçam o que diz esta criança inocente!” - observou o pai a quantos o rodeavam. Imediatamente o povo começou a cochichar entre si. “O rei está nu! O rei está nu!!” -
> -começou a gritar o povo. E o rei ouvindo, fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: “O desfile tem que continuar!!” E, assim, continuou mais impassível que nunca e os camaristas continuaram segurando a sua cauda invisível.”

Na história a criança é a única que realmente que consegue dizer o que vê, indicando uma certa liberdade com relação as normas sociais, sua relação com o inconsciente e a linguagem. Katz (2021) analisa que “é a criança quem faz o corte na sideração reinante. Siderante porque alienante, entorpecente, camufla o real que está em jogo” A criança faz um corte ao gozo da obediência ao Mestre, da passividade, da recusa. Corte que remete o sujeito ao gozo, reduzindo-o. Podemos a partir disso colocar essa posição da criança em contraposição

ao PC, que em suas adaptações “camufla o real”, recusando-o, indo na contramão do infantil da infância.

Verifiquemos então outro exemplo: a versão adaptada do clássico “Atirei o pau no gato”.

“Não atire o pau no gato
Porque isso não se faz
O gatinho é nosso amigo
Não devemos maltratar os animais
Jamais!”

Vejamos também a música Samba Lelê e sua nova versão.

"Samba Lelê tá doente/
Tá com a cabeça quebrada/
Samba Lelê precisava/
É de umas boas palmadas.” (versão original)

“Samba Lelê tá doente/
Com uma febre malvada/
Assim que a febre passar/
A Lelê vai estudar.” (versão adaptada)

Observamos, nesse contexto, que há nessas adaptações uma perda de seu caráter de abstração, de equívoco, de ambivalência, de representação via simbólico. Milner (2012) destaca que a linguagem como comunicação, pensada pela ciência, tem como axioma que *“*[...] o real da língua é da ordem do calculável.*”*. Esse real calculável difere do real com falhas, que ocorre justamente em equívocos, atos falhos, esquecimentos, tal como proposto pela Psicanálise. “[...] Trata-se do equívoco e de tudo o que lhe diz respeito: homofonia, homossemia, homografia - enfim, de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas interlocuções.”, ensina Milner (2012, p. 14).

3.1.4 Ficção e realidade

Freud (1917) ao falar sobre a formação de sintomas e a experiência clínica traz para discussão a questão da veracidade das recordações infantis trazidas pelos pacientes. Chama a atenção para a realidade e a fantasia, que são comumente tomadas de forma separada. Há uma combinação de verdade e adulteração, "assim como toda nação adultera sua pré-história esquecida, construindo lendas" p. 370, afirma ele, o sujeito reconstrói a realidade com uma fantasia, ficção, a fim de preencher lacunas, buscando uma satisfação libidinal.

Assim podemos notar a importância das narrativas, das lendas contadas na construção da história de uma determinada nação, região, como se o povo participasse dessa história, colocando um pouco de si, por meio de suas fantasias. Essas histórias não seriam nem verdade, nem mentira, mas ficções, uma forma de lidar com a realidade, fazendo parte dela. Verifica que diante da escassa satisfação que a realidade nos proporciona é preciso recorrer a "construções auxiliares" que trazem satisfação seja nos devaneios, sonhos, sintomas etc.

A fantasia seria então a forma mais simples, menos complexa e mais comum de satisfação. No entanto a depender da quantidade de energia exigida a fantasia pode não dar conta dessa satisfação, formando então um sintoma. Aproxima assim realidade e fantasia estabelecendo o conceito de *realidade psíquica*, que, embora não corresponda à *realidade material*, possui determinada realidade, sendo esta a realidade decisiva para o sujeito e para o tratamento, já que é com esta que ele conta e se conta, não existindo para ele qualquer outra.

Dessa forma, fica claro que a fantasia para a psicanálise não é algo a ser eliminado, algo patológico, fazendo parte da realidade psíquica e, como vimos, da história de um povo, fazendo parte de uma construção social. Pensaremos adiante como o PC incide na fantasia, no faz-de-conta, nas narrativas infantis.

Freud (1917) toma o artista como aquele que em função de um certo grau de diminuição das repressões, consegue apresentar suas fantasias, realizando uma satisfação libidinal de forma autêntica, construindo algo novo que pode ser colocado no social, realizando-se de forma sublimatória. Trata-se de uma invenção a partir dos elementos que possui. Dessa forma, torna-se algo frutífero não só para ele, mas também para os outros, que podem compartilhar do prazer obtido, por serem conteúdos moldados de acordo com suas fantasias inconscientes, no entanto, com certo distanciamento pessoal, possibilitando "... obter consolo e alívio a partir de suas próprias fontes de prazer em seu inconsciente, que para elas se tornaram inacessíveis..." (p. 378).

Freud (1908), já havia tratado do assunto em “O poeta e o fantasiar”, dizendo que a partir de uma irrealidade é possível, por exemplo, na tragédia ou na comédia, uma transformação dos sentimentos e sensações, “pois muitas coisas que não poderiam causar gozo como reais podem fazê-lo no jogo da fantasia e muitas moções que em si são desagradáveis podem se tornar para o ouvinte ou espectador do poeta fonte de prazer” (p. 55).

Aí está a importância da ficção presente na literatura e em outras formas de expressão artísticas, sendo então as adaptações analisadas nesse trabalho um empecilho para essa função elaborativa presente nesses materiais, principalmente na infância, onde se apoiam de forma tenaz para sua constituição psíquica. Além disso é possível observar a falta desse “distanciamento pessoal” que Freud coloca, de uma transcendência nos temas tratados, sendo estes abordados de forma concreta, tocando apenas uma das camadas da realidade e deixando de fora todas as outras.

Saer (2012), escritor e ensaísta argentino, descreve a ficção, enquanto gênero literário, como algo que não é nem a verdade, nem seu oposto, muito menos uma forma de negação da realidade objetiva, mas uma forma de abordar a complexidade da realidade, apontando assim para uma indeterminação da própria realidade e abrindo as possibilidades de tratamento desta.

> “No entanto, a ficção não pede para ser crível enquanto verdade, e sim enquanto ficção. Esse desejo não é um capricho de artista, mas a condição primeira de sua existência, porque somente sendo aceita como tal é que se compreenderá que a ficção não é a exposição romanceada de tal ou qual ideologia, e sim um tratamento específico do mundo, inseparável da matéria de que trata” (SAER 2012 p. 50).

Identificamos essa “exposição romanceada”, ideológica como característica do PC. Ao contrário disso, a literatura propõe uma submersão no assunto, nas contradições e impasses que esse cria, adentra ao “problema” trazendo as questões próprias deste.

Lacan (1954) fala da instauração de uma outra realidade dentro da realidade, presente na literatura, nas fábulas, onde as emoções podem ser modificadas – “deslocada, invertida, inibida” (p. 272), dentro de uma ordem interna, dialética. Avançando na ideia de uma satisfação libidinal, não mais por uma via econômica, energética, Lacan vai conceber a fantasia como um recurso para dar conta da realidade, do real, como uma área de proteção para o que vem de fora, do Outro. A fantasia, como anteparo ao real, encobre a angústia que surge na relação com o Outro, com o desejo do Outro, no que diz respeito ao que fazer com a falta deste.

Em uma animação da Disney/Pixar (2021), “Luca” é um peixe, criança, realiza seu desejo de conhecer a terra, os humanos, transgredindo a interdição da família de não sair do

mar. Descobre, com seu amigo, também um peixe, mas aos olhos dos humanos “monstro marinho”, e também com uma amiga, humana, várias aventuras, que despertam desejos e curiosidades sobre o “mundo dos humanos”. Em um vilarejo na Itália, onde há histórias/lendas sobre o perigo desses “monstros”, é oferecida uma recompensa para quem capturasse um. Luca e o amigo escondem sua identidade de peixe / monstro, evitando contato com a água, quando molhados eles viram peixe, quando secos, humanos. No final do filme ele e seus amigos ganham um concurso na cidade ao mesmo tempo em que são descobertos, em função da chuva, como “monstros marinhos”.

Nesse momento em que todos da cidade os acusam e se preparam para capturá-los/matá-los, o pai da amiga os nomeia de outra forma, não como “monstros marinhos”, mas como “Luca e Alberto” como havia os conhecido, e diz ser justo dar o prêmio aos vencedores. A organizadora da prova então os reconhece como tal e a partir disso algumas senhoras da cidade podem também virar “peixes” e não mais “monstros”, não precisando mais se esconder, revelando algo sobre os moradores do vilarejo, uma outra faceta de cada um, até então escondida.

Dessa forma a avó de Luca também “confessa” suas visitas frequentes à cidade para desfrutar do que há de bom por lá, como a culinária. Enfim, a ideia de um inimigo a ser perseguido, que ocupava o lugar do “diferente” naquele vilarejo, cai, não precisando mais ser sustentada. Isso não significa que outra coisa não poderá ocupar esse lugar posteriormente. A personagem de Júlia nos mostra uma menina fora do estereótipo da princesa, ela é destemida, curiosa, gosta de aventuras, mas nem por isso tem falas prontas e ideológicas. Uma boa história, uma ficção, que consegue abordar temas como diversidade, exclusão e a complexidade do humano - “peixe / monstro / humano” de forma aberta, delicada, sem modelos ou grandes lições explícitas.

Já o conto histórico reescrito pelos Irmãos Grimm “O Flautista de Hamelin” recebeu uma versão adaptada, no programa “Conta pra mim” lançado em dezembro de 2019 pela Secretaria de Alfabetização[27]. Uma iniciativa de suma importância para a educação, conta com 40 livros digitais para download, vídeos de fábulas e cantigas. O conto original se passa na cidade de Hamelin que sofria com uma infestação de ratos. Um dia, chega à cidade um homem que diz ser um "caçador de ratos" e prometendo solucionar o problema. Prometeram-lhe um bom pagamento em troca dos ratos - uma moeda pela cabeça de cada um. O homem aceitou o

[27] Disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020

acordo, pegou uma flauta e hipnotizou os ratos, afogando-os no rio. No entanto, a promessa não foi cumprida, não sendo paga a recompensa prometida ao flautista, sob a justificativa que ele não havia apresentado as cabeças.

O "caçador de ratos" deixa a cidade, mas retorna posteriormente e enquanto os habitantes estavam na Igreja ele toca novamente sua flauta, dessa vez atraindo as crianças da cidade. Assim, cento e trinta crianças o seguiram para fora da cidade, onde foram enfeitiçados e trancados em uma caverna. Não se viu mais nem crianças nem ratos, deixando na cidade tristeza e a solidão. Colasanti (2020) faz uma crítica a nova versão, onde as crianças não são mais sequestradas, destacando a importância da linguagem simbólica, onde não há necessidade de decodificação, destacando assim o deslizamento deste material simbólico no inconsciente, servindo às necessidades dos pequenos leitores, podendo ser suporte para a formulação de perguntas ou respostas para suas questões. A autora comenta:

> "As 130 crianças sequestradas desapareceram do conto do flautista de Hamelin, não por sedução da flauta e, sobretudo, não por vingança, mas por corte ideológico. O conto, sem as crianças, torna-se apenas um conto de ratos. Crianças desaparecem diariamente no Brasil, atraídas por dinheiro, por promessas ou até por comida. A versão original aconselha os pequenos a não ouvir essas falsas músicas" (COLASANTI 2020, p 32).

No livro "Tudo bem ser diferente"[28] o "tudo bem..." se repete a cada página variando o conteúdo subsequente, acompanhado de uma ilustração: "tudo bem ter nariz grande", "tudo bem ter cor diferente", tudo bem ter orelhas grandes", "tudo bem ter rodas (cadeira de rodas)", tudo bem usar óculos", "tudo bem chegar em último lugar", etc. Terminando com: "Tudo bem ser diferente, você é especial e importante apenas por ser como você é..." É um livro que tem o mérito de expor as diferenças de forma positiva, com ilustrações interessantes, com animais, planetas etc.

No entanto, não fornece ao leitor nenhuma brecha para discussão, para outra coisa aparecer, esse "tudo bem" repetido a cada página não permite um ponto de interrogação: tudo bem? Não abre espaço para as dificuldades enfrentadas, para dizer o quanto pode ser no mínimo frustrante chegar em último lugar. Lembro-me de uma situação contada por um pai, a partir de seu estranhamento, em que na escola dos filhos havia tido uma gincana em que, para que "todos ganhassem", no final as duas equipes foram consideradas vencedoras. Sabemos que, na vida,

[28] Parr, Todd (2002). Tudo bem ser diferente. Panda Books.

nem sempre se ganha e esse “tudo bem” não se dá de forma imediata, para chegar nele, de forma genuína e não retórica, é preciso um percurso, passar primeiro pelas agruras, pela frustração, medo, sentimento de inferioridade etc.

É o que Brenman (2008) aponta também em sua pesquisa sobre o assunto, destaca a falta de abertura no texto para um diálogo nos materiais PC, que abafam os conflitos e reforçam as normas estabelecidas, reduzindo a complexidade da situação abordada.

> “há conflitos entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, como uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (BREMAN,1995, P. 244, APUD BREMAN, 2008, P. 197).

Brenman (2008) e Ichilevici (2019) destacam a importância da literatura, pondo um acento sobre a literatura e não sobre o infantil, ao tratarem da ficção questionam a noção de “literatura infantil”, já que um bom livro ou um bom filme infantil agrada também um adulto. Assim, se perguntam se há música infantil, pintura infantil, livro infantil etc. Trazem à tona a configuração da literatura a partir da relação entre conteúdos e faixa etária, nível psicológico ou cognitivo, e também a relação entre qualidade literária e viabilidade comercial.

> “... No caso de literatura infantil, porém, referimo-nos àquela que pode ser lida também por crianças, o que aumentou o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem nada a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem, toda uma outra família de noções e conceitos (MACHADO, 1999, APUD ICHILEVICI, 2019).

Considerando a discussão realizada em torno da ficção e da realidade, seja ela na literatura, seja na construção ficcional do sujeito, no caso mais especificamente aqui, da criança, a chamada “literatura infantil” pode ser pensada então de forma disjunta, na medida que se trata de duas ficções, da literatura e da criança, que ao se encontrar, se sobrepõem, se modificam a depender desse encontro, a depender do uso que cada um pode fazer.

3.1.5 O Brincar

É fato que a brincadeira é a atividade mais intensa, com mais dispêndio de energia, e uma grande fonte de prazer das crianças, sendo a atividade infantil por excelência, por isso

participa da constituição psíquica sendo também um dos índices de entraves nesse percurso. Freud nos fala o quão injusto seria pensar que a criança não leva à sério sua brincadeira, pois transpõe seu mundo para uma nova ordem que lhe agrada. No entanto, observa que ela a diferencia da realidade, sendo este também um ponto importante.

"A brincadeira infantil foi dirigida por desejos, na verdade por um desejo, aquele que ajuda a educar a criança: o de se tornar grande e adulta. As crianças sempre brincam de "ser grande", imitando na brincadeira o que se tornou conhecido delas, da vida dos grandes." (p.56).

Se o adulto vive sua fantasia via devaneio ou formação de sintomas, a criança a vive via brincadeira, assim como o poeta, o artista, o vive em suas construções, como colocado acima. A partir da criação de um mundo de fantasia levado à sério Freud (1908) aproxima o poeta da brincadeira da criança, sendo a linguagem o que mantém/sustenta essa relação de empréstimo de seus objetos imaginários e relacionamentos à objetos concretos passíveis de representação. Sendo assim, quando a criança está crescendo e deixa de brincar troca a brincadeira pelo fantasiar, como uma formação substitutiva. Observamos com facilidade essa característica na adolescência, onde o devaneio tem um lugar importante.

Assim, a fantasia guarda uma relação particular com o tempo, amarrando de certa forma os três tempos, presente, passado e futuro, pois há um trabalho psíquico que parte de uma "oportunidade no presente" que desperta um desejo, este se relaciona com uma vivência já experimentada, vivida, projetando então este em um tempo ainda por vir. (FREUD, 1908)

A brincadeira, os jogos, o lúdico é então imprescindível na constituição psíquica, é por esse meio que a criança vai colocar em jogo seus laços parentais, reviver situações, se apoderar dessas de uma forma outra, para poder fazer outra coisa com aquilo que vive ou viveu. Freud (1920) observa seu neto de um ano e meio que na ausência de sua mãe inventa um jogo com um carretel onde joga o carretel para fora do berço e depois o puxa de volta, dizendo em alemão "fort-da" o que significa aqui e lá. O que ele apreende da observação dessa brincadeira é que seu neto estava reproduzindo a falta de sua mãe através desta. Ao invés de chorar por sua ausência, ou passar por esta passivamente, ele ao inventar esse jogo vive essa experiência de forma ativa, a modificando de certa forma.

> "A interpretação da brincadeira estava clara, então. Ela estava associada com a grande realização cultural da criança, com a renúncia pulsional levada a cabo por ela (renúncia à satisfação pulsional), ao consentir, sem oposição, que a mãe fosse embora. Ela estava se compensando, por assim dizer, quando ela própria colocava em cena o mesmo desaparecimento e retorno utilizando os objetos ao seu alcance. Para estimar o valor afetivo dessa brincadeira, é naturalmente indiferente

> saber se a própria criança a tinha inventado ou se havia se apropriado dela como resultado de um incentivo" (FREUD, p. 79).

O que Freud descobre aí é o conhecido jogo de oposição que fazemos com as crianças do "Cadê? Achou!". Uma forma de se separar da mãe, de lidar com a angústia de separação, elaborando essa perda. A partir disso é possível notar nas brincadeiras infantis essa "reprodução" que não é uma simples reprodução, na medida que há uma modificação da experiência, de passivo para ativo. Por exemplo uma criança que chega do médico e acaba de tomar uma injeção, brinca depois de aplicar a injeção em sua boneca ou em um outro. Essa passagem da passividade para uma atividade produz uma resposta do sujeito, uma resposta frente ao Outro. No jogo a criança ensaiaria então uma passagem de um lugar de objeto do gozo do outro para um lugar de sujeito.

Há a possibilidade de uma coisa ser tomada pela outra, assim como vimos na linguagem, a metáfora e a metonímia, as palavras podem assumir diversos sentidos, é possível uma "encenação lúdica", tendo as palavras, a linguagem na brincadeira o papel de figurabilidade.

Assim, os personagens e a própria trama são representantes dos próprios conflitos e de sua tentativa de elaboração. Da mesma forma, os brinquedos valem menos por suas características reais do que por se emprestar a trama, assumindo funções e características específicas. Sobre o assunto, Benjamin (1928/1987, p. 251) comenta:

> "O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como destes com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos antigos dos mais antigos brinquedos (bolas; arcos; rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças a imaginação se transformaram em brinquedos"

Interessante pensar, nesse sentido, que nem todos "brinquedos/objetos" ofertados às crianças, ainda que tenham sido escolhidos por eles, ganham o estatuto de brinquedo. É preciso que a criança os eleja como tal. Quantos não ficam esquecidos nas prateleiras e nunca despertaram seu interesse. E quem nunca presenciou uma criança pequena que ao receber um presente não dá a mínima bola para este e se entretém com a embalagem, seja esta de papel, plástico, papelão.

Há uma suspensão do tempo que permite explorar a complexidade da realidade, assim, Jerusalinsk (2014) nos chama atenção para essa dilatação do tempo, presente no “agora eu era herói”, há “uma dilatação imaginária em que se desenrola o faz-de-conta” O que está em jogo é um vir-a-ser, um tempo de se alienar, de dar credibilidade, “tempo de dar consistência à projeção imaginária de um futuro” É preciso dar credibilidade àquilo que sabemos que ainda não é, mas que, ao mesmo tempo, depende do assentimento de um Outro, de uma aposta, que não é sem desejo, para poder talvez vir-a-ser. Lembro de um paciente que em sua infância marcada por grandes perdas se recorda de uma brincadeira que o marcou em que ele, pequeno, “cantava em inglês” e que era desacreditado e zombado por isso, não tendo esse Outro, não somente aí, que desse consistência, credibilidade às suas “brincadeiras”, “encenações imaginárias”. Isso certamente não foi sem consequência para ele.

O brincar é o palco por excelência onde a criança ao *se fazer de conta*, *se conta* e *conta* o *outro* de forma a dar uma resposta singular. Não se trata somente de puro prazer ou de “gastar energia”, como costuma-se falar, trata-se de se constituir psiquicamente, não sendo à toa que o brincar e suas características são levadas em conta em um diagnóstico e que a intervenção do analista é essencialmente por essa via no tratamento de crianças.

O brincar como sintoma constituinte da criança, onde se dá o árduo trabalho de elaboração de uma “resposta ao paradoxo temporal” (JERUSALINSK, 2014, p.232), às demandas paradoxais que chegam ao pequeno que não é senão a própria inserção na linguagem, como vimos.

É justamente por essa suspensão temporal, por essa encenação lúdica, por se tratar de uma ficção infantil que a brincadeira é, como a autora coloca, uma “esfera protegida”, onde não se tem o compromisso com a realidade, regras, há como uma “licença poética” onde não se requer uma responsabilidade, “não se cobra valor de ato” Interessante pensar nessa relação entre o brincar e o ato, o brincar como um ato suspenso, um ato sem valor de, podemos pensar que se algo ainda não pôde ser elaborado pela criança aparece então como ato, acting out.[29]Uma mãe me procura para atendimento de sua filha de 8 anos. Dentre as queixas de desobediência, descompromisso escolar, conta que ela recentemente enganou a funcionária de sua casa e saiu sozinha para ir a um compromisso próximo a sua casa, o que causou muita preocupação em sua mãe.

[29] Do inglês para atuar

Início o atendimento com ela, mostra-se uma menina desinibida, desafiadora e debochada. Em alguns momentos questiona sobre o tempo da sessão, quer saber se está acabando, até que um dia ela fala que vai embora, levanta-se e sai da sala. Não falo nada, deixo ela ir. Passado um tempo, abro a porta e ela sai de trás de uma porta no corredor onde estava escondida, parecendo se divertir. As duas riem e isso vira uma brincadeira: *brincar de ir embora*. Brincadeira essa que ela pede para repetir, demonstrando necessidade de *ir e voltar*. Com isso ela pode estar mais tranquila na sessão, mais tolerante nos jogos, aceitando as regras e podendo falar de si, do que lhe incomodava. Era preciso passar pela brincadeira, pelo simbólico o que estava no ato, sem simbolização.

Ao contrário dessa função para a criança a cultura hoje tende a ver a brincadeira como algo oportuno para se inculcar nos pequenos ideais sociais, que, ao meu ver, não são aprendidos dessa forma. Em uma reportagem da revista Universo Bebê & Criança (2021), é destacada a importância da brincadeira para a "saúde física e mental das crianças" colocando o faz-de-conta como "uma ótima oportunidade para inserir temas importantes nas histórias, como o respeito ao diferente (bullying) e a solidariedade".

Podemos afirmar que a brincadeira infantil não deixa de ser uma possibilidade de invenção, justamente pela abertura a possibilidades e experimentações, onde pode aparecer uma outra realidade: "e se". A partir dos elementos que tem em mãos fazer uma outra coisa, inédita, singular, construir uma resposta possível ao Outro. Freud (1920) vai destacar o caráter de repetição da brincadeira infantil, assim como nos sonhos traumáticos de guerra, tendo sido esse o disparador de seu interesse. Analisa que nas brincadeiras

há tanto a repetição de uma experiência desagradável ou dolorosa afim de adquirir um domínio sobre esta, passando da passividade para a atividade, quanto a repetição de experiências prazerosas onde a "criança não se farta das repetições e insiste de maneira inexorável na identidade da impressão" p. 129. Experiência essa que desaparecerá posteriormente, havendo uma impossibilidade de repetir uma experiência de prazer. Freud nos dá o exemplo de uma piada ouvida pela segunda vez, ou, podemos acrescentar, um sabor de uma receita experimentada pela segunda vez, ainda que agrade não terá o mesmo sabor que a primeira.

> "A criança, no entanto, não se cansa de exigir do adulto a repetição de uma brincadeira que este lhe tenha mostrado ou na qual tenham se envolvido juntos, até que o adulto, esgotado, recuse-a; e quando lhe contamos uma bonita história, ela quer ouvir sempre a mesma história em vez de uma nova, atendo-se inexoravelmente à identidade da

> repetição, e corrige toda e qualquer modificação que tenha sido feita pelo narrador...” (FREUD, 1920, p. 129).

Seja pelo princípio do prazer, onde tenta retomar uma experiencia prazerosa, seja pela compulsão à repetição (pulsão de morte), onde vive ativamente o que sofreu passivamente, a criança segue repetindo até que outra coisa possa aparecer. Lacan (1964), no seminário 11, em “Tiquê e Autômaton”, vai dizer que a repetição em Freud não tem a ver com o natural, com a repetição de uma necessidade. Afirma que “a repetição demanda o novo”.

Esse novo está na impossibilidade de se repetir a primeira satisfação, de se repetir o mesmo prazer, restando então o novo. Lacan fala da diversidade mais radical da repetição e a associa ao lúdico. Lembra também das brincadeiras infantis, onde se repete as fontes de prazer e da impossibilidade do significante se apresentar da mesma forma. Na repetição tem o que *não cessa de repetir* na cadeia significante, que é da ordem do automaton, da insistência do significante, e tem algo atrás do automaton, que é a tiquê, que é o real, que *não cessa de não se inscrever*, não cessa de ser impossível. E é isso que escapa que é o motor da repetição. Benjamin (1928/1987), cita Freud ao destacar o caráter essencial de repetição da brincadeira e o duplo sentido da palavra alemã *Spielen, brincar e representar*, afirmando que a criança ao começar sempre de novo, ao repetir, recria a experiência.

3.1.6 A politização da infância

Esse termo “politização da infância” parece ser bem apropriado para o tema em questão, uma vez que denota uma tentativa de introduzir a criança no campo político, nos parâmetros e questões pertinentes à vida pública e, portanto, adulta. Para Arendt (2009), uma das características que mais definem o homem não é o fato de ser social, mas sim, sua atividade política, fato que implica um elemento de ação na pluralidade. Logo, é importante apontar o engodo que essa ideia de “politização da infância” parece engendrar, já que a criança não é um ser político, pois não participa da “pólis”, da vida pública. Sua vida acontece no campo pré-político, ou seja, na família e na escola. É aí que ela encontra proteção e segurança para crescer. Um certo recolhimento da vida pública se impõe como necessário, como garantia de uma vida privada, de um anteparo, onde os adultos assumem a responsabilidade pelo mundo.

Não é com pouca frequência que temos nos deparado com ações voltadas para crianças, como campanhas, animações e músicas educativas, que circulam em canais de televisão e nas redes sociais e visam à mobilização dessas contra o bullying, o preconceito e o abuso sexual, por exemplo. Sabemos da importância desses temas na infância e acreditamos

que se faz necessária a abordagem destes. No entanto, a discussão que essa pesquisa visa trabalhar é a forma como esses temas estão chegando na infância.

Com o intuito de instruí-las a identificar um possível problema e se autodefenderem, não se considera que, além de inviável, pode ser iatrogênico, no sentido de "efeitos adversos", não esperados. Dessa forma, parece haver uma tendência a expor a criança àquilo que caracteriza a vida dos adultos, colocando-a diante de questões de ordem social, pertinentes à vida em sociedade, com o intuito "protagonizá-la", incutindo uma ideia de cidadania. Esses exemplos acima ilustram a "politização da infância" na cultura contemporânea, na medida em que a responsabilidade do mundo é delegada às crianças, como se fossem maduras e autônomas e prescindissem de mediação.

Na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Ao contrário da conotação de "poder", que possui na esfera pública, aqui, é preciso reconhecer que, na relação entre adultos e crianças, há sim uma assimetria, uma "superioridade temporária", que tem uma função importante na constituição da criança. O que parece ser um desafio nos dias de hoje, já que o mundo contemporâneo não tem mais a autoridade e a tradição como referência, mas a despeito disso, na educação, estas devem ser preservadas. A noção de autoridade na educação deve então ser pensada de forma separada dos demais campos, especialmente da vida pública e política (ARENT, 2009).

Com relação a essa crise da autoridade, a autora diz que não podemos delegar a relação entre adultos e crianças à ciência da Pedagogia e tampouco abandoná-las a seus próprios recursos, como expressa a própria autora: "A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças" (ARENDT, 2009, p. 240).

Há um equívoco. Ao invés dos adultos resolverem suas questões enquanto sociedade entre si, entre seus pares, como nos diz Arendt: "assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso", o adulto usa de sua "inquestionável" superioridade, configurando-se em uma doutrinação direcionada às crianças.

Arendt fala da educação cuja essência é a natalidade, onde há sempre a possibilidade do surgimento do novo em um mundo pré-existente, velho. O novo para a autora é algo a ser construído pelos jovens, na relação com o mundo, com o que já está aí, com os velhos. Dessa forma, quando ofertamos às crianças "juízos pré-formados", as privamos da experiência da realidade, da oportunidade de reflexão e de uma ação própria, genuína. Assim, o novo não é algo programável, inculcado, determinado, a infância, a criança é justamente a possibilidade de

início, tira a linearidade, faz uma ruptura no tempo, interrompe, irrompe: o novo, mas a partir de uma indeterminação.

> "Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velhos do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que **preparar uma geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados" sua própria oportunidade faze ao novo**" (grifo meu). p. 225, 226

Katz (2016), nos lembra que hoje não é mais possível blindar as crianças do que acontece em torno delas, entendendo-as como um "acontecimento na cidade", assim como os adultos, mas não como ser político, que participa da pólis. Em entrevista à BBC News fala sobre o clima de acirramento político vivido na ocasião da tramitação do processo de pedido de impeachment da então Presidenta da República Dilma Rousseeff em 2016. Observando em sua prática a forte presença desse tema entre as crianças, adverte que o envolvimento dessas nas questões políticas é válida desde que seja em um contexto de transmissão de valores e crenças, sempre incluindo também a dimensão do outro e não aniquilando-o. Marca a questão própria da infância que é a sua submissão ao outro para ser amada, o que demonstra uma diferença com relação ao adulto, estando estes em lugares diferentes.

O que parece ratificar a necessidade de um cuidado na exposição ou inclusão (introdução) da criança nas questões sociais. A politização da infância tratada aqui via PC se trata de evidenciar uma tendência a colocar as crianças como aquelas que poderiam resolver, estar à frente de questões sociais complexas, como o assédio sexual, violência doméstica etc. e de várias questões em torno da diversidade, assunto de extrema importância hoje.

Como Lacan (1967, p. 4), estabeleceu: "Eu não digo que a política é o Inconsciente, mas apenas, que o Inconsciente é a política.", não é a política que é o inconsciente, pois aquela não se restringe a esse, mas é sim, para além dele, mais do que ele. Logo, é o inconsciente que é a política. Importante lembrar que o "O inconsciente é a política" é um desenvolvimento de "O inconsciente é o discurso do Outro" e que Freud já falava do inconsciente através da política, como em "O mal-estar na civilização", no qual vai abordar a constituição da civilização tal como a constituição psíquica, revelando que o que acontece no micro, acontece também no macro, dissipando a dicotomia sujeito/coletivo.

O inconsciente é a política como um processo histórico e social, que se mimetiza com a cultura,[30] com o discurso do Outro, pois seu estatuto é ético, e não, ôntico. Alemán (2017), nomeia como uma subjetividade, que não pode ser confundida com o sujeito, derivada das construções históricas de poder, de uma matriz lógica, advindo aí a política, ou seja, o inconsciente como estrutura do discurso do mestre. Brousse (2003) retoma que, em uma análise, o que se analisa é o desejo do Outro, pois o desejo acontece sempre em uma dialética, já que o sujeito se estrutura na sua relação com o Outro e com o outro sexo, na diferença.

A partir da diferenciação que Alemán (2027), faz entre o político e a política e levando em conta a asserção de Lacan "o inconsciente é a política" e os desdobramentos analisados por Brousse (2003), podemos deduzir que o que está em declínio é o político, e não, a política. O político, como aquilo que se pode produzir pelo sujeito como ação. É o fazer em relação ao mestre, é o que está, por vezes, obliterado pelo discurso e não advém como falta/desejo. É o que se faz com a política, com o Outro, ao não sucumbir a este. A política seria o que está colocado no lugar do Outro, do Significante Mestre, o próprio inconsciente, a depender de sua época.

Brousse (2003) traz o que está aí hoje, a saber, a globalização, o mercado comum, o econômico. Esse, por sua vez, fixa o sujeito em seu regime de gozo,[31] que não deixa de ser um regime político. O sujeito se vê preso, refém a seu modo de gozo, e passa a reproduzir o gozo do Outro.

Podemos pensar que o regime político tem a ver com a forma como o sujeito se dirige ao outro, com sua ação na esfera pública, com o modo como lidamos com as questões sociais, obtendo assim um gozo, que é não é propriamente/legitimamente seu, mas alienado ao Outro. É aí que encontramos, segundo a autora, a dimensão política da Psicanálise: ao visar desalojar o sujeito desse lugar de alienação, uma mudança com relação ao S1. O que está em jogo na escuta do analista é justamente o desejo do sujeito em sua dimensão dialética, analisando o desejo do Outro, o sujeito em relação a esse. O discurso analítico estaria então do lado do político?

É uma forma de ação política, não propriamente dita, mas como um "dever de ato" (p. 19). O discurso analítico, sendo o avesso do discurso do mestre, seria uma forma do político. E, logo, a política é o que está colocado na cultura, no social, o discurso do mestre, o inconsciente, onde todos querem ser iguais, visando uma unidade.

[30] MRECH, 1999.
[31] Laurent (apud Brousse, 2003).

Consideramos que a análise, como propôs Lacan (apud BROUSSE, 2003) "[...] é a irrupção do privado no público" e que isso desfaz o caráter de oposição entre o que é do individual e do coletivo, como nos adverte Brousse. Poderíamos aproximar a análise ao conceito de político que Arendt (2007) resgata, como aquilo que irrompe do sujeito na esfera pública, como um segundo nascimento desse, como a realização de algo singular, algo da esfera privada colocado no público. Considerando também o que Brousse (2003) nos esclarece como função do analista, dever de saber, decifrar o Outro simbólico, e dever de ato, na medida em que atua, incide no lugar ocupado pelo sujeito diante do Outro, na interpretação que faz dele.

Brousse destaca que o dever de político do analista é justamente devolver ao sujeito a sua escolha, ao desalojá-lo de seu lugar de alienação. Ler o desejo do Outro e o que o sujeito está fazendo com isso, como está se posicionando diante dos significantes mestres. Tal situação não deixa de ser um paradoxo, apontado pela autora, já que o Outro não existe. O que nos faz pensar que, para que ele, de fato, não exista para o sujeito, é preciso um percurso, uma desconstrução, um percurso para o desconsistir, para que o sujeito se reposicione na sua interpretação dele, fazendo assim com que o peso recaia mais sobre o sujeito e ele (Outro) perca seu posto, seu peso, a ponto de deixar de existir.

Tudanca (2012, p. 10), ao abordar o tema, afirma que política é ação, no entanto diz que a ação política pode visar a uma "eficácia direta" ou pode ser sustentada em uma "eficácia indireta", que seria o "impolítico": "A categoria do impolítico designa uma política que busca intervir em relação ao poder, mas sob a forma de uma 'ação não atuante', contrária à despolitização contemporânea."

Nessa perspectiva, o impolítico é sustentado pelo "não todo", onde se preserva o vazio, por um "meio-dizer", "sem dizer tudo", "de uma maneira difícil", apontando aquilo que não faz par, que não encaixa, tratando o real no coletivo. Assim, retoma a ideia de Lacan de que a denúncia reforça o denunciado, "salvo que o faça com um meio-dizer" (LACAN, 1969-1970, apud TUDANCA, 2012, p. 3).

3.1.7 Declínio do político e o politicamente correto na infância

O que o politicamente correto na infância parece nos apontar é justamente esse declínio do político, onde a esfera pública se desvanece, à falta de um "mundo comum". Nesse contexto de globalização, do mercado comum, localizado no lugar de S1, ou seja, do econômico, o que encontramos em S2, "[...] é um saber que ordena juridicamente o gozo e que, ao fazer isso, faz

desaparecer a singularidade." (BROUSSE, 2003, p. 45), por meio de procedimentos e manuais que regulam o comportamento. Tal situação evidencia que o PC se encontra aí e faz parte desse contexto, desse saber (S2) que corresponde ao que está no S1, a globalização.

Importa destacar, como bem nos alerta a autora, que a Psicanálise não se opõe à globalização, e sim, ao "comum" que, por natureza, exclui a singularidade. Esse "comum" que faz o Todo homogeneizado produz uma tentativa de diferenciação que tem como consequência a lógica da fronteira, que não inclui os modos de gozo de cada um, configurando-se em grupos, "bandos", "guetos", "mundos paralelos", ou ainda, "comunidades de gozo", há uma alienação realizada pelo próprio sujeito, onde ele mesmo se exclui. Ao homogeneizar, tem-se, em última instância, o efeito da segregação. Eis o paradoxo, a cilada no qual a cultura do PC se insere. As políticas das identidades, no plural, como Laurent (2018), destacam, vêm recompor os grandes relatos políticos, uma "unidade nacional".

No entanto, o autor aponta para a impossibilidade de se fazer "Um", para a fragilidade das identificações e a pluralização da diferença. Ao contrário do que possa parecer, essa pulverização das identidades, diz de uma entificação do ser, se pretendendo uma unidade unificadora, onde os sujeitos poderiam ser capturáveis.

"O sujeito do inconsciente é de fato, diz Lacan, não apenas contraditório e vão, mas vazio e evanescente. Isso é, sem dúvida, o que os discursos buscam nomear de uma maneira ou de outra. O discurso político, o discurso do mestre, faz da identificação a chave de uma captura." (LAURENT, 2018, p. 2).

A inversão dos lugares sociais, no que tange às esferas públicas e privadas, onde as crianças são alçadas ao lugar público, colocadas à frente das questões pertinentes à vida política, ficando os adultos privados, tal como propõe o título do livro organizado por Voltolini (2016), *Crianças públicas, adultos privados*, abordará essa questão, analisando a promoção social da infância na sociedade contemporânea e suas implicações. Adultos privados, no sentido grego resgatado também por Arendt de privação, privados de ver e ouvir os outros e de serem vistos e ouvidos por esses, privados do público e até mesmo do político, como ação singular necessária para a construção de um "mundo comum".

A criança colocada na esfera pública, está em evidência, seja por um interesse científico, educacional ou ainda mercadológico. Ou seja, como observa Voltolini (2021), panopticamente posicionada. Apreendida por esse interesse mercadológico, Guimarães (2010) e Najles (2015), retomam a expressão de Lacan "criança generalizada" para dizer dessa condição de *infans* generalizada, como aquele que não poderia "se responsabilizar pelo seu

gozo", pois são colocados na condição de consumidores em potencial, "todos iguais perante o consumo", estando o sujeito identificado ao consumidor.

Brousse (2014, p. 1), afirma que "A situação política atual – e isto vale tanto para a política em geral quanto para a política da Psicanálise – assiste ao confronto de duas concepções do tratamento do mal-estar na civilização: uma é socialmente dominante e aspira a uma visão totalitária das coisas humanas e a outra é resistente e se apoia sobre os desfuncionamentos, os fracassos." Identificando o PC nessa primeira vertente de tratamento do mal-estar na civilização, consideramos que esse tratamento que ela propõe é via uma correção do simbólico, segregando o vazio, o Real.

Contudo, no inverso do discurso do mestre, a Psicanálise visa à desidentificação, uma desalienação aos significantes mestres, como outro tratamento ao Outro, uma recolocação do sujeito com relação a esse, o que seria a construção de algo singular, de uma amarração possível. Nesse sentido, Brousse (2003, p. 24), afirma que a Psicanálise não é politicamente correta: "[...] o tratamento que a experiência analítica dispensa ao discurso do mestre impede que ela seja politicamente correta."

Posto isso, podemos pensar o PC como um dos sintomas do declínio do político, como uma forma imaginarizada de restituição do político, de se tentar corrigir o simbólico, via moralização, reduzindo toda a questão política e cultural a uma questão de "mudança de comportamento", onde se crê em uma doutrinação para essa, apostando que uma "política" pode, por si só, mudar uma cultura.

Importante inclusive se perguntar se o PC é uma ação política, no sentido abordado, apesar de ser a forma de se fazer "política" hoje. A questão aqui proposta é perceber que essa própria "política" faz parte da mesma engrenagem que se constitui o "problema". Leva a uma tendência superegóica que, ao invés de tratar, produz a retroalimentação da questão: a segregação.

3.1.8 O politicamente correto e o real

A "ficção jurídica", abordada por alguns autores (KOLTAI, 2012; BRODSKY, 2009; PEREIRA, 2016), vem justamente em um contexto em que não temos mais como referência a verticalidade, mas sim, uma horizontalidade, uma "revetorização" do processo de transmissão como mencionado no Capítulo 1. É possível verificar com esses autores que o declínio da imago paterna, como Lacan já anunciara em "complexos familiares", ou o declínio da função paterna,

ao contrário do que se possa pensar, não enuncia uma libertação: “[...] se Deus está morto, então tudo é permitido”, mas sim, “[...] se Deus está morto, nada mais é permitido”, como afirmou Lacan. A ficção jurídica como “metáfora de uma lei para todos”, onde todos seriam representados. Uma utopia humanista, de universalização dos direitos do homem, tornando-os universais.

Nesse contexto, o ordenamento do gozo via jurídico, viria em substituição ao ordenamento até então sustentado pelo NP. O que se reivindica é o direito ao gozo. Laurent (2007) e Lebrum (2008), ao abordarem a sociedade contemporânea, sobretudo o declínio do pai, ressaltam que o Real tem sido vivido como um traumatismo a ser reparado, reivindicando assim sua parcela de gozo a ser restituída.

> “E por aí mesmo a exceção, o interstício, a falha, a fenda, a fissura, o hiato, a rachadura, a negatividade [...]. Todas essas palavras designam o que não cola, o que não estabelece relação, o que não é recíproco, o que não se comunica, o que resiste, o que escapa, o que o sujeito nunca vê de si no espelho, o que sai fora da imagem, o que está aquém – ou além – do simétrico, da paridade, da igualdade, da reciprocidade. Lembremos que Lacan chamou isso de “real” – que ele distingue do “simbólico” e do “imaginário”. Por uma virada que temos que explicar, a própria existência dessa falha, ‘daquilo que não cola’, desse real, hoje nos parece incongruente, ofensa às nossas competências, traumatismo a ser apagado, ferida que deve ser curada, doença vergonhosa, déficit a ser preenchido, vazio a ser esvaziado[...]” (LEBRUM, 2008, p. 23).

Daibert (2015, p. 3), ao analisar o super “eu” no discurso politicamente correto, destaca que esse responde a um imperativo de tudo legislar, “[...] levando a diferença às raias do absoluto” e, em contrapartida o sujeito se depara “[...] com a violência desse mesmo super “eu” como imperativo de gozo” (DAIBERT, 2015, p. 8). A mesma autora sublinha:

> “O discurso científico aliado ao capitalismo contemporâneo tende a nos fazer acreditar que é possível normatizar, controlar e sistematizar o que é pulsional. Existe uma tendência atual de tudo legislar, como se fosse possível simbolizar completamente o real. Seja nas leis propriamente ditas do Direito, seja nas leis baseadas no ideal científico, do que se deve ou não comer, por exemplo, seja nas leis do politicamente correto, do que se deve ou não fazer e dizer” (DAIBERT, 2015, p. 7).

Assim, a autora acrescenta que a intenção de prevenção acompanhada comumente com o excesso de lei e regras elimina a pulsão, o desejo. A crença de que é possível controlar de forma total os impulsos agressivos pelo significante, inserindo uma “muralha simbólica”, não deixa espaço para o real. Da mesma forma, a fronteira como resposta a homogeneização, recalca a diferença, o gozo singular e esse retorna de forma feroz. Esse “real sem lei” que retorna como um efeito rebote, é um “real disjunto do simbólico e que o supera”, “[...] uma vez cortado de

toda manifestação simbólica, reaparece, diz cuidadosamente Lacan, 'erraticamente'." (MILLER, 2009, p. 21).

A partir da discussão em torno do PC, cabe a pergunta: como reintroduzir o real sem que seja apreendendo-o pelo simbólico? Interessa pensar como se podem articular as noções de "furo no discurso", sem sentido, semi-dizer, no campo da cultura do politicamente correto.

Se o sintoma do sujeito revela sua divisão subjetiva, podemos pensar que o sintoma social diz de uma divisão subjetiva social igualmente estrutural, daquilo que particulariza uma sociedade. Tudanca (2012) afirma que a política da Psicanálise é a política do sintoma e que a ação política deve estar dirigida a ler um sintoma e interpretá-lo, sendo essa a sua ferramenta e destaca que a abordagem do social também está na perspectiva do sintoma, levando a se perguntar sobre a especificidade dessa interpretação, já que hoje temos um excesso dessa.

Pensando no PC como sintoma, tal como já colocado, nos remete à ideia de paradoxo, de ambiguidade. Como sintoma do discurso pedagógico, ou do discurso do mestre, é possível identificar sua intenção de "reconhecer as identidades", "humanizando-as", como propõe algumas adaptações analisadas neste trabalho, indo na esteira da homogeneização. No entanto, a partir das ideias desenvolvidas, verificamos também como o PC pode estar, na verdade, contribuindo para a segregação. Responde a um modo de gozo segregativo, ao regime de gozo predominante, determinado por S1.

Na perspectiva lacaniana, a intervenção, não mais pelo sentido, seria via furo no discurso, visando desconsisti-lo. Nesse sentido, Brousse (2003), indica que não se deve segregar o vazio, como propõe a civilização, e que o analista responde aí com seu ato. Ora, perguntamos: como isso ocorreria em se tratando do PC?

Ao observar o advento do PC com a luta das minorias sociais, movimento de extrema importância e necessidade em nossa cultura, principalmente nos dias atuais. Nesse sentido, sublinho que essa pesquisa se deu a partir da psicanálise, apoiando-se sobretudo na sua posição anti-segregativa, tal como Musach (2021)[32], nos lembrou, na medida em que se propõe a acolher as ambivalências, o sujeito em sua radical diferença, pois, sabemos, que é somente na medida que podemos suportar o "estranho" em nós, que podemos suportar o "estranho" no outro.

Pesquisando a forma como se fez presente na Educação, nas legislações, documentos orientativos, apontamos o caráter generalista destes, não visando as singularidades, orientam comprometendo as ficções literárias, desconsiderando a ficção construída na infância, a

[32] Aula da disciplina "Inconsciente Real e Inconsciente Transferencial" /FEUSP, ministrada pela profa. Leny Mrech, onde participou como convidada.

importância desta na constituição psíquica onde há um trabalho da criança para se fazer, se constituir, contando com as mais diversas formas de representação, invenção para tal. Localizamos ao longo do trabalho e de formas diferentes o paradoxo que esta porta. Em nome da inclusão de causas, da defesa de grupos, este retira, forclui termos, aspectos da língua, que abalam a própria estrutura da linguagem e da língua, retirando desta justamente a diversidade e singularidade que ela porta, seu caráter subversivo.

Sendo assim, nos parece não só ineficaz, mas também iatrogênica, pelo efeito de retorno do real, retorno do recalcado. Como sabemos desde Freud, sendo trabalhado na pesquisa, o que é recalcado ou forcluído retorna como sintoma ou como um real sem lei, de forma mais incisiva.

Contudo, podemos propor um deslocamento: da infância como sustentação das causas dos adultos[33] à infância como recurso ao indizível. O "recurso à infância" é algo que Kartz (2021), pôde escutar em algumas obras literárias que diz de um modo de se recorrer à infância para por meio dela dizer do indizível, como por exemplo, experiências – limites, onde encontramos o inumano no humano, como nas vivências de guerra. Formas de incluir o real ao invés de rechaçá-lo. Incluí-lo ainda que seja com uma dose de "non-sense" ou em um silêncio.

Aponta assim a infância como resistência ao discurso do Outro, como fenômeno político, subvertendo-o com seu desejo. Tal como o Jornal "Fala Criança"[34], lançado em 2021, confeccionado pelo coletivo "A vez e a voz da criança" durante a pandemia do Coronavírus e a crise sanitária, a partir da coleta de cartas, áudios e vídeos onde falam sobre o isolamento social[35]. Dentre as produções das crianças o desenho da "máquina anti-covid" e um depoimento de uma menina de 5 anos que diz que de tanta saudade de alguns familiares a foto que ela tem delas em sua cabeça já está rasgando. Por meio de representações inusitadas, desenhos inventivos as crianças puderam abordar o indizível, contornando o real que a crise sanitária nos presentificou. Considerando a presença desse infantil nessas manifestações, materiais, cheios de vida, de significados, e da falta desses, podemos pensar que as adaptações PC, de certa forma, privam a infância/criança do infantil, disso que é tão próprio à infância e, por outro lado, porta o singular de cada uma.

Podemos então dizer que a criança aborda o real, toca o real, ao invés de rechaçá-lo, como podemos notar no PC. Ao barrar as imaginarizações, faz furo no discurso, ao trazer um

[33] Tal como nos coloca Arpin (2021) ao falar do risco de "transformar essas crianças-identidades [*enfants-identités*] em estandartes da causa dos adultos?" com relação à "disforia de gênero" na infância.
[34] Acessível em: https://www.avezeavozdascriancas.com/jornal
[35] Isolamento social que se fez necessário a partir de março/2020 em função da pandemia do Corona vírus.

limite ao gozo. A criança está mais próxima de lalíngua que o adulto, a fala dela está mais próxima da escrita inconsciente, a ponto de sua "língua própria" não ser por vezes inteligível a nós, adultos, por já estarmos mais distanciados desta e menos acessíveis a esta, mais "embrulhados"[36] pelo simbólico e o imaginário, já imersos em nossas ficções, histórias que nos ajudam a nos proteger do real. Podemos dizer que a criança se encontra menos "embrulhada", "envelopada" pelo simbólico e imaginário.

A capacidade de interpretação da criança teria a ver com essa relação mais próxima do inconsciente, onde sua interpretação, sua forma de lê-lo seja nela mesma ou no outro, como é muito comum, tem a ver com esse ponto de proximidade, de contato, de relação peculiar com o infantil, que ainda não está inteiramente sob o efeito do recalque, ou, tomado pelo simbólico e imaginário, onde as defesas ainda estão sendo construídas. Miller (2010), fala que a interpretação do analista diz exatamente do ponto em que este se encontra na sua relação com seu inconsciente, o que podemos transpor para a criança.

> "Para cada um, sua prática da interpretação é estritamente correlativa a noção que se formou a partir do inconsciente. Inconsciente e interpretação caminham lado a lado. Quando vocês dizem como interpretam, ao mesmo tempo dizem que noção do inconsciente vocês têm. Sua prática interpretativa mostra exatamente em que ponto da elucidação do inconsciente vocês estão" (p. 68).

Dar um lugar para a infância, para a criança, mas advertidos de que não se trata de projetar nela uma ingenuidade, algo voltado para o angelical, comumente idealizado, inclusive em termos de sexualidade e também, no outro extremo, como um ser autônomo, "self-made-mam", que se faz sozinho, capaz de opinar sobre tudo, e lutar por nossas causas, como uma "criança esperança", como já salientou Lajonquière (2009), naquela em que depositamos todos as nossas expectativas e que ao mesmo tempo nos isentaria dessa função, antecipando algo que ainda deverá advir.

Contudo, esse trabalho nos levou a pensar, como desdobramento da pesquisa realizada, na passagem da linguagem, da palavra tomada "ao pé da letra" como sentido, como algo fixo, buscando seu sentido último, em direção ao "ao pé da letra" no sentido lacaniano, na direção inversa do sentido, destacando a materialidade do significante, no efeito de ressonância e de limite ao gozo, onde ele não tem sentido, ou, pelo menos, um sentido fixo, "decompondo o significante em sua letra". Como Lacan (1972), diz, na linguagem, trata-se de uma relação

[36] Termo utilizado por Miller (2009)

sempre aproximativa, o significado rateia e o aparelho não funciona. Destaca que o que está em jogo, para além da semântica, seria um modo de coletivizar o significante. Do signo à letra.

CAPÍTULO 4. ADVERSIDADES DA TRANSMISSÃO NA ESCOLA: REFLEXÕES EM PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Uma pesquisa divulgada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (Ministério Publico, 2021), lerta para pontos urgentes como a inexistência de dados oficiais no Brasil sobre o quantitativo de pessoas com TEA[37], valendo lembrar, no ano de 2019 foi sancionada a Lei Federal nº 13.861, que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir no censo, questões sobre o autismo. Essa preocupação se enlaça com a possibilidade de sabermos por faixa etária, qual é a realidade numérica de autistas no Brasil. A estimativa é que existam 2 milhões de autistas em todo o território nacional, entretanto este dado não é exato, sendo urgente para que mais pesquisas possam ser feitas com posições científicas caminhem dando luz ao trajeto dos pesquisadores e profissionais brasileiros.

Assim é justo concordar com Merletti (2016) ao dizer que:

> "Notadamente, as preocupações em torno da problemática do autismo extrapolam o campo técnico de seu tratamento, articulando-o à esfera das políticas públicas aliadas a interesses econômicos e de investimentos a grupos específicos da sociedade". (MERLETTI, 2016 p. 43)

Em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association - APA) oficializou, por meio da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), o autismo como um transtorno do neuro desenvolvimento (VOLKMAR,2018). E na última edição do manual (DSM-V), define um novo termo chamado de Transtornos do Espectro Autista (TEA), no qual inclui o Autismo, o autismo atípico e a Síndrome de Asperger (APA, 2014) A Associação Americana de Psiquiatria (2014) e corroborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), define o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como um transtorno definitivo do desenvolvimento neurológico caracterizado, principalmente, pelas dificuldades de interação social e comunicação, além da presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos, surgindo já nos primeiros anos de vida da criança. Os sinais podem ser identificados, na maioria das vezes, entre 12 e 24 meses de idade. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), uma criança com TEA pode

[37] Transtorno do Espectro Autista

apresentar preferência por objetos; não aceitar o toque; ter pouca ou nenhuma vocalização; não responder ao próprio nome; apresentar restrição alimentar e baixo engajamento social. O TEA apresenta uma incidência estimada em 1% das crianças e adolescentes em todo o mundo, segundo pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia (TEIXEIRA, 2016). No Brasil esse percentual representa mais de seiscentas mil crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. No mundo, a incidência é de 1 para cada 160 crianças, segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020).

Até o momento não existe cura comprovada, contudo, nas últimas décadas as pesquisas têm evidenciado que crianças autistas respondem bem a intervenção precoce intensiva por meio de ações educacionais e de saúde integradas, oferecendo um bom prognóstico com melhora e alívio de sintomas e consequentemente proporcionando qualidade de vida, promovendo a autonomia dos indivíduos com TEA (SBP,2019).

De acordo com Gillberg (2005) e Bondy (2001), afirma que uma comunicação funcional envolve ação direcionada a outro que pode ser ouvinte, leitor ou observador. Essa ação é uma ação de troca, desencadeia comportamentos de resposta, seja ela falada, escrita ou por meio de gestos corporais. Os autistas, no entanto, por terem um repertório restrito apresentam limitações em situações complexas.

As reformas no campo da educação ocorridas nas últimas décadas têm sido, associadas aos efeitos de uma sociedade globalizada e desigual (FERNANDES, 2011). Nesse contexto tem sido publicado um conjunto de legislações internacionais e nacionais definidoras de políticas públicas de educação inclusiva, a exemplo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais Acesso e Qualidade, conhecida mundialmente como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nela é enunciado “que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.21).

O acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, entre outras necessidades, é uma problemática a ser enfrentada pelas instituições de educação no Brasil. Nos últimos anos, o acesso destes estudantes na educação apresenta-se como objeto de atenção política, seja em nível internacional, nacional e local. É relevante lembrar que, no Brasil, alguns referenciais, que tratam sobre essas questões, não deixam dúvidas quanto à necessidade de se cuidar da inclusão como políticas públicas (SANTANA, 2016).

Assim, vale destacar aqui, a importância da Declaração de Salamanca (1994), que

demanda aos Estados assegurar que a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, entre outras necessidades, seja parte integrante do sistema educacional. Portanto, aponta para uma perspectiva positiva em relação a atenção em todos os seus aspectos, como forma de garantia de desenvolvimento social e educacional e de vida, voltado para este público que necessita de atendimento e cuidados específicos.

Portanto, fazer valer esse direito é a base do paradigma inclusivista. Nesse sentido, o paradigma da inclusão surge como forma de combate à discriminação social e exclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que o modelo de integração social não deu a esses indivíduos os mesmos direitos e espaços permitidos às outras pessoas.

A Educação Inclusiva foi, nesse sentido, de grande importância para a mudança de perspectiva em relação à deficiência, proporcionando o entendimento de que não éa pessoa com deficiência que precisa adequar-se à sociedade, mas o contrário, é a sociedade que necessita quebrar barreiras impeditiva de inclusão, seja física ou arquitetónicas, na comunicação, pedagógicas, altitudinais, entre outras.

Do ponto de vista das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, os desafios são bem maiores, por parte da sociedade, dos familiares e professores. Portanto, pensar a inclusão para este público nos faz repensar a formação dos professores. Embora levando em consideração os avanços proporcionados a partir do movimento inclusivista do ponto de vista social, educacional, da saúde, entre outros, do ponto de vista das crianças com TEA, esses avanços são bastante lentos e desafiadores.

Entretanto, do ponto de vista dos documentos oficiais garantidores de direitos, podemos dizer que no Brasil, apenas, por meio da Lei Berenice Piana de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, vale ressaltar que só por meio desta lei o autismo passou a ser reconhecido como deficiência, sendo ampliando a todos os direitos estabelecidos para pessoas com deficiência para todas as pessoas com TEA, embora não podendo ignorar outros documentos internacionais e nacionais que faziam referência a pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

Outro avanço de garantia de direitos veio por meio da Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), que acrescenta a inclusão principalmente no âmbito da educação para todas as pessoas com deficiência, entre estas, as pessoas com transtorno do espectro autista e vem corroborar com a garantia constitucional que

garante o acesso à educação e o direito à aprendizagem como uma condição de todos, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família, constituindo um direito de todos a educação.

A problemática do esgarçamento da transmissão cultural na escola é centenária. A bem da verdade, foi por volta dos anos vinte do século passado que, como é notório, o dispositivo escolar foi centrado no aluno a ponto de ter deixado de operar como um "sistema cultural centrado na transmissão" (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014, p. 7, *tradução nossa*).

Contudo, enquanto um sistema cultural centrado na transmissão, a escola apresentou uma impressionante longevidade no decorrer da modernidade: é que sob tal configuração o dispositivo escolar perdurou – não sem (des)continuidades – por cerca de quatrocentos anos (id., p. 16).

Entretanto, foi no início do século XX que, tendo se voltado unilateralmente ao aluno, a escola se converteu em um dispositivo centrado na aprendizagem e, mais ainda, na aprendizagem compreendida como o resultado da *livre iniciativa* do aprendiz. Ou seja: a escola renovada – cujo centro de gravidade pendeu então para o discente – se assentou na *iniciativa privada* deste último, fato que não teria se consumado sem a desautorização do professor como "intérprete autorizado" (id., p. 103) da cultura e, logo, enquanto transmissor desta na escola.

Em face de tal problemática, lanço uma reflexão teórica acerca da transmissão cultural na escola bem como sobre seu declínio desde as primeiras décadas do século XX. Sendo assim, o que pretendemos analisar é a concepção de que a escola centrada no aluno centrou o aluno em si mesmo, isto é, em seu aprendizado concebido como uma atividade individual e graças à qual habilidades psicológicas supostamente naturais e endógenas seriam então exteriorizadas.

Como foi afirmado, tal centramento do dispositivo escolar no aluno não poderia ter se consumado sem que o professor bem como sua singular apropriação da cultura sob a forma de tradições epistêmicas - como as Letras, a Matemática, a Biologia etc. - ficassem à margem ou fossem de certo modo excluídos da educação escolar[38]. Em suma, é em face de tal quadro geral que entendemos ter se consumado um curto-circuito da transmissão cultural no dispositivo escolar.

A presente reflexão estará, no mais, inscrita no campo de pesquisas constituído pela interface entre Psicanálise e Educação. No interior de tal campo a concepção de *transmissão*

[38] Toda a falação em torno da *revalorização do professor* encontra como obstáculo o lugar à margem em que se coloca o docente no dispositivo escolar cujo centro é o aluno. Trata-se de uma *exclusão docente* a qual é solenemente ignorada no contexto da inclusão escolar.

não deixa de apresentar suas peculiaridades, e isso devido ao fato de se articular à noção de inconsciente (isto é, de sujeito do desejo inconsciente). Dessa forma, interessa-nos expor as condições pelas quais a transmissão escolar, ao contrário de incrementar as adversidades inerentes ao advento do sujeito do desejo inconsciente no aluno e no professor, opera antes como condição para tal emergência subjetiva.

Contaremos também, e centralmente, com reflexões teóricas desdobradas por autores da Filosofia da Educação a fim de enriquecer o conceito de *transmissão* (por mais que as concepções filosóficas não recubram perfeitamente a concepção psicanalítica de *transmissão* e vice-versa). Por fim, pretendemos tocar dessa forma em um dos pontos nevrálgicos na educação escolar – o do referido esmaecimento da transmissão cultural -, bem como desejamos refletir acerca do profundo e desastroso impacto de tal esmaecimento no destino da escola contemporânea.

4.1 Atividade e passividade de professores e alunos

Kanner (1943), no artigo Distúrbios autísticos do contato afetivo, descreve onze casos clínicos por ele estudados e destaca a principal característica do autismo, que se mantém até os dias atuais: "incapacidade desde o início de se relacionar com pessoas e situações, olhar ausente e indiferença à imagem no espelho, ecolalia (ausência de formação espontânea de frases, uso de pronomes pessoais inadequados, repetição de pronomes tal como os ouvem) desejo de manter a igualdade obsessivamente e estereotipias" (CHIAPETTA, 2009, p.28). Ao distinguir o autismo de esquizofrenia, Kanner afirma que, nesta, o retraimento se dá a partir de uma relação inicial, que é inexistente no autismo. Daí, Kanner atrela o termo precoce, para caracterizar "um distúrbio decorrente da entrada do bebê no mundo" (CHIAPETTA, 2009, p. 28).

Entretanto, vale destacar que, ainda em Kanner (1943), o autismo não se desprende da psicose, dentro do discurso psiquiátrico. Isso traz consequências: na psicanálise, por exemplo, discussões redundam em classificar o autismo como pertencendo à estrutura psicótica, ou como uma quarta estrutura, como veremos ao longo desse apanhado teórico. Seria a psicose uma muralha? Um muro de pedra que divide os sujeitos?

A *muralha* interposta entre o mundo adulto e o dito mundo autônomo das crianças se destina a manter até mesmo "a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância" (ARENDT, 2005, P. 233). E se a educação renovada assim o pretende, é pelo fato de que sua

aposta recai na dita natureza individual da criança, natureza dotada de potencialidades inatas e cuja *bondade* resta tão profundamente idealizada.

Tal aposta individualista - senão solipsista - ocorre, é claro, em detrimento da legalidade própria à vida adulta, isto é, em detrimento da Lei da linguagem, da cultura enquanto conjunto de representações em comum e até mesmo da vida coletiva na polis (cf. Gagnebin, 2005).

Ou seja, enquanto o ideário progressista se vê às voltas unilateralmente com a proteção individual da criança contra o mundo, na educação escolar é imprescindível que se proteja também o mundo contra as crianças (Arendt, 2005, p. 239), e sem o quê a chegada delas a esse mesmo mundo corresponderia a uma reedição das *invasões bárbaras*.

A questão, a bem da verdade, é que na educação não há nunca como se abdicar do insolúvel paradoxo[39] de proteger o novo contra o velho bem como o velho contra o novo (id., ib.), razão pela qual uma escola centrada no(s) novo(s) esgarça a transmissão intergeracional da cultura acumulada no passado e renovada no presente.

Entretanto, foi exatamente por ter tentado abdicar do paradoxo da educação (ou por ter tentado resolvê-lo cabalmente em recorrendo ao cientificismo psi) que então a educação progressista se centrou na atividade lúdica dos mais novos, isto é, em seu fazer dito *espontâneo*. É que como o pseudomundo infantil resta aí absolutizado, então o brincar das crianças - mesmo o das mais velhas - desponta como a "única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança" (ARENDT, 2005, p. 232). Ou seja, sob essa perspectiva a criança brinca naturalmente, e não pelo fato de habitar um mundo mais velho do que ela mesma e no qual deve ingressar como recém-chegada.

Mas ao contrário disso - e já sob o prisma da Psicanálise -, o brincar da criança não se apresenta como uma manifestação individual, natural ou inata. Ao se considerar a cena inconsciente, a brincadeira da criança desponta como uma tentativa – de forma algum natural – de se enredar à história parental e, logo, à história familiar, o que por sua vez é condição para que a criança inconscientemente se enrede à genealogia humana. Afinal, e como se constata com frequência, a criança não brinca de ser criança - o que a colocaria numa posição de *café-com-leite*, mas de ser diferente de si mesma, isto é, de ser outra e, logo, de ser até mesmo adulta e de fazer como os adultos. Decerto, porém, que nesse caso não está em questão ser de fato adulto, mas desejar (inconsciente) ser adulto.

[39] É nesse sentido que, para a Psicanálise, a educação é *impossível*. É que na educação todos temos de nos defrontar com imperativos éticos contraditórios como reprimir certos impulsos das crianças e, por outro lado, deixá-las fazer as coisas espontaneamente. De fato, não há como chegar a um equilíbrio nisso. Porém, é imprescindível buscá-lo ainda que seja impossível atingi-lo.

Sendo assim, quando se considera o sujeito que habita a criança, o brincar aparece como um efeito da sujeição à linguagem bem como da relação da criança com a cultura (e, logo, com o mundo que precedeu a sua chegada), ao contrário de ser concebido como uma habilidade imanente e ativa a ser desenvolvida e até *turbinada* pela exclusão forçada da criança do mundo adulto.

Ora, foi mesmo em decorrência dessa equivocada naturalização da atividade de brincar que se erigiu a concepção de que o aprender a partir da alteridade docente imporia aos pequenos uma posição de incontornável passividade, motivo pelo qual a criança deveria então aprender brincando.

Isto é, o ensino, sob tal visada, só poderia necessariamente provocar a passividade da criança e, logo, seria preciso emancipá-la por meio de um aprender ativo e assemelhado em tudo ao brincar.

Todavia, o fato é que, mais uma vez, nos deparamos aí com uma dicotomia, isto é, um falso dilema. No caso, trata-se de: ou bem a criança é ativa ou bem é passiva. E se o professor é ativo, resta assim à criança a passividade. Mais ainda: para que a criança seja ativa, ao professor cabe apenas e tão somente a passividade e o apagamento de si. E, portanto, a hipótese de que possa haver atividade por parte do professor ao ensinar bem como atividade do aluno ao aprender resta descartada.

Contudo, o fato é que tal dicotomização simplesmente deixa de existir conquanto o aluno (assim como o professor, é claro) já não seja concebido como um indivíduo (isto é, um *indiviso* dotado de habilidades endógenas e naturais), mas como um sujeito diviso, ou seja, como sujeito da linguagem simbólica (polissêmica, equívoca) e, portanto, como sujeito da divisão psíquica entre consciente e inconsciente.

Em outros termos, trata-se de reconhecer que o sujeito não resulta do desenvolvimento natural de capacidades psicomaturacionais endógenas, mas que é constituído a partir da Lei simbólica, Lei a qual, interditando o gozo do incesto, torna possível a relação com a linguagem. Ou seja: o sujeito do desejo é efeito da equivocidade estrutural da linguagem ao contrário de ser um ente pré-formado pela natureza e cuja suposta essência desabrocharia à base de estímulos do meio e/ou de *facilitações* de agentes humanos.

Nesse sentido, o professor, sob a visada psicanalítica, é concebível como sujeito do desejo inconsciente de ensinar, assim como o aluno é concebível como sujeito do desejo inconsciente de aprender. Ou seja, o desejo (inconsciente) do professor não resta excluído da cena educativa e, portanto, a relação singular do professor com o saber (saber do inconsciente,

o qual sobre determina a apropriação consciente de conhecimentos públicos) desponta assim como condição de possibilidade para uma viva transmissão escolar desses mesmos conhecimentos no transcurso de uma aula desta ou daquela disciplina (ou de um campo inter ou transdisciplinar etc.).

Do mesmo modo, o desejo (inconsciente) do aluno tem lugar e vez na cena escolar na medida em que sobre determina o aprendizado, e de maneira que a reconstrução racional pelo aprendiz dos conhecimentos ensinados pelo mestre pode então carregar a marca latente ou subjetiva do próprio aluno (o que por sua vez implica o início de uma nova relação com o saber e com a cultura, ou seja, uma apropriação singular dos conhecimentos veiculados pelo professor na escola[40]). Trata-se, portanto, de uma subjetivação de conhecimentos pelo aluno a qual pressupõe o laço educativo entre o sujeito de ensinar e o de aprender, e não um desenlace individualista como se viu acima.

E tal como se pode inferir daí, a transmissão escolar opera então a partir do poder de contágio que a implicação subjetiva do professor com o saber (processos primários) e com os conhecimentos (processos secundários) apresenta em face da iniciação no aluno de uma implicação subjetiva com o saber (processos primários) e com os conhecimentos (processos secundários). Dessa forma, podemos admitir assim que a transmissão escolar não implica a homogeneização do saber latente e dos conhecimentos manifestos de professores e de alunos (o que seria subjetivamente incestuoso), senão que ela suscita a emergência - na diferença, na heterogeneidade - do sujeito que habita o aluno.

Tal emergência, em outras palavras, se faz possível na medida em que o aluno – fazendo inconscientemente do aprender de conhecimentos em comum um apre(E)nder subjetivo e incomum - coloca algo de si no que lhe foi ensinado pelo outro docente (ou, antes, no que lhe foi ensinado pelo Outro docente, no sentido de que a transferência posiciona o professor como um intérprete autorizado das tradições epistêmicas e, logo, como representante para o aluno do Outro da linguagem simbólica).

Em suma, o testemunho de uma viva relação com o saber por parte do sujeito de ensinar suscita - muito embora não garanta, e isso pelo fato de ser impossível garanti-lo, uma vez que se trata de sujeitos e não de objetos – a (re)inauguração de uma viva relação com o saber por

[40] Acerca da articulação entre saber e conhecimento, lembramos, a partir de Figueiredo e Minerbo (2006), que dispor de informações sobre a prevenção da AIDS (adquiridas por meio de uma campanha pública) ou de conhecimentos sobre a AIDS (como ocorre a um médico ou pesquisador) não dispensa que uma e outra coisa tenham necessariamente de encontrar lugar numa matriz simbólica (saber do inconsciente) a fim de que haja uma implicação subjetiva por parte de determinada pessoa com a prevenção de tal doença.

parte do sujeito de aprender. E, dessa forma, podemos concluir que há lugar para uma posição subjetivamente ativa do professor ao ensinar bem como por parte do aluno ao aprender[41].

Ressalvamos, contudo, que para tanto é indispensável haver ainda um protagonismo (ou o mais correto: uma autorização) do professor em um tempo primeiro da transmissão. Ou seja: conquanto o professor não se demita do ato educativo e, logo, não renuncie aos efeitos subjetivantes da transmissão ao aluno, então o eclipse docente – o qual deve ter lugar tão somente em um segundo momento – poderá dar lugar à emergência do sujeito de aprender sob a forma de uma apropriação singularmente ativa dos conhecimentos que lhe foram ensinados.

Desse modo, podemos asseverar que o protagonismo ou o empoderamento precoce por parte do aprendiz e, logo, a recusa de saída ao mestre - a qual se tornou hegemônica nos séculos XX e XXI - isola esse aluno-indivíduo na bolha de um autodesenvolvimento *ativo*. E tal suposta atividade, por sua vez, degrada o aprendizado na medida em que posiciona o professor como um coadjuvante do protagonismo de um aluno que se bastaria a si mesmo.

Eis que o problema que se coloca aí é então o de que "nesse indivíduo erigido em mestre de suas curiosidades, a motivação tende a diminuir, o apetite diminui. Esse conhecimento, supostamente devolvido ao seu verdadeiro propósito, não desperta o desejo" (BLAIS ET AL., 2014, p. 110, tradução minha).

Ou seja, a dita motivação para os estudos por parte do aluno-indivíduo parece declinar por falta de... alteridade! Afinal, é fato que ninguém pode – ao menos de saída - ser mestre de si mesmo, e isso pela mesmíssima razão pela qual ninguém pode, de modo algum, ser pai de si próprio - a não ser, é claro, no delírio, a exemplo do que ocorreu a Louis Althusser (cf. Dufour, 2005, p. 96). É que à luz de seu drama psíquico, o intelectual argelino chegou a se pôr a delirante questão de ser o pai de si mesmo e, portanto, de ter engendrado a si próprio. Bem, parece haver algo de um delírio de autogendramento no abandono dos alunos a seus recursos individuais tal como se isso os tornasse independentes.

Sendo assim, podemos propor aqui que o "caráter destrutivo desses pressupostos básicos" (Arendt, 2005, p. 233) - os quais desencadearam a crise na educação - se condensa no fato de que o centramento da escola no aluno faz deste último, de saída, o suposto mestre de si mesmo.

[41] Decerto que o "potencial libertador [do professor] é contrabalançado por um risco maior de alienação a figuras de autoridade e de servidão voluntária" (Blais et al., 2014, p. 94, trad. nossa). No entanto, tal ocorrência não é nunca necessária, mas, antes, contingente.

E sendo o aluno o mais precocemente possível posicionado como mestre de si, então lhe resta apenas a posição de aluno de ninguém (ou de ninguém mais além de si mesmo). Logo, sua filiação simbólica (ao Outro da linguagem), a qual requer um outro de carne e osso (os pais e seus sucedâneos transferenciais como os professores) que encarne esse Outro, declina em face da dita autonomia da atividade natural da infância. E, desse modo, o aluno-indivíduo naturalmente ativo desponta agora como aquele que "é filho apenas de suas obras" (Blais et al., 2014, p. 78), isto é, como filho tão somente de seus próprios feitos.

Eis, portanto, que a criança *self made* deve fazer tábula rasa de toda herança que lhe seja transmitida, apagamento que, por suposto, lhe permitiria começar sua trajetória com absoluta originalidade. E para isso o que é requerido pela educação progressista é a pretensa destituição do *pai* e, logo, a destituição do professor enquanto sucedâneo transferencial daquele. Por sua vez, é isso que então desautoriza o mestre como representante do "mundo dos outros que falam" (Lacan, 1953-54, p. 198), isto é, como intérprete e transmissor da cultura.

4.2 A transmissão é um fato de estrutura: como pode ela entrar em declínio?

A pretensão de nada transmitir aos alunos (isto é, de destituir a relação do professor com o saber a fim de que os alunos se tornem os próprios mestres) esbarra em limites estruturais. E quanto a isso, há consenso entre as perspectivas dos filósofos aqui aludidos e a da Psicanálise e Educação. Veja-se o caso de Arendt: "*A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana*, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos" (Arendt, 2005, p. 234, destaque nosso).

Como se constata, a autora, a despeito do imprescindível reconhecimento de que a educação se renova continuamente ao longo da história, nos adverte também que a educação é elementar e necessária em toda e qualquer sociedade, haja vista que todas elas têm de dar conta da chegada de crianças ao mundo. Qual sociedade, afinal, poderia abdicar disso? É que em vista do fato de que os humanos não chegam todos de uma vez ao mundo, isto é, dado que chegamos em sucessivas gerações, então educar os recém-chegados e lhes transmitir cultura despontam indubitavelmente como fatos de estrutura. Ou seja: é impossível nada transmitir aos mais novos. Entretanto, é possível, por outro lado, degradar a transmissão a partir, por exemplo, do imperativo psicologizado de que nada se deve veicular às crianças, imperativo que transmite -

sobretudo inconscientemente - o hegemônico desapreço pela cultura e pelo mundo adulto (além, é claro, da idealização e absolutização da infância).

Blais, Ottavi e Gauchet são ainda mais categóricos quanto à transmissão ser um fato de estrutura:

> "Expulsa pela porta, ela [a transmissão] retorna pela janela. Ela resiste, e não somente a título de inércia histórica. Ela constitui na realidade uma dimensão ineliminável que toda abordagem pedagógica fundada na razão deve ter em conta" (2014, p. 14, *tradução nossa*).

Aos olhos desses autores, a transmissão é "irredutivelmente primeira" (id., p. 104) e, por isso, ela constitui o fundo iniludível sobre o qual se erige toda e qualquer construção individual (inclusive a reconstrução de conhecimentos pelos alunos[42]). Ainda segundo os autores, é também por isso que as concepções individualistas sempre ocultam em seus construtos teóricos a relação primordial do dito *indivíduo* com Outro da linguagem e com o mundo, o que no âmbito da educação implica ocultar também que todo ato de aprender pressupõe o Outro e a cultura previamente existente.

E se a transmissão se refere ao processo de legar aos mais novos o patrimônio cultural acumulado pelos mais velhos **(os vivos e sobretudo os mortos),** então tal patrimônio corresponde à tradição mesma, sendo que esta pode ser definida, também, como uma "herança cumulativa de traços" (BLAIS et al., 2014, p. 54, tradução nossa). Logo, a transmissão desse sistema de traços simbólicos de geração a geração é o que torna possível a continuidade da sociedade (continuidade que não deve ser confundida com *imutabilidade*, como também advertem os autores). É que – a exemplo do que propõe também a Psicanálise - por se tratarde uma transmissão de marcas simbólicas (equívocas, polissêmicas), então nada aí pode "ser transmitido intacto, nem recebido de modo idêntico. Sempre há reconstrução do objeto transmitido" (id., p. 55, tradução nossa).

Eis que a transmissão é um fato de estrutura a ponto mesmo de obrigar a fazer a distinção entre transmissão e comunicação. É que enquanto esta é horizontal (entre semelhantes) e se dá sobretudo no espaço através do envio de mensagens de sinais (sendo por isso uma característica de humanos e também de animais), a transmissão do patrimônio cumulativo de traços é necessariamente vertical (entre gerações), dando-se no tempo e constituindo um dom humano

[42] Lembremos que a (re)construção individual de conhecimentos pelos alunos é o *melhor dos casos* na educação renovada. É que, sob tal ideário, o aluno pode ficar restrito, em nome de sua *formação*, a ter apenas de emitir sua *opinião pessoal* sobre temas da atualidade (cf. Bondía, 2002; Dufour, 2005).

por excelência (id., p. 52). Por sinal, é tal transmissão temporal e vertical de traços que opera como condição de possibilidade para a constituição do sujeito do inconsciente e, portanto, para a emergência deste na diferença e na heterogeneidade. Ou em síntese: é por essa razão que somente nós, os humanos, somos definíveis como "viventes dotados de palavra" (BONDÍA, 2002, p. 21).

Todavia, apesar da transmissão ser um fato de estrutura, ela pode, por outro lado, ser empurrada para as trevas (cf. BLAIS et al., 2014, p. 110). E acreditamos que os três pressupostos acima analisados empurraram e empurram a transmissão para as trevas. Em outros termos, trata-se de conceber, a partir da Psicanálise, que o invariável da estrutura (isto é, o Simbólico) está sempre e necessariamente às voltas com determinadas contingências históricas, com certas discursividades de época (o Imaginário), e que tais contingências implicam modalizações por parte da estrutura, o que pode incrementar as vicissitudes inerentes à eficácia da ordem Simbólica, inclusive no que diz respeito à constituição do sujeito do inconsciente. Isto é: é pertinente conceber que a inflação da consistência imaginária em determinado contexto histórico ou em dada discursividade (como a da educação progressista) implica um deflacionamento da insistência simbólica, o que torna ainda mais insuportável para o sujeito a emergência / ex-sistência do Real. Tal inflação imaginária torna, por exemplo, ainda mais difícil - para novos e velhos - a defrontação com o real da diferença entre as gerações.

Muito embora a transmissão não possa, em sentido estrito, deixar de ocorrer (posto que é simbólica, isto é, é estrutural), aquela veio a ser degradada na escola pelo imaginário do discurso pedagógico que se tornou hegemônico no século XX, e isso na medida em que tal ideário pretendeu erigir uma *muralha* instauradora de um dito mundo público dos alunos, suposto mundo no qual o ensino (manifesto) e a transmissão (latente) por parte dos mestres seriam então rechaçados em vista de um aprender reduzido a um *empreender* (pragmático), ou seja, um aprender naturalista e desenvolvimentista (psicologizado) e, logo, marcado pelo definhamento do laço entre aluno e professor (individualista). Tal *aprendizado*, em suma, é o que supostamente permitiria ao aluno se converter na delirante causa absoluta de si mesmo.

Nesse sentido, a ilusão embutida na discursividade progressista é fundamentalmente a da destituição do *pai* e, portanto, do mestre, ilusão segundo a qual os alunos poderiam fazer-se a si mesmos e por si mesmos sem passar antes e necessariamente pelo campo do Outro (cf. Dufour, 2005, p. 95). Tal condição, na verdade, precariza a apropriação dos *traços de alteridade* graças aos quais a tão árdua conquista da emancipação - isto é, a saída da menoridade ou a ousadia de pensar por si (cf. Kant, 1985) - se faz possível mesmo não sendo nunca assegurável.

É que na educação progressista a emancipação já não é a experiência - sempre incompleta – de saída da menoridade, mas é uma vivência a ser artificialmente antecipada na e pela menoridade, e de modo que o que se intenta com isso é consumar uma anulação da menoridade pela via de uma maioridade imposta a crianças sem *pai* nem mestre, isto é, a crianças que seriam filhas e alunas de ninguém mais senão delas mesmas, ou seja, de suas obras e feitos próprios. Todavia, o que se esquece nesse caso é que as crianças são mesmo uma *minoria* não apenas no sentido quantitavo, mas sobretudo no sentido de que estão e devem estar sob os cuidados de adultos responsáveis pelo mundo e pelas crianças mesmas. Afinal, a emancipação é um muito desejável ponto de chegada na e da educação. Entretanto, ela não é um ponto de partida na vida de quem, sendo ainda cidadão em formação, é também menor de idade.

Por fim, é nesses termos que a discursividade imaginarizada e psicologizante da educação renovada incrementou e ainda incrementa as adversidades inerentes à transmissão cultural na escola a ponto de produzir aí um curto-circuito simbólico, curto-circuito que mina a formação escolar exatamente na medida em que visa a uma prematura *emancipação* discente.

Vale dizer que o professor ao ser denominado como o sujeito suposto saber, deve abrir mão desta posição narcísica em prol da mediação do conhecimento de maneira que seu aluno deseje este aprendizado. A psicanálise corrobora com esta proposição e auxilia na identificação de ilusões e enganos que vem sofrendo a pedagogia. Sendo assim, aposta-se na produção de seres humanos ideais, cognitivamente e emocionalmente mais felizes.

Segundo Mannoni (1988) apud Monteiro (2017), “assim pratica-se o que se chama de perversão do dispositivo educativo, a perversão da autoridade. Perverte a transferência enquanto a utiliza a fim de conformar os alunos a um ideal previamente estabelecido. Propaga um discurso sedutor, não menos autoritário, que termina por alienar o aluno numa promessa”.

Afinal, o professor está mais para o nada saber e supostamente perde sua autoridade quando não assume sua posição frente aos seus alunos.

Lajonquière apud Monteiro (2017), diz: “nos dias que correm, supõe-se que o adulto deva se eclipsar, renunciando à sustentação do ato educativo - ou seja, renunciar à possibilidade de que se desdobre a diferença que se aninha entre ele e um a criança -, para assim vir supostamente a produzir crianças felizes e criativas, sintonizadas com o *futuro*”.

Entretanto à medida que o professor se infantiliza ou tenta eliminar a diferença a psicanálise vem alertar sobre a impossibilidade de se viver na plenitude. A realidade da vida civilizada, remete o sujeito a falta, que o leva a transferir para o outro o saber sobre o desejo.

Monteiro (2017) diz:

> "O sujeito suposto saber é o princípio constitutivo da transferência e que a pedagogia de hoje posiciona-se de forma que ele seja invalidado e pervertido. Deduzimos daí que a transferência é algo que incomoda os pedagogos de hoje. De fato, ela inflige a o educador a renúncia da ilusão de estar na origem dos motivos afetuosos e hostis que lhe são endereçados e, então, revela a impossibilidade de uma relação simétrica".

Para se pensar a "relação professor-aluno" e o ato educativo na perspectiva da Psicanálise, procuram retirar dela métodos mais eficazes de maneira a respeitar a essência do ser humano e sua natureza, identificar ilusões e enganos e na perspectiva da Pedagogia os professores não querem ser reconhecidos como autoritários, querem saber sobre a fase desenvolvimento de seus alunos, como estimula-los e sua realidade entendendo a maturação cognitiva e emocional deles, ou seja, ser capaz de criar indivíduos mais felizes.

É importante mencionar que quando o professor adota posturas de ouvir seu aluno buscando informações do discurso psíquico de sua vida particular surgem aspectos relacionados ao insucesso da transferência e que este educador não tem condições de trabalhar ou lidar.

Em suma, a transferência precisa acontecer pois ela é um fenômeno psíquico e portador de conteúdos inconscientes provenientes de repressões da infância de ambos as partes (professor e aluno), e, que caracteriza o campo de tratamento, fugindo assim das competências do professor.

E o que possibilita o desejo de aprender no aluno e no sujeito é a busca do seu bem-estar, sua felicidade e completude decorrente de sua vivência psíquica na fase narcísica, frequentemente na relação com a mãe e quando ocorre a introdução da figura paterna ou o representante podendo ser a figura do professor, acontece o corte da relação e o sujeito é assim inserido na sociedade. Esta inserção vem agregada da busca pelo sujeito do objeto perdido e isso pode acontecer somente parcialmente, porém a motivação é constante.

Filloux (2002), configura a transferência como um fenômeno inconsciente que na educação observa-se pelas situações vivenciadas. Por outro lado, quando o professor interfere nesta transferência, fenômeno considerado normal, do campo psíquico, questionando seu aluno sobre situação que não domina, possibilita o aparecimento de desastre na educação.

Segundo a autora, a criança até os seis anos de idade, busca esta transferência na educação quando a representação do modelo na pessoa do professor está associada ao modelo parental, vinculando assim sentimentos como emoções, medos e fantasias. Ressalta que a

transferência é caracterizada como condição essencial para o aprendizado e que este cenário será construído junto a elementos como os dons desta criança e o posicionamento da instituição escolar.

Por outro lado, Filloux (2002), diz que a transferência pode ter uma proporção de níveis elevados ou contrários. E esses significantes podem levar o professor a intervir de forma a possibilitar este aluno espaço para que a transferência, já que é um aspecto próprio, ocorra, resultando na aprendizagem dele. Assim, podemos entender que a psicanálise trabalha a transferência analiticamente e que não compete ao educador a interferência, pois ela se faz presente na relação professor-aluno.

Neste contexto, Filloux (2002) traz que a transferência pode aparecer frente a convergências na educação e expõe em seu estudo, dois cenários que vem ilustrar um caso de sucesso e um de fracasso. O sucesso é proveniente quando o educador de forma consciente e familiarizado com os aspectos da transferência, faz a intervenção de forma a construir uma relação frutífera entre o professor-aluno, possibilitando de maneira positiva o aprendizado.

Já o insucesso é estabelecido quando o educador se apropria de um conhecimento científico de forma a inferir na compreensão da transferência. E, o educador, através de conversas e escutas, tenta adentrar no psiquismo da criança para melhor compreendê-las, favorecendo o entendimento da transferência, entretanto este processo aponta para uma contratransferência, impossibilitando o educador de condições adequadas para lidar.

Nesse sentido, busca-se compreender que a transferência é caracterizada como um fenômeno psíquico, que corrobora com o aprendizado, um artefato fundamental para a educação, mas que não deve se adentrar em sua essência o que remeteria a inconsciência seus conteúdos e repressões tanto no aluno quanto no professor, caracterizando assim em tratamento, e, essa competência o educador não tem condições e conhecimentos para trabalhar.

Apoiada nas proposições de Zulliger, Filloux (2002), destaca que o educador deve adotar uma postura de ‘professor-guia’ que acolhe todos os alunos de forma igualitária, que faz a intermediação de conflitos entre o id e o ideal de ego. Ter postura de transmissor de conhecimento, ser firme, porém não autoritário favorecendo a construção da identidade de seu aluno de forma a não apontar para castigos ou produção de recalque.

A partir desse pressuposto o professor desvincula-se dos aspectos sexuais, identificados na psicanálise, a qual a transferência está relacionada e assim, a partir do coletivo, direciona a transferência, a libido a busca por novos objetos possibilitando através da sublimação a busca pelo conhecimento e novos saberes.

O ‘professor-guia’, não interdita o papel de pai, não acolhe a transferência de maneira liberal, mas direciona para o aprendizado a educação, o chefe, conforme destaca Filloux (2002) e o estabelece como intermediador das pulsões do aluno.

Em seu artigo Filloux (2002) apud Zulliger, e designa a psicanálise como diferente da pedagogia. Na psicanálise a transferência aparece como uma resistência ao tratamento e em seguida como uma ferramenta importante para elucidar o recalque e os conflitos psíquicos. No entanto, são exatamente esses elementos que diferencia a prática pedagógica evitando direcioná-los ao educador através da transferência.

Para Cifali (1985) apud Filloux (2002), a posição dos psicanalistas em relação ao educador é constituída como transferência negativa pois esta interferência na prática educativa aponta para um não saber e classifica o professor como impotente.

Como bem assegura Filloux (2002) em seu artigo é importante resolver a questão constituída como dilema educação-psicanálise. A educação deve pautar-se nos princípios da psicanálise. No entanto, deve-se tomar cuidado para que as lacunas a serem preenchidas ou o ‘não saber’ caracterize uma perda da sua função principal.

Os autores Oury e Vasquez (1967) apud Filloux (2002) apontam para uma proposta de uma pedagogia apoiada na identificação quando possibilita agregar na relação professor-aluno a classe como um todo, chamada aqui de terceiro elemento. E quando o professor trabalha com base a identificação do grupo de alunos a possibilidade de dar ênfase a fantasias do Complexo de Édipo e conflitos psíquicos seriam considerados como pouco aparentes ou presentes pois observa-se um trabalho coletivo e não de forma particular e ou individual.

O mais preocupante, contudo, é apontar para um processo complexo se observado a prática pedagógica à luz da psicanálise. Afinal o professor deve manter uma posição de neutralidade e em contrapartida evocar seus conhecimentos de maneira a evitar conflitos psíquica. A postura do educador deve se manter intermediária, ou seja, acolher, direcionar e conduzir as necessidades de seus alunos de forma a constituir a sublimação proporcionando assim o sucesso de processo educativo.

Para a autora Mannoni (1980), apud Filloux (2002), o educador precisa conhecer os princípios da psicanálise e o funcionamento psíquico da criança para que possa efetuar sua prática educativa de maneira a evitar prejuízos e conflitos favorecendo o aprendizado e o relacionamento professor-aluno e vice-versa.

Observo que após a leitura e a apropriação do termo transferência na psicanálise e na pedagogia quando manifestado em sala de aula é necessário que o professor seja portador de

um conhecimento sobre o psiquismo infantil e da psicanálise para que possa trabalhar sua prática de maneira a envolver a sala como um grupo ou seja um todo, possibilitando sua mediação de maneira homogênea e não particularizando um ou outro aluno. O professor deve acolher todos por igualdade e direcionar de maneira que o conhecimento ocorra através da sublimação sem perder sua autoridade e sua postura de suposto saber.

Neste contexto, observo, que sim, o professor pode utilizar o conceito de transferência para as reflexões em suas práticas pedagógicas tendo o cuidado para não interferir no psiquismo da criança e tendo conhecimento dos conceitos que a psicanálise vem oferecer. O gênero não poderá ser no espaço de busca pelo saber, um divisor entre aluno e o docente, aqui deixo uma questão reflexiva que está pesquisa não se pós a responder, mas a pensar: *A educação é predominantemente feita por mulheres na educação básica?*

CAPÍTULO 5. CAMINHO METODOLÓGICO A SER PERCORRIDO: ESPERANÇAR É PRECISO

> *"O mundo não é diretamente apreensível quando se trata de significação, pois o vivido dos sujeitos é constituído pela ideologia"*
> *(ORLANDI, 2003, p. 49).*

5.1 Caracterização do estudo

Quando Paulo Freire fala de esperança, ele afirma que: *"há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós"!* e é nesse movimento de (re)acender cotidianamente essa esperança que há em mim a força em falar e lutar pela criança autista recebendo-a no seu primeiro instante escolar - a educação infantil.

Defender um caminho para que se possa responder questões sobre como asprofessoras recebem a criança autista na educação Infantil, sobre o lugar delas e da infância nas práticas pedagógicas, considerando que essas ações são instancias complexas, verificar por um ponto focal, escolheu-se a partir de uma visão etinográfica o discorrer desta pesquisa, peço vênia para dizer que o principal fator que diferencia a pesquisa etnográfica das outras é que o pesquisador precisa viver como um *membro* da comunidade estudada. Portanto, não basta apenas aplicar questionários ou fazer entrevistas. É necessário participar da vida das pessoas, tempo que foi necessário para que esta pesquisa pudesse obter muitos detalhes do cotidiano desta comununidade. O Município de Jacaraci, estado da Bahia onde a escolha de uma opção teórico-metodológica que desse conta da complexidade de tal tarefa pudesse dar suporte ao processo investigativo.

Fazer está pesquisa, sugere fazer um grande exercício de, assim como Fisher, ir a fundo nos discursos compreendendo e considerando toda a sua complexidade.

A autora vai nos dizer que:

> "(...) significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num determinado tempo e espaço muito específicos, (...) esse feixe complexo de relações que 'faz' com que certas coisas possam ser ditas (...) num certo momento e lugar" (FISCHER, 2003, p. 373).

Vale salientar que as proposições teórico-metodológicas da Análise de Discurso perpassaram toda a construção desta investigação em consonância com a psicanalise, fazendo presente desde a sua escolha para analisar o objeto proposto, passando pelas discussões das discursividades, até a realização das análises dos discursos das professoras entrevistadas.

O uso da entrevista semiestruturada como estratégia de coleta e produção de dados representa a possibilidade da "captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por ser um instrumento que permitisse flexibilidade investigativa quando o objeto se refere a narrativas de sujeitos. A partir dela busca-se em todo o tempo compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, considerando modos como observa, vivência e analisa seu tempo histórico, seu contexto ou uma questão.

Atualmente existem outros pesquisadores psicanalistas que vêm se dedicando à construção de instrumentos baseados na teoria e na prática psicanalíticas, quer para uso em pesquisas, quer para uso na clínica e/ou em escolas, uma vez que dentro do espaço escolar professores não tem competência profissional para realizar diagnósticos preciso e técnicos. A partir dos indicadores, é possível acompanhar aproximativamente como está ocorrendo a instalação de um sujeito, bem como articulá-la com o desenvolvimento da criança (KUPFER & VOLTOLINI, 2005).

5.2 Campo de estudo: Município de Jacaraci/BA: Um pouco de sua história

Aspectos Históricos e Geográficos

O Município de Jacaraci, estado da Bahia, de acordo o IBGE, situa-se na Região Centro-Sul baiano, microrregião administrativa de Guanambi, no Estado da Bahia, a 719 quilômetros de Salvador, em linha reta.

Jacaraci é uma região sertaneja afetada por secas constantes, e seu clima divide-se em período da seca e período das chuvas. Por fazer parte do polígono das secas e sujeito às estiagens

repetidas é objeto de especial providência do poder público através da Lei nº 175, de janeiro de 1936, com posteriores alterações. Possui altitude da sede do município de 900 metros em relação ao nível do mar e tem como altitude máxima o Morro do Chapéu, com altitude de 1550 metros.

A história de Jacaraci transforma-se de uma comunidade indígena coletora a um município. Segundo pesquisa os primeiros habitantes era a tribo indígena Mongóios, considerados nômades e viviam da pesca, caça e da coleta de frutos. A região passou por vários momentos de transformações ao longo do tempo, com a colonização portuguesa no Brasil e no interior da Bahia e, passando por uma expedição do minerador espanhol Francisco Bruza Espinosa, acompanhada pelo padre jesuíta João Azpicueta Navarro, em 1554, entre outras expedições e confrontos com os indígenas, a região passa a criadora de gado e começa a formação de megalatifundios, formando comunidades (fazendas) como Almas, conhecida em 1849 com o nome de Freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem e Almas e em 1880 torna-se município (OLIVEIRA, 2009).

Segundo o autor, Jacaraci teve a ascensão no ciclo do couro, no ciclo do ouro e escravos. Sendo na atualidade na sede do município os pequenos comércios e na zona rural a agricultura de subsistência, ou agricultura familiar e a policultura. Jacaraci, tem o seu nome atribuído a existência de um rio em cuja margens se encontra o barro jacaracica. Não é considerada uma cidade turística, mas possui uma beleza natural como a Pedra Furada, o Vale das sempre vivas e a Areia Branca.

5.3 Indicadores sociais

Segundo os indicadores da educação, no Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar, taxa de aprovação, o município de Jacaraci encontra-se entre os melhores de sua região considerando seus poucos recursos.

O resultado para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme o demonstrativo acima, foi positivo, superou a meta de 5,7, porém, algumas escolas, precisam de monitoramento, pois ficaram abaixo da meta para 2019. Essas escolas receberam, após o resultado do IDEB, uma atenção maior no processo de ensino aprendizagem, porém, foram interrompidos durante a suspensão das aulas, no entanto, o resultado ainda é baixo em relação ao nível de aprendizagem e requer uma melhor atenção não apenas nos aspectos de

aprendizagem, mas na relação aluno e indiciadores sociais como alimentação, moradia, segura e melhores condições econômicas e culturais.

Nesse cenário, Jacaraci alcançou posições favoráveis na educação no último resultado do IDEB (2019), com uma população de quase 15 mil habitantes e aproximadamente 2.100 alunos matriculados na rede, ficou em oitavo lugar na Bahia com o melhor índice dos municípios baianos no Ensino Fundamental anos iniciais, em primeiro lugar no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio em segundo lugar no IDEB no Estado da Bahia, porém ainda baixo em relação a outros estados.

A meta projetada para os anos finais do ensino fundamental em Jacaraci era de 5,8 e para o estado 4,3. Jacaraci alcançou a média de 6,3 e o estado de 3,8, uma diferença devido a estrutura educacional de outros municípios.

Outros indicadores são importantes para compreender que o desenvolvimento intelectual das crianças depende de uma série de fatores que possibilitam o pleno desenvolvimento. Ivan Illich (2018), ao criticar a escola, apresenta um dado importante para sua defesa e que deve ser levado em consideração, principalmente, ao analisar os indiciadores social, mesmo as crianças frequentando o mesmo espaço educacional, iniciando na mesma idade e com a mesma qualidade educacional, não há um nivelamento entre crianças pobres e ricas, as oportunidades são diferentes, são leituras de mundo que se contrapõem e, podemos estender para outras variáveis, como alimentação, vulnerabilidade social, emprego-renda das famílias, enfim, são questões que devem ser observadas.

Retomando o trabalho de Coqui, Coqui Neto e Santos (2021), uma mudança no estado inicial dos eventos possa modificá-los e intensificá-los de forma positiva ou não, assim, toda a estrutura familiar, social, cultural, econômica e tantas outras, influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Segundo a Comissão econômica para América Latina (CEPAL) e o Caribe, parte da OMS, a pandemia provocou aumento nos níveis de pobreza sem precedentes e tem impacto na desigualdade social e no emprego.

Ao observar, segundo relatório apresentado por Alicia Bárcena (2020), secretária executiva da CEPAL, uma taxa semelhante a encontrada em 2020 da taxa de pobreza, tem-se um retrocesso de doze anos, apenas em 2008 a taxa estava em 33,5%, da mesma forma a taxa de extrema pobreza, ainda é pior, o retrocesso é de vinte anos, com taxa em 2000 de 12,4, esses dados mostram como a pandemia afetou as desigualdades social e o estado de pobreza e extrema pobreza no país.

5.4 Participantes do estudo

Compondo o corpus de análise, temos os discursos de professoras que atuam em instituições do mesmo município, no ensino regular com alunos autistas na Educação Infantil em Jacaraci – BA. Vale ressaltar que em um total de 220 professoras apenas 12 exercem efetivamente práticas inclusivas no ensino regular com crianças autistas. O uso do substantivo (professoras) se dá em tempo que os participantes são mulheres em sua totalidade.

5.4 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão foram compostos a partir dos seguintes princípios: (i) escolher os participantes que detêm os atributos relacionados ao que se pretende estudar; no caso deste trabalho, foram eleitos professoras com no mínimo 3 anos de atuação em sala de aula, o que permitiu selecionar indivíduos com um lastro de experiência docente e também englobar professoras que passaram pela graduação após a obrigatoriedade da educação inclusiva, (ii) professores que ministrem aulas em nível além do berçário, permitindo contato direto com alunos autistas na educação infantil.

5.5 Seleção dos participantes

Foi inicialmente considerado que o grupo de sujeitos da pesquisa resultou em 12 professorass, sendo 1 indivíduo de cada escola situado nas regiões urbana e rual do município. Se mais de um professor atendesse aos critérios de inclusão em cada escola, a escolha do participante seria aleatória.

O acesso aos espaços ocorreu após autorização formal, documentada, da Secretária de Educação do município de (ANEXO A). Na fase de aproximação do campo de pesquisa, contamos com a colaboração das diretoras de Educação Especial e de Educação Infantil do município para introduzir-nos espaços escolares, sendo realizada a apresentação da pesquisa às diretoras e coordenadoras pedagógicas de cada escola.

No primeiro contato com elas através da formação pedagógica em que foi realizada de junho a novembro de 2021, após apresentação dos objetivos da pesquisa, solicitamos que cada diretora ou coordenadora pedagógica indicasse um professor da instituição que pudesse

participar da pesquisa, observando os critérios de inclusão.

Foi realizado, então, o contato individual com cada professor que atendeu aos critérios de inclusão. Após esclarecimento dos objetivos da pesquisa, todos os professores abordados concordaram em cooperar no estudo, sendo, posteriormente, agendados os dias e horários das entrevistas e a formação presencial sobre educação e psicanálise com foco em autismo.

5.6 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir da adaptação do instrumental denominado *Acompanhamento Psicanalítico de crianças em Escolas, Grupos e Instituições* – protocolo APEGI.

APEGI foi construído com base em teoria psicanalítica, é um instrumento que originalmente busca situar a condição subjetiva da criança a partir de 3 anos de idade, além de verificar como os adultos situam a criança em seu discurso levando em consideração as percepções e sentidos que atribuem as relações com este indivíduo. No APEGI existem seis eixos que pautam as condições psíquicas das crianças em seu desenvolvimento, apoio para interpretação nesta pesquisa:

Subjetividade e Reconhecimento de Sujeito;
Corpo e Imagem Corporal;
O brincar e a Fantasia;
Regras e Lei Simbólica;
Fala e aquisição de Linguagem;
Grupalidade e Função do Semelhante.

No manual original de aplicação do APEGI existem três focos de entrevistas: *com pais, crianças e com professores* (KUPFER E BERNARDINO, 2019). Para esta pesquisa será utilizado e adaptado apenas o roteiro de entrevista destinado aos professores. Considerou nesta pesquisa o eixo ***Subjetividade e Reconhecimento de Sujeito*.**

É importante ressaltar a dificuldade que os professores atuantes com alunos ditos Autistas, possam expressar, anotar e até sugerir hipóteses para que se possa investigar, tal problemática emerge no professor forte inquietação pela procura de intrumentos que ele possa usar além do seu relatório observacional sobre o aluno, então o instrumento APEGI –

Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições – propõe uma sistematização da leitura do processo de constituição subjetiva da criança, articulado ao seu desenvolvimento.

5.7 Entrevista

A entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados em pesquisa qualitativa, pois permite que a fala seja reveladora de valores, normas, símbolos e condições estruturais, além de explicitar condições históricas, culturais e socioeconômicas específicas (MINAYO, 2006).

O roteiro proposto para este estudo foi composto de 4 questões abertas e norteadoras – adaptadas pelo APEGI, as quais foram previamente padronizadas, o que permitiu a interpretação das falas, além de reduzir a interferência do entrevistador e facilitar a organização e análise dos dados (APÊNDICE A).

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade do entrevistado, em dias e horários conforme sua conveniência, sem ônus profissional ou pessoal. Todas as entrevistas ocorreram dentro dos espaços escolares e contou com uma psicóloga para acompanhar a dinâmica da entrevista de origem de cada professor. O tempo dispendido para cada entrevista foi de cerca de 1 hora por semana durante 6 meses.

Antes do início dos trabalhos e foi solicitada, a concordância da participante em contribuir com o estudo que caminhava em consonância com a formação que recebera, por meio da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ANEXO B),* em duas vias, sendo que uma das vias foi entregue ao participante e a outra ficou com o pesquisador.

5.8 Procedimentos para a análise dos dados

As entrevistas e as discussões foram separadas em dois eixos como seguem abaixo: Cada professora trouxe um caso de suas salas para discutir nos encontros presenciais com o objetivo de expor seus anseios em relação a criança, possibilidades, implicações e suas inquietações sobre o sujeito que convivia na sala regular. A métrica para observar se os professores reconhecem o aluno como sujeitos além das suas limitações se deu com aplicação do protocolo APEGI.

Primeiro Eixo – o que conhecemos sobre o autismo? Existe sujeito ali?

Todas as participantes tiveram seus nomes trocados com a letra (P) – Participante seguido do numeral 1,2,3…já os casos discutidos em sala trazidos para discussão em grupo os nomes foram trocados por N e o numeral sequencial

No eixo 1 todas as professoras reconheceram existir inúmeras manifestações não listadas nas literaturas sobre o autismo em seus alunos, não sabiam em suas falas como qualificar os níveis onde usavam a expressão **"eu acho que ele(a) tem nível 1 ou 2" [mas não demonstram saber o que são esses ditos "níveis"]** o entendimento das professoras se baseava nas especializações que concluíram sobre autismo, ao se considerarem especialistas em autismo a citação dos níveis esteve presente no discurso de várias professoras, como é possível fitar nas narrativas transcritas abaixo:

> **Então vocês entendem o autismo diferenciando-o apenas por níveis? Reconhecem um sujeito neste ínterim?**
> **(P.2)** [...] a literatura diz que existem muitos níveis, né gente? [resguardando-se na opinião das colegas] depois da especialização eu vi relatos de autistas com níveis mais agressivos, mas nunca tinha visto em minha sala como vejo agora. Então o caso que eu trouxe é do **N2** que na minha cabeça é nível 3 sem muito o que fazer [...]
> **(P.3)** [...] como eu trouxe no caso do **N3** acho que o autismo é igual a qualquer doença, e em criança a gente vê aquele mais ativo menos ativo, não tem? Aquele mais fácil de lidar e o menos fácil [...]
> **(P.4)** pra mim que sou professora a 10 anos sempre classifiquei autistas em níveis. Na minha experiencia acho que observar assim é mais fácil, o **N4** pra mim tem nível "levinho" nem parece que é autista. Se a mãe não tivesse me falado eu não acreditaria, como eu falei pra vocês aqui várias vezes, acho que a gente promove uma cultura de tudo ser autismo [...].

Até aqui podemos observar nos discursos das participantes supracitadas, muitas ideias baseadas em juízo de valor ou até mesmo uma noção pobre dos conceitos sobre o autismo baseados na ciência. Muitas concepções sobre o autismo aparecem narradas e postas diante da criança em uma forma confusa e não chegam a um consenso sobre o que é o TEA. Um ponto que deve ser considerado aqui é que as falas evidenciam uma tentativa de se propor uma tese sobre o que supostamente seria o autismo. As concepções sobre o autismo e a noção de sujeito ficam bastante distantes uma da outra e não demonstradas em suas falas corretamente.

Os conceitos pessoais justificados pelas participantes esbarram na pergunta sobre se elas conseguem reconhecer que existe um sujeito singular em suas frentes. Concordemos com Torrezan (2011) quando observa as dificuldades que existem na atualidade sobre a noção de sujeito. "Na atualidade, é possível evidenciar um abalo nessa noção de sujeito de desejo

proposta pela psicanálise. Assim, temos o sujeito à mercê de um Outro pouco interditado, pouco marcado por uma falta simbólica e, portanto, imaginariamente passível de completude, o que torna o sujeito suscetível à objetalização" (TORREZAN, 2011).

As formulações de simplificar o autismo no discurso defendendo teses empíricas é uma posição que podemos observar o profissional tentando ficar em uma chamada zona de conforto que é excludente. A (P.3) narra essa posição reducionista ao explicar ao seu modo:

> **(P.3)** [...] é assim são três tipos de nível: tem o nível que é o normal, aquele que ela fala, o falante; tem o médio e [...] tem o moderado, o médio e o agressivo, no caso do meu, ele se torna o nível três, que é o nível agressivo [...] eu ia tentar pesquisar que tipo de autismo que ele é, o nível, [se é] o médio, se ele é um autista, que nem eles usam o termo, falante, não-falante, pra poder tentar, daí, me aproximar primeiro.
> (P.2) endossa a fala da colega defendendo de modo simplista o seu entendimento sobre sua experiencia com seu aluno **N2** em sala de aula: [...] o nível autístico desse "menino" [não se refere a ele pelo nome em nenhuma das vezes] as vezes é mutante, no neurológico dele
> **[P.2]** parece que as vezes ele vem pra sala com um nível a cada dia [...] se o autismo é neurológico eles[médicos] poderiam pensar em atividades mais simples pra estimular o "pré-frontal dele"

Coracini (2002, p.18) nos diz que as posturas teóricas que dominam um discurso, são aquelas que vêem com um texto, com um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo. Friizamos aqui, a inobservância dos termos e correlações que as profissionais fazem, dando outras tônicas em seus discursos os efeitos de sentido que elas vão promovendo vão se respaudando a partir de dois eixos: o seu conhecimento adquirido(tecnicista) e sua experiência pessoal.

Neste eixo sobre o questionamento se as participantes conseguiam articular o seu conhecimento recebido na pós-graduação com sua narrativa discursiva e se elas reconheciam a criança autista como sujeito, ficou claro que existe forte dissonância em relação a sua posição de saber versus a subjetivização do seu aluno ocasionando uma péssima experiência em relação a permanência do aluno no espaço educativo.

Observem que o reconhecimento do aluno como sujeito não aparece em nenhuma narrativa, sempre a criança é vista primeiro como "problema" e depois dissertam sobre sem reconhecê-la para além de sua limitação. Orlandi (1999) nos diria que, "antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito, neste caso, representado, dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir..." (ORLANDI, 1999, p. 39):

> **(P.3)** Gente! Tem uma criatura no período da manhã, o "bixin" é até espertinho, mas ele**[N3]** tem muita coisa estranha no seu comportamento [...] ele é 100% introvertido, as vezes penso que ele responde ao laudo e as vezes penso que ele não tem nada de autista [...], ele quando não está dentro de si fica disperso será que não estamos falando de um TDAH? Mas tirando isso ele é ótimo de lidar na sala de aula, consigo dar uma aula tranquila. **[professora, o que te faz achar que ele é e não é autista no mesmo relato?] (P.3)** ...olha professor eu não sei, as vezes prá mim é complicado ter que parar e olhar pra ele quando eu preciso cuidar deuma sala cheia, que também precisa de mim, não existe teoria que me ensine a lidar com duas coisas ao mesmo tempo [com a voz alterada ao perceber que seu discurso estava um tanto marcado como ideológico].

Carvalho (et al, 2014) preconiza que o erro demonstrado na fala da (P.3) deva ser compreendido como resistência, ou seja, na sua singularidade, verificar que esta profissional também esta as voltas com sua subjetividade e as vezes muito desconectada das concepções teóricas que a leve a um ponto ponderado na articulação da sua fala.

Sobre considerações sobre as percepções da criança autista através do brincar, emergiu forte discussão:

> **(P.5)** no meu caso [referindo-se a criança da sua sala], **(N5)** quando ele vem pra escola meu coração para, porque na hora do parque ele odeia que o toquem então se uma das crianças faz isso, ele fica fortemente agressivo, machuca as crianças a sua volta e a mim que preciso contê-lo, eu sei que a brincadeira é importante prodesenvolvimento deles, mas o **(N5)** pra mim é mais que um autista, é um problema [em tom de desabafo].

Nem sempre o momento da brincadeira para a criança autista será completamente prazeroso por uma série de motivos sensoriais. Então este relato mostra bastante dificuldade que a professora tem de promover o momento de parque, algo que seja bom para todos visto que existem manifestações que vão emergir no espaço escolar onde é um contingencia que o professor não conseguira ter sempre exito, bem o que seria da escola sem professores e sem alunos? [destaquei esta proposição diante da necessidade que elas cobravam por respostas reparadoras para situação como esta por exemplo]

> (P.6) pra mim que tenho mais de um aluno [...] o normal é a criança tá conversando, tá brincando se não ta fazendo isso, pra mim é autista eu já sei qua não posso fazer nada [...]. **[professora o que a senhora quer dizer com a frase "não posso fazer nada"?]** (P.6) olha só, eu tenho 14 anos em sala de aula, já vi muito dentro de escola [referindo-se a sua experiencia passada] então eu sei que se eu não consigo fazer nada eu não forço, sei que se eu forçar vou colher frutos ruins então a minha forma de lidar com os mais difíceis [crianças autistas] é essa não invento a roda novamente, eu simplesmente volto "três casas" ...[..].

A tônica que esta profissional nos dá neste relato se depara com o que já disse uma vez, Lajonquière (1999), esse fato parece ser mais uma faceta da contemporaneidade demissão do educador de sua tarefa educativa. Os professores simbolicamente se demitem da função

educativa e pronto! Em tempo que o profissional jamais poderia conceber essa ideia, observo também o que muitos relatavam fora do espaço de escuta *"nós não somos ouvidos", "fingem que nos ouvem e nada fazem".* Isso mostra um sintoma[43] não respeitado em que o professor as vezes grita, assim pondero também para que haja uma escuta realmente ativa.

As narrativas contidas neste eixo evidenciaram o quanto as participantes conheciam sobre o TEA relacionando com suas experiencias materializando em um discurso muitos pontos que exigem cuidado ao falar da criança autista bem como o que falamos, como falamos sobre elas. Em nenhum momento os "modos de dizer" foram refutados, mas nas formações enquanto elas traziam seus casos para discussão, com ajuda de uma psicóloga nós mostrávamos que existem possibilidades e implicações em tudo que elas traziam e que o exercício do reconhecimento da subjetividade é complexo quando precisamos lidar com uma criança autista.

Refletimos que assim como os autistas os sentimentos em nós, seres também subjetivos podem, ser demonstrados de modo intempestivo, deslocado e fora de contexto, e não precisamos ser autistas para isso. Relembrar que deve existir empatia no trabalho com alunos com TEA é um pequeno grande passo para o entendimento e acolhimento destes alunos (SANINI; BOSA, 2015 grifo meu).

Segundo eixo – Percepções docentes sobre o autismo: o exercício do reconhecimento do sujeito

Consistiu em todo o tempo nesta pesquisa, refletir o quanto profissionais da educação percebem e reconhecem o seu aluno para além sua limitação. Não objetivamos saber se o professor tinha completo domínio sobre as manifestações do autismo, onde parcialmente vemos em algumas narrativas do eixo um, mas sim o quanto ele no processo formativo recebido durante a coleta de dados, conseguir reconhecer este aluno no espaço escolar.

Perceção é algo subjetivo assim os modos que as profissionais projetavam suas questões com seus alunos foram respeitadas não tendo nenhuma inferência critica deste pesquisador. Observamos alguns momentos conflituosos entre as participantes sobre o que "julgavam" ser o correto em suas "teses" em relação ao hiato que emergiam diante dos conhecimentos teóricos, a vivência prática com o objeto do tema, as preconcepções, permeadas de variantes familiares,

[43] "Um neurótico é incapaz de aproveitar a vida e de ser eficiente – incapaz de aproveitar a vida porque sua libido não é dirigida a nenhum objeto real, e incapaz de ser eficiente porque é obrigado a dispensar uma grande quantidade de sua valiosa energia para manter sua libido reprimida e para repelir seus sobressaltos" (Freud, 1917, p. 529)

valores pessoais, sociais e culturais, as autorreferências e o sentimento de simpatia, esperança, compaixão, aversão, medo ou revolta envolvidos (FLICK, 2009). A culminância de tudo isso é visto nas narrativas das participantes, que se apresentavam em vários momentos contraditórias, ambíguas, racionalizadas, emotivas ou imbuídas de reflexões diante dos seus discursos onde o dito os nãos ditos ficavam em evidencia junto desses modos de dizer.

Observamos em algumas falas, existir certa polarização sobre o que seria o autismo no entendimento pessoal das professoras que negligenciavam reconhecer a existência de se observar um rigor conceitual em suas escritas que se materializavam em discursos. Após a observação da existência nas literaturas e a participação com a autora do livro "Práticas Inclusivas II: Desafios Para o Ensino e a Aprendizagem do Aluno-sujeito" Professora Maria Eugenia Pesaro em 2021 em reunião aberta para professores foi possível (re) observar posições ponderadas sobre os conceitos de traços do autismo suas implicações para além do que definiam como (nível leve ou grave).

> "…são sempre muitas e diversas as possibilidades de aprendizagem de todas as crianças, levando-se a descobri-las mesmo naquelas que não respondem às intervenções do modo esperado ou que seja familiar. Existem também situações em que determinada criança não aprende aquilo que se elege para ela; aprende, porém, o que não está contemplado nos planos de seus professores, nem é considerado uma aprendizagem importante. A escola terá, então que aprender a valorizar e a reconhecer tais manifestações como o legítimo trabalho de um sujeito em busca de aprender, à sua maneira, sobre o mundo que o cerca" (PESARO 2020).

A seguir observemos algumas narrativas que sobre a perceção delas:

> **(P.1)** Pra mim, o aluno autista é uma pessoa mais fechada e mais difícil de trabalhar na sala de aula, ainda mais quando é novinho [referindo-se ao aluno da educação infantil], [...] pra mim o **[N1]** vive num mundinho a parte do meu.
> **(P.3)** O aluno portador de deficiência é um deficiente e isso pra mim diz tudo. [...] Em tudo. [...] No cérebro, no seu corpo eu espero tudo, de uma criança em desenvolvimento. Uma caixinha de surpresa que anda, algo assim sabe? [...]. Quando eu vi a criatura **[N.3]** pela primeira vez, só pensei uma coisa [respirando fundo] será que é agressivo, será que vou conseguir? Já fui muito agredida sabe? Então "gato escaldado tem medo de água fria".
> **(P8)** Gente olha eu não tenho muita experiencia, aliás o que eu tenho é dúvida, na pós eu não vi nada do que acontece dentro da sala de aula, pra mim foi dinheiro perdido fazer uma pós[descontente com o "investimento que fez" e bem agitada ao falar] quando eu olhei o **[N.8]** me deu um nó na cabeça porque eu estudei que diagnósticos na infância é raro e não é dado assim de qualquer jeito, **[N.8],** eu não vejo aluno gente, eu vejo caos, dificuldade, dúvida, mas não consigo enxergar possibilidade de trabalho com meus autistas nessa modalidade.
> **(P.9)** [...] meu autista chama **[N.9]** eu tive muita dúvida pra saber se ele era autista mesmo, o laudo não estava na pasta dele, só acreditei vendo, ele interagia hora não, ele só não me olhava no olho, [...] confesso que tive muita dificuldade com esse caso porque eu não sei lidar com criança que me ignora, sou sincera a dizer... certa vez contive, ele me tranquei na sala até ele olhar pra mim, nós resolvemos ali, foi um caso difícil mas acho que se eu não estabelecer minha relação não vai ter na minha sala o respeito que eu preciso com as outras crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – MOMENTOS REFLEXIVOS

Observemos que o caso da (P.9), assim como as demais questões expostas atrapalham as professoras no exercício de observar os sinais que realmente existem em consenso sobre a criança com TEA. Observamos novamente, as falas carregadas de muita dificuldade com o reconhecimento do sujeito como singular como proposto saber nesta pesquisa.

Este grupo mostrou narrou para além das suas perspectivas com o aluno autista no ensino regular, muitos sinais de pedido de socorro onde elas não conseguiam expor por motivos particulares e iam deixando claro que precisavam de assitencia no fazer educativo.

Tal dificuldade no reconhecimento da diversidade, singularidade do sujeito autista diante do TEA que de certa forma impacta também as equipes multidisciplinares, levando a atrasos nos processos de investigação dos diagnósticos (TOBÓN, 2012; TOBÓN et al., 2013; JENDREIECK, 2014). Uma estratégia para minimizar este problema poderia ser a abordagem educativa unida, envolvendo profissionais multidisciplinares. A dessas narrativas propiciaram mostrar muitas tentativas de explicação sobre o autismo, muitas tentativas de se justificarem diante das diversas opiniões que elas tem, observando as várias perceções conflituosas que elas tem , existiu ali uma verdadeira dificuldade pessoal em fitar seus alunos enquanto seres humanos sensíveis, subjetivos, diversos e únicos.

Assim como tratado em formação com elas tivemos muitos momentos em que emergiu a necessidade de ponderação sobre as possibilidades e implicações sobre as manifestações que a criança autista faz emergir em sala de aula. Escutar para além das dificuldades que a criança apresenta em seu laudo foi um exercício que fizemos após as discussões que elas trouxeram em cada caso.

Refletimos sobre o que existia pairando nas narrativas presentes posições nítidas de crenças sobre o autismo que as deixavam ver apenas fragmentos do que elas acreditavam ser real em suas falas, assim concordamos com Barcelos (2006) podemos ver que as “[...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p.18).

O protocolo APEGI possibilitou sem a necessidade de que elas se vissem sendo entrevistadas, onde elas mesmo, observaram posteriormente suas falas e viram que não

reconheciam seus alunos e sim os traços autisticos de cada um vivendo com eles. Ganhamos algo com a pesquisa lançada? Sim!

"Hoje podemos dizer que uma cidade do interior bahiano consegue trabalhar conceitos iniciais sobre psicanálise em educação"(Participante).

Chegamos a um consenso que as vezes o verbo "escutar" precisará existir no mundo infantil para que vejamos o que as crianças têm para dizer pode ser "a experiência". O maravilhamento com o sentido desta expressão ("a experiência") adveio de um belíssimo texto do sociólogo espanhol Jorge Larossa, intitulado "Experiência e alteridade em educação". Larossa faz uma profunda reflexão acerca do significado da palavra e afirma que, para que algo seja considerado *experiência*, deve necessariamente passar por nós, e isto acontece de maneira única. A experiência deixa em nós marcas, rastros e consequentemente nos transforma; contudo, é necessária disponibilidade para vivê-la.

Assim, quando nos propomos a escutar efetivamente o que as crianças têm a nos dizer, e nos deixamos conduzir pela maneira que elas percebem, interrogam e compreendem o mundo e tudo que está nele, abre-se também para nós, adultas e adultos, uma possibilidade para vivermos "a experiência".

A psicanalista francesa Françoise Dolto também assinala que qualquer "um que se empenhe em ouvir a resposta das crianças é uma mente revolucionária". Esta afirmação ressalta a necessidade de oferecer mais espaços e oportunidades para que as crianças se manifestem e expressem sua perspectiva.

Confiar nas crianças é acima de tudo, estar em dia com seus sentidos, observando como eles se colocam diante de nós. As *experiências* que vivi com as crianças autistas me transformaram. Elas me fizeram compreender que há no mundo imensuráveis e inusitados modos de estar, compreender, relacionar-se e embrenhar-se nas vivências. Acredito na educação como o princípio transformador, e por isto o meu posicionamento é de confiar nas crianças e nos seus modos sensíveis, curiosos, subversivos, singulares, revolucionários de estarem no mundo, não por serem autistas, mas por serem sujeitos que precisam ser reconhecidos por mim, por nós e por todos.

Esta pesquisa pausa está reflexão salientando que é preciso que continuemos a observar as crianças autistas no ensino regular, ao trabalhar e/ou conviver com as crianças TEA, esteja com todos os seus sentidos aguçados para capturar tudo que for possível. Insira ao lado do verbo escutar outros verbos, como, por exemplo, ver, sentir, olhar, e esperar que o verbo confiar se materialize em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGLIO, Débora Dalbosco e GARCIA, Cássia Leal Garcia. **Uma experiência de educação sexual na pré-escola**. 1997. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/paideia/n12-13/08.pdf. Acesso em: 14 de nov. 2020.

ALEMÁN, J. (2017). **Uma esquerda lacaniana?** – Entrevista por Renata Estrella**.** *Subversos*. Disponível em: https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v18/polieticas_10.html. Acesso em: 24 jan. 2022.

ALMEIDA, A.; NETO, **A. Psicanálise e educação escolar**: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado. Estilos clin. [online]. 2019, vol.24, n.2, pp. 262-275.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-V (DSM-5)**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2014.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento**. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 25 out. 2021.

ANDRESEN, Hans Christian (1837/2013). **A roupa nova do imperador**. Ilustração Eve Tharlet. São Paulo: Martins Fontes.

ANTONINO, E. **Esrastès e Eromênos**: um par de transferência na relação professor-aluno. In: ORNELLAS, M.(org.). Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos III. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

ARENDT, H. (2009) **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (2007) **A condição humana**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 31-83.

ARPIN, D. (2021). **Transidentidade: que identidade?** Boletim Hades. Clipp. Editorial#09, ago/21.

AZEVEDO, P. M. M. & Nicolau, R. F. (2017). **Autismo**: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem. Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas, 22(1),12-28. doi: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p12-28

BARCELOS. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-4.

BASSOL, M. (2020) **Comentário na atividade de apresentação do livro "El autismo, entre lalíngua y la letra" de Patricio Álvez Bayón promovido pela Grama Editora**. Disponível

em: https://www.facebook.com/gramaediciones2017/videos/682246589113919. Acesso em: 24 jan. 2022.

BATISTA, C. **Debilidade na inclusão**: uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. Belo Horizonte; Artesã, 2019.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice; e colobaradores. **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.
BONDY, A. PECS: Potential benefits and risks. **The Behavior Analyst Today,** Washington, v. 2, p. 127-132, 2001.

BAYÓN, A. P. (2020) **El autismo entre lalíngua y la letra**. 1ª ed. Olivos: Grama Ediciones.

BENJAMIM, W. (1928/1987). **Brinquedo e brincadeira**: Observações sobre uma obra monumental (1928). In: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 3ed. Editora Brasiliense: São Paulo.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens.Psicol. Reflex. Crit. V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09 de jun de 2020

BREMAN, I. (2008). **A condenação de Emília**: uma reflexão sobre a produção de livros politicamente corretos destinados a crianças. Ilan Brenman ; Hercilia Tavares de Miranda. São Paulo: s.n., 2008. Tese (Doutorado) apresentado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRANDÃO, K. **O que a teorização lacaniana dos discursos nos ensina sobre o laço contemporâneo?** Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas, v. 3, n. 5., jan./jun., 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Planalto,1990.

_____.. **LEI Nº 13.861 de 18 de julho de 2019.** Ministério da justiça e segurança pública - MJSP. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. **Legislacao:** Presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13861&ano=2019&ato=aaaoXV61keZpWT554. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. 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)**. Diário Oficial da União, 2015.

_____. Presidência Nacional. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 3012.

_____. Decreto nº. 13.143, de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

_____. **Lei n° 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3° do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRODSKY, G. (2009). **Utopias contemporâneas**. Carta de São Paulo. *Boletim da EBP-SP*. Edição Especial. Ano XVI. Março/2009.

BROUSSE, M. H. (2003). **O inconsciente é a política**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.

_____. (2018) *As identidades, uma política, a identificação, um processo, e a identidade, um sintoma*. Opção Lacaniana online nova série. Ano 9. Números 25 e 26. março/julho/2018.

_____. (2014). **O amor ao sinthoma contra o ódio da diferença**. Trad. Lúcia Grossi; Rev. Ana Paula Lorenzi. Disponível em: http://www.encontrocampofreudiano.org.br/2014/07/o-amor-ao-sinthoma-contra-o-odio-da.html. Acessado em: out./ 2020.

BRUNELLE, Y. & Saucier, A. (1999). **Les indicateurs et le système desoins**. Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.

CAMPELINI, Vera L.M.F **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CALDAS, H. (2015). **Trauma e linguagem**: Acorda. In: *Opção Lacaniana online* nova série Ano 6. n. 16/março/2015.

CARNEVALE, Ana Maria. **Queridos...: espero que está vos encontre todos bem de saúde**. O silêncio e o real na constituição do sujeito. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. 2014. **A escuta do equívoco na fala da criança**: um impasse entre estrutura e função da língua, Estudos da Língua(gem), 12, 2: 201-215.

_____, Glória Maria Monteiro de. 2016. **Notas sobre a questão da singularidade da fala da criança**. Revista do GEL, 13, 2: 79-90.

CDC - **Centers for Disease Control and Prevition**. Autism Spectrum Disorder (ASD). (2020, September 25). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. Retrieved from: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

CECCARELLI, P. R. (2010) **A patologização da normalidade**. *Estudos de Psicanálise,* Aracaju, n. 33, Julho/2010, p. 125-136.
CID. **CID-11 entra em vigor em 1º de janeiro de 2022.** Disponível em http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases. Acesso em: 24 jan. 2022.

CID-10. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CIFALI, M. (1982). **Freud pédagogue? Paris**: InterEditions. (1986). Les professeurs et la psychanalyse, une histoire en question. Conferência pronunciada no Centro Claude Bernard. Inédita. Cifali, M e Moll, J. (org.) (1985). Pédagogie et Psychanalyse. Paris: Dunod

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. **Ideologia e educação**. Educação e pesquisa, 2016 p.248-249

COLASANTI, M. **Não conta pra mim**. Revista Emília. 14 de outubro de 2020. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/nao-conta-pra-mim/. Acesso em: 24 jan. 2022.

COLOMBER, T. (2019) **Fora os livros sexistas?** Revista Emília, 25 de maio de 2019. Acessível em: https://revistaemilia.com.br/. Acesso em: 24 jan. 2022.

CORACINI, Maria José R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. **Análise do Discurso**: o discurso comunista endereçado aoscristãos. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COUTO, M. **As contribuições da psicanálise à educação**. Sapere aude – Belo Horizonte, v. 10 – n. 19, p. 310-318, Jan./Jun. 2019.

DAIBERT, D. O. M. M. (2015) **O supereu no discurso politicamente correto**. *Opção Lacaniana online* nova série Ano 6 • n. 16, março/2015.

DUFOUR, D. R. (2005) **A arte de reduzir cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Cia de Freud.

FERENCZI, S. **A adaptação da família à criança**. In S. Ferenczi, Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Publicado originalmente em 1928.

FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspectivas e desafios Porto: Porto Editora, 2011

FILLOUX, J. **Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico**. **Estilos Clín**., São Paulo, v.7, n.13, p.42-77, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61042/64066>. Acessado em: 26 de outubro de 2020.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva, Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez.

FREUD, S. (1893-1895/1996). Estudos sobre a Histeria. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. II. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1900). A interpretação dos Sonhos. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. IV. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1901) A psicopatologia da vida cotidiana. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. VI. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1908). **O poeta e o fantasiar**. Autêntica. 1908.

_____. (1910) **O sentido antitético das palavras primitivas**. Obras Incompletas. Autêntica.

_____. (1917/1980) **Os caminhos da formação dos sintomas**. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. Edição Brasileira das *Obras Completas*, v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, p. 419.

_____. (1937). **Análise finita e infinita**. Autêntica

_____. **O interesse científico da psicanálise**. In:_____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 13. Publicado originalmente em 1913.

_____. *Prefácio à Juventude de Aichhorn*. In:_____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 19. Publicado originalmente em 1925.

_____. **Novas Conferências Introdutórias de Psicanálise** - Conferência XXXIV explicações, aplicações e orientações. In:__. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 12. Publicado originalmente em 1933.

_____. **A dissolução do Complexo de Édipo**. In:_____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 19. Publicado originalmente em 1934.

Freud, S. (1977). Três ensaios sobre sexualidade.In (P. D. Corrêa, Trad.). In J. Salomão (org.). Edição StandardBrasileira de Obras Completas de Sigmund Freud. (Vol.7, pg. 123-253). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Imago (Original publicado em 1905)

_____. **Sobre as teorias sexuais infantis 1908**. São Paulo: Companhia das Letras, 2 v., 2003

_____. **Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci 1910**. São Paulo: Companhia das Letras, 2 v., 2010

FURLANETTO, M, M., **Sujeito epistêmico e materialidade do discurso:** O efeito de singularidade. Revista linguagem em (dis)curso. v. 3, p. 91-119, Tubarão, SC: edição especial, 2003.

GILLBERG, C. **Transtornos do espectro do autismo**. Palestra feita no Auditório do InCor, em São Paulo, no dia 10 de outubro de 2005.

GUACHET, M. "O atalho do senso comum destrói o político". **Diálogos Interconvicções** – A multiplicidade no pano da vida. ed. 546."

GUIMARÃES, M. R. (2010) **A Psicanálise na era da criança generalizada**. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais — Almanaque On-line n.7.

ICHILEVICI, V. (2019). **Literatura Infantil e o Politicamente Correto**. Dissertação de Mestrado. Orientadora Neide Luzia de Rezende. Faculdade de Educação, USP. São Paulo.

IMBER, F. (1987/2001) **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 60-89.

JERUSALINSKY, A. **A psicanálise do autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

_____. (2014). **Jogos constituintes do sujeito** – o brincar no laço mãe-bebê como inscrição de um litoral. In: A criação da criança – brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Ágalma.

_____. **A educação para não ser sujeito**. ORNELLAS, M.(org.). Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

KATZ, I. **Politização da infância?** Acirramento chega ao playground e preocupa terapeutas. Mariana Della Barba. Da BBC Brasil em São Paulo: 12/04/2016. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2016/04/12/politizacao-da-infancia-acirramento-chega-ao-playground-e-preocupa-terapeutas.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. I. (2021). **O recurso à criança para dizer o indizível**. Lacuna: uma revista de psicanálise, São Paulo, n. -11, p. 5, 2021. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2021/07/20/n-11-05>. Acesso em: 24 jan. 2022.

KOLTAI, C. (2012) **O inconsciente seria politicamente incorreto**? Reverso, Belo Horizonte, ano 34, n. 63 • p. 33-44, Jun./2012.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação. O mestre do impossível, Disponível em: https://ceadvirtual.mrooms.net/course/view.php?id=32560#section-5. Acessado em 06 de set. 2020.

_____. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação**: bases para a educação terapêutica, Disponível em:

https://ceadvirtual.mrooms.net/course/view.php?id=32560#section-4. Acessado em 26 de ago. 2020.

_____. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível**.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

KUPFER & VOLTOLINI, 2005. **Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica**: um debate conceitual https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300013

_____. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.
_____. Psicanálise e instituições. In: **VITA**, I. & ANDRADE. F. (Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACAN, Jacques. (1953/1998). Função e campo da fala e da linguagem. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1953). A função criativa da palavra. In**: Os escritos técnicos de Freud.** Seminário Livro 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1955/1988**). O Seminário Livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1960/1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

_____. (1964/1988). **O Seminário Livro 11**. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1972/1985. **O Seminário Livro 20**: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1974). **A Terceira. Intervenção no Congresso de Roma**. Escola da Letra Freudiana. Editor.

_____. (1998) **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LAJONQUIÈRE, L. (1999) Freud, a Educação e as ilusões (psico)pedagógicas. In: **Psicanálise e Educação**: Uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Ano IX, n. 16.

_____. (1999). **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2009**) Infância e ilusão (psico) pedagógica**: Escritos de Psicanálise e Educação. Petrópolis (RJ): Vozes. p. 187-194.

_____. (2002). **Sigmund Freud**: a educação e as crianças. Estilos Da Clinica, 7(12), 112-129.

_____. **Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil:** a psicanálise aplica-se à educação? Educ. rev. Curitiba , n. 64, p. 19-33, June 2017 .

_____. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 41-52, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v24i1p41-52. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/157122. Acesso em: 29 jan. 2022.

_____. **Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação.** NOTAS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. 1997. Disponível em http://www.periodicos.usp.br/estic/article/view/60716/63765, Acessado em: 01/11/2020.
LAURENT, E. (2018) **O traumatismo do final da política das identidades**. Opção Lacaniana online nova série, Ano 9, nos. 25 e 26, março/julho/2018.

LEBRUN, J. P. (2008) **A perversão comum** – Viver junto e sem o outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

LOPES, R. COUTINHO, T. **Psicanálise e educação**: um diálogo possível? aSEPHallus ; 14(27): 77-96, nov. 2018-abr. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. (2009). **Perspectivas do Seminário 23 de Lacan**: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, p. 9-21.

_____. (2011). **Intuições milanesas**. Opção Lacaniana online nova série Ano 2, no. 5, Julho/2011.

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

_____. (1980). Psychanalys e et en seignement. In: **Un commencement qui n'en fini pas**. Paris: Seuil.

MERLETTI, C. K **Analytica São João del-Rei.** v. 5 n. 9 p. 41-49 julho / dezembro de 2016 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/analytica/v5n9/04.pdf. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

MILLER, J. A. (1996) A teoria d'Alíngua. In: **Matemas I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. (Campo Freudiano no Brasil).

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MILNER, Jean-Claude. (2012) **O amor da língua**. Campinas (SP): Editora da Unicamp.

MINAYO, MCS. **Violência e saúde [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas emSaúde collection. 132 p. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books http://books.scielo.org

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. **Estilos Clín**. São Paulo, v.7, n.13, p.12-17, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61039/64063>. Acessado em: 26 de outubro de 2020.

_____. **A transferência e a Ação educativa**. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61039/64063. Acessado em 03 de nov. 2020.

MRECH, L. **O autismo na sociedade contemporânea**: algumas reflexões a partir da Psicanálise, tendo em vista os professores que trabalham com crianças autistas. In: ORNELLAS, M.(org.). Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos III. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

_____. (1999) **Psicanálise e educação**: Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira.

NAJLES, A. R. (2015) **Consumo versus sabedorias ou O capitalismo contra a arte de viver ou O poder é a impotência**. @Gente Digital – Revista de Psicanálise. Ano 4. Disponível em: Consumo versus sabedorias ou O capitalismo contra a arte de viver ou O poder é a impotência | Revista @gente Digital (ebpbahia.com.br). Acessado em: out. / 2020.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. 2017. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo . Acesso em: 09 de nov. de 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes,2003.

ORNELLAS, M.(org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos IV**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

OURY, F. & Vasquez, A. (1967). **Vers une pédagogic institutionnelle**. Paris: Maspero.

PARR, T. (2002). **Tudo bem ser diferente**. Panda Books.

PRADES, D. (2012). **Revista Emilia**, 24 de abril de 2012.

RADEL, D. **A escola e a patologização da infância**: uma leitura psicanalítica. In: ORNELLAS, M.(org.). Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos III. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

REVISTA. Universo Bebê & Criança, n. 29, ano 3, maio/2021. Reportagem "**Pediatra fala da importância das brincadeiras para a saúde física e mental das crianças**".

ROUDINESCO & PLON. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SÁ, N. (2020). **Afastar a aplicação do direito na internet é entusiasmo anacrônico:** diz especialista." Jornal Folha do Estado, 23 de set/2020.

SAER, J.J. (2012). **O conceito de ficção**. Revista Fronteira Z, São Paulo, n. 8.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior**: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Psicologia & Sociedade, v. 23, n.3, p. 364-372, 2012.

SAUSSURE, F. (s.d). **Curso de Linguística Geral**, 10 ed., São Paulo, Cultrix.

_____. Curso de Linguística Geral. Org: Charles Bally, Albert Sechehaye. 27ed. São Paulo: Cultrix.

SBP, R. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Sociedade Brasileira de Pediatria. [Sl], 9 abr. 2019.

SOUSA, Pedro M. L; SANTOS, Isabel M. S. C. dos. **Caracterização da Síndrome Autista**. (sd). 2005

TARINI, a. M. de F. L. **Os efeitos de sentido e as condições de produção do discurso sobre a mulher no jornal o mentor das brasileiras**. Línguas & Amp. letras, [s. l.], v. 16, n. 34, 2015. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12015. Acesso em: 24 jan. 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. São Paulo: Best Seller, 2016.

TJSP **Participa de ações no mês de conscientização sobre o autismo**. 2021. Disponível em www.tjsp.jus.br/Noticias/Noticia?codigoNoticia=64708. Acesso em 10 de mai. de 2021

TOREZAN.Zeila C. Facci & Fernando Aguiar **O Sujeito da Psicanálise: Particularidades na Contemporaneidade** Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza - Vol. XI - Nº 2 - p. 525 - 554 - jun/2011

TUDANCA, L. (2012). **A segregação nossa de cada dia. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais**, Almanaque On-line no. 10.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Artmed Editora, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

_____. (2007). O discurso do capitalista, a Psicanálise e a Educação. In **Linguagem e gozo**. Campinas (SP): Mercado de Letras.

_____. (2016) Prefácio. In: **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 7-12.

_____. (2020). Infância e Política. Podcast Mais Ainda. Disponível em: https://www.cultura930.com.br/mais-ainda-infancia-e-politica-17-11-2020/ Acesso em: 24 jan. 2022.

ZULLIGER H. (1930a). **La psychanalyse.à 1'école. Pans: Flammanon** . (1930b) Di e Furch t vo r de r Bin dung. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Wien, Wiene r Psychoanaly tisch e Vereinigung, v. 4, pp. 49-62. (1930c). Psychoanalyse und Führer schaft in der Schule. Imagoe, v. 16, pp. 39-5. (1931). U n manqu e dan s la péda gogi c psychanalytique. In Cifali, M e Moll) (org). Pedagogie et psychanalyse. Pans: Dunod , 1985 . . (19360. La connaissanc e psycha nalytiqu e d e l a psychologi e collective. In: Cifali, M, e Moll, J (org). Pedagogie et psychanalyse. Pan: Dunod, 1985.

Anexos

ANEXO 1 - ROTEIRO ENTREVISTA COM EDUCADORES APEGI (ADAPTADO)

O presente roteiro de entrevista foi adaptado e destina-se a desenvolver um estudo sobre a inclusão de alunos considerados autistas na Educação Infantil

1º nome do educador:_____ Turma:_____

Formação Acadêmica:_____

Escola em que atua (pública)_____ Cidade/Estado_____

No de alunos na sala de aula/turma:_____

1. (P/R S). O que você poderia me contar sobre este aluno? Investigar: Fala dessa criança como uma criança singular, com suas particularidades, seus hábitos, suas preferências, sua história singular? Conta episódios nos quais se expressam essas particularidades? A professora expressa alguma preocupação em entender as escolhas e preferências da criança, o porquê de seus comportamentos mais habituais, menciona situações em que se perguntou sobre o porquê desta ou daquela reação do aluno? O que ela faz em sala de aula a partir dessas informações que trouxe sobre o aluno?
2. (P/R S). Quais são as dificuldades que você percebe neste aluno? E por que você acha que isso ocorre com ele? Investigar: O professor dá alguma significação a um eventual sintoma ou dificuldade da criança? Os sintomas são motivos de incômodo na sala de aula ou sugerem enigma, dúvida e hipóteses do professor sobre o que acontece com a criança, ou ambos? Os sintomas são vistos como algo a ser eliminado ou são considerados como expressão de algum problema da criança? Há tolerância em relação a eles?
3. (P/R S). Além de dificuldades, você percebe algo curioso ou característico na criança? Investigar: Conhece as preferências e interesses do aluno? Fala sobre a criança de um modo particularizado, singular? Observar se a palavra e as atitudes da criança são ouvidas e reconhecidas pelo professor
4. (P/R S). A criança lhe endereça demandas, pedidos, solicitações? De que modo? Investigar: O professor toma a demanda da criança ao pé da letra ou supõe algo além dela? Quando a criança lhes dirige uma demanda, o professor tenta saber do que se trata, interroga a criança, propõe hipóteses? O professor demonstra interesse pelas descobertas e/ou explorações da criança? Dirige demandas à criança ou só dá ordens? Quando a criança não atende às demandas do educador, como ele reage e qual sua opinião sobre a contrariedade do aluno?
5. (BF). A criança brinca sozinha? Do que ela gosta de brincar?

Investigar: O professor conhece as atividades lúdicas da criança, suas preferências, sua imaginação, criatividade e inventividade? Ou só se refere a atividades pedagógicas propostas, capacidades cognitivas e funcionais do aluno?

6. (CI). Frente às situações de controle dos esfíncteres, houve intercorrências?

Investigar: O professor já lidou com o processo de retirada de fraldas? O professor percebe quando a criança quer ir ao banheiro? Ele sabe se a criança já consegue ir ao banheiro sozinha ou quando ainda precisa usar fralda? Já lidou com escapes de xixi ou cocô em classe e como lidou?

7. (CI). Nas situações de alimentação, como a criança geralmente reage?

Investigar: O professor acompanha momentos de alimentação da criança ou sabe como a criança se alimenta na escola?

8. (CI). A criança se coloca em risco? Dê exemplos destas situações e o que você fez?

Investigar: O que o professor considera arriscado para as crianças na escola e/ou na classe? Como procede nestas situações?

9. (CI). Como é a movimentação da criança na sala de aula?

Investigar: A professora faz referência a algum tipo de agitação da criança? Se não consegue ficar sentada na cadeira, se está constantemente se mexendo, se tem dificuldades com algumas atividades motoras. Ou se a criança fica excessivamente quieta e passiva?

10. (FP). Você sente que sua palavra tem peso para a criança ou se sente desautorizado ou ignorado por ela? Dê algum exemplo.

Investigar: Como o professor descreve as reações da criança diante das regras e dos combinados? O professor se sente desafiado, confrontado ou ignorado pelo aluno? Como o professor reage a estas situações?

11. (FP). (A partir de 4 anos). A criança sabe esperar na fila? Sabe esperar a sua vez?

Investigar: O professor reconhece outras situações em que a criança respeita as regras ou não?

12. (FP). Como foi a adaptação da criança à escola neste ano? Você nota diferença na criança após o retorno das férias? Se sim, a quê atribui esta diferença? E o que você faz para acolhê-la nestes períodos?

Investigar: Se o professor percebeu que a criança se adaptou logo, ou se sentiu ameaçada? Foi tranquilizada pelo professor? O professor considera que a adaptação da criança foi demorada?

13. (FS). Como é a criança no grupo classe? Você nota se a criança se enturma? Investigar: Pedir à professora para falar livremente. Depois, pedir à professora para dizer se a criança trabalha bem em grupo ou se fica isolada, preferindo fazer as atividades ou brincar sozinha.
14. (FS). (A partir de 4 anos). A criança imita algum colega em especial? Investigar: O professor percebe se a criança busca ou fica sempre com um mesmo colega fazendo o que ele faz? Precisa muito do suporte de algum colega e não consegue participar sem ele? Como o professor procede se percebe que a criança sente muito a falta de um colega?
15. (FS). A criança gosta de brincar com outras crianças? Investigar: O professor relata se há disputa por brinquedos? Se há momentos de compartilhamento de brinquedos e/ou brincadeiras? O professor sabe se a criança tem um "melhor amigo" na turma? Ou a criança geralmente busca apenas o apoio do professor?
16. (FS). (A partir de 3 anos). A criança chama outras crianças para brincar? Investigar: O professor consegue perceber a diferença entre a criança procurar ativamente outras crianças para brincar ou apenas aceitar a aproximação de outras crianças?
17. (FS). As outras crianças a procuram para brincar? Investigar: O professor percebe se a criança é procurada ou ignorada por colegas? Como o professor procede se a criança não é procurada por outras para brincar e ou compartilhar atividades?
18. (FS). A criança se interessa pelo que as outras crianças estão fazendo? Investigar: O professor nota se a criança tem curiosidade pelo brincar de outra criança e não apenas pelo brinquedo/objeto de outra criança?
19. Você considera que este aluno seja autista? Por quê?
20. Você já participou de alguma formação ou capacitação sobre inclusão de alunos autistas?
21. Você se sente apoiado pela equipe escolar para auxiliar, discutir e/ou propor atividades inclusivas para uma criança com autismo?
22. Houve alguma situação escolar ou estratégia educativa em que você se percebeu auxiliando um aluno com autismo?

Anotações qualitativas sobre a entrevista com a professora. Verificar de um modo geral, se o educador entrevistado considera a subjetividade e as particularidades de um aluno considerado

autista, se considera apenas uma patologia/doença, se relata apenas as dificuldades no aluno e não consegue identificar potencialidades e/ou habilidades na criança, se busca auxiliá-lo e consegue propor atividades que visem incluir o aluno autista na turma e nas atividades propostas, etc.

Posicionamento do educador em relação aos eixos constitutivos da subjetividade da criança

P/RS (PRESENÇA E RECONHECIMENTO DE SUJEITO) RECONHECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA	
CI (CORPO E IMAGEM CORPORAL) COMPREENSÃO SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS DA CRIANÇA E SUAS POSSÍVEIS SIGNIFICAÇÕES	
BF (BRINCAR E FANTASIA) CONSIDERAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS E IMAGINATIVAS DA CRIANÇA	
FP (FUNÇÃO PATERNA) COMO O EDUCADOR LIDA COM A SUSTENTAÇÃO DE LIMITES E ACORDOS JUNTO À CRIANÇA	
FS (FUNÇÃO DO SEMELHANTE) SE O EDUCADOR CONSIDERA O ALUNO JUNTO À TURMA E INCENTIVA AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NA CLASSE	

Roteiro adaptado do original APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições).

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; PESARO, Maria Eugênia. **Validação do instrumento** "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em escolas, Grupos e Instituições" (APEGI): primeiros resultados. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 558-573, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300006&lng=pt&nrm=iso

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; SILVA, Diego Rodrigues. **Resultados da Pesquisa** APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições). **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 60, p. 176-190, out./dez. 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Diego_Silva32/publication/348133540_Final_results_of_the_APEGI_research_psychoanalytic_monitoring_of_children_in_schools_groups_and_institutions/links/5fef6049299bf14088619868/Final-results-of-the-APEGI-research-psychoanalytic-monitoring-of-children-in-schools-groups-and-institutions.pdf

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Ibirapuera, intitulada **A presença e o reconhecimento da criança autista - enlaces entre análise de discurso e psicanálise** realizada pelo pesquisador **Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos** orientado pela **Profa. Dra. Marcia Siqueira de Andrade**. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este projeto tem como objetivo principal analisar o discurso de professores da educação infantil sobre a inclusão de crianças autistas em classes de ensino regular. Este estudo envolve coleta de discursos na forma de pesquisa qualitativa que será realizada presencialmente pelo próprio pesquisador por meio de entrevista semiestruturada. A pesquisa será de tipo qualitativa e quantitativa, realizada por meio videoconferência, contato telefônico e/ou outra ferramenta de comunicação à distância, proporcionada pelo próprio pesquisador, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada. Para isto, você será solicitado(a) a responder algumas questões sobre suas percepções em relação à educação inclusiva na esfera da educação infantil com o aluno autista, suas práticas educacionais inclusivas propostas, desafios enfrentados em sala de aula etc. A entrevista poderá ser realizada em apenas uma ocasião e a duração dependerá do tempo que você puder dispor para responder às questões. Caso necessário e se desejar, a entrevista poderá ser realizada em etapas e tempos distintos. Entretanto, se se sentir desconfortável, basta avisar ao pesquisador que irá te orientar sobre o que fazer. Você poderá, inclusive, desistir a qualquer momento, sem qualquer problema. Se isto ocorrer, a pesquisa será interrompida, podendo ser retomada, se assim o desejar. Você poderá solicitar informações sobre a pesquisa com o profissional responsável em qualquer etapa dela, garantindo que não haja nenhuma dúvida sobre o presente estudo.

SE EU ACEITAR PARTICIPAR, QUAIS OS RISCOS E DESCONFORTOS ENVOLVIDOS?

Ao participar deste estudo, você pode sentir um leve desconforto quando responder as perguntas levando-o a ter lembranças boas ou ruins, sua fala poderá no momento expô-lo a riscos mínimos como cansaço, desconforto pelo tempo gasto participando da entrevista, e ao relembrar algumas experiências vividas. Sinta-se à vontade para responder cada pergunta no seu tempo e apenas quando se sentir seguro.

SE EU ACEITAR PARTICIPAR DO ESTUDO, TEREI ALGUM BENEFÍCIO?

Ao participar deste estudo você não será beneficiado diretamente. Outras pessoas como você, também serão entrevistadas, e com sua participação você contribuirá para que professores de educação inclusiva e pesquisadores além de entidades governamentais possam pensar políticas públicas e educacionais para ajudar os alunos autistas e seus professores.

SE EU ACEITAR PARTICIPAR, QUAIS OS MEUS DIREITOS?

Se depois de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final, e ter todas as explicações dadas pelo(s) pesquisador(es) e todas as dúvidas sanadas por este, você aceitar participar do estudo, deverá assinar o aceite do início do documento. Se precisar de mais tempo, você poderá ler este Termo para revisar e discutir com outras pessoas que possam te ajudar na decisão em participar. Ao participar dessa pesquisa você não renunciará a seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito, caso o termo não seja cumprido.

MESMO TENDO ACEITADO, POSSO DESISTIR POSTERIORMENTE DE PARTICIPAR DESTE ESTUDO?

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Você pode optar por não participar, ou deixar o estudo a qualquer momento. A sua decisão não implicará em quaisquer penalidades. Além disso, o pesquisador responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Neste caso ele deverá ser notificado após ter informado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Ibirapuera, que avaliou e aprovou o estudo.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa constarão de registros da vídeo-chamada, ficarão armazenados em pastas de arquivo, computador pessoal do pesquisador e sob a responsabilidade do pesquisador orientador, no endereço (acima informado) pelo período mínimo 5 anos.

Em casos de dúvidas para quem eu devo ligar?

Em caso de dúvidas ou perguntas, ou caso deseje desistir de participar da pesquisa, você deverá entrar em contato com um dos pesquisadores abaixo:

Pesquisador: Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos Tel.:
(11)94968-6865 E-mail: dpestana@usp.br

Universidade Ibirapuera
Av. Interlagos, 1329 - 4º - Chácara Flora, São Paulo - SP, 04661-100

Em caso de quaisquer perguntas, preocupações ou reclamações com relação aos seus direitos como participante do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê **de Ética em Pesquisa da Universidade Ibirapuera, horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, das 8 às 18h e às sextas-feiras das 8 às 17h**. Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE). Campus Chácara Flora Localização: 2º andar.

_____

(assinatura do orientador pesquisador)

_____

(assinatura do pesquisador orientando)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **A presença e o reconhecimento da criança autista - enlaces entre análise de discurso e psicanálise**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

_____

Assinatura