

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

KARLA FERNANDA WUNDER DA SILVA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO
SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Karla Fernanda Wunder da Silva

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS NA
COMPREENSÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA
SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Marlene Rozek (01/2017 a 12/2020)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos (01/2021 a 02/2021)

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

S586t Silva, Karla Fernanda Wunder da

O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito : contribuições da Teoria da Subjetividade / Karla Fernanda Wunder da Silva. – 2021.

276.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

Co-orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

I. Transtorno do Espectro Autista. 2. Teoria da Subjetividade. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Rozek, Marlene. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

KARLA FERNANDA WUNDER DA SILVA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS NA
COMPREENSÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA
SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial obrigatório para obtenção de título de Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____/____/____ BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca: Dr^a. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Examinadora: Dr^a. Andréia Mendes dos Santos (PUCRS)

Examinadora: Dr^a. Juliana dos Santos Rocha

Examinador: Dr. Daniel Magalhães Goulart - UnB

Examinadora: Dr^a. Liliane Ferrari Giordani - UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos **sujeitos** com Transtorno do Espectro Autista e a suas **famílias** que lutam diariamente para obter direitos, espaços de escuta, possibilidades educacionais, espaços acolhedores, RESPEITO. Vocês são os atores da história, sempre batalhando por mudanças e acreditando que é possível fazer diferente, que é possível SER diferente!

Não poderia deixar de registrar aqui minha gratidão especial ao **Woody** e ao **Pequeno Príncipe**, que me convidaram para estar com eles, aprender com eles, vivenciar novas possibilidades de acolhimento e inclusão. Por meio de vocês e de suas histórias, homenageio todos os meus ex-alunos e os atuais, que muito marcaram minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO é, para mim, uma palavra muito importante. Afinal, ninguém se constrói sozinho. Sendo assim, encerrando esta trajetória, preciso dizer o quanto sou grata às minhas parceiras de trabalho, que sempre acreditaram em mim, às vezes, mais do que eu mesma. Se hoje estou trilhando esta estrada, é porque elas sempre me incentivaram e apoiaram, lendo minhas escritas e trocando comigo. Obrigada de coração, Katuscha, Mara, Patrícia, Regilene, Bárbara e Vera. Compartilhar com vocês o cotidiano é fonte de renovação e aprendizagem sempre! É a certeza de que bons profissionais fazem a diferença e são a diferença!

Agradeço às parceiras que já tive: Tatiza, Enedir, Tânia e Irene. Minha prática e minha capacidade de refletir e pensar foram 'alimentadas' por vocês em nossa convivência. Aprendi muito e ainda aprendo sobre o Outro quando nos encontramos.

Agradeço às melhores partes de mim, meus dois companheiros de vida, João e Athos. A presença de vocês faz a vida ser maravilhosa! Tudo vale a pena quando estamos juntos. Obrigada de coração por tanto amor, pela paciência nas ausências, pois, para mim, em alguns momentos o isolamento foi necessário.

Agradeço à família, minha mãe, meus irmãos, meus sobrinhos e minhas cunhadas, que compreenderam as longas horas de estudo, a falta da presença física, apoiando a minha busca por ser sempre alguém melhor.

Agradeço aos(às) amigos(as) especiais, que me apoiaram, que escutaram minhas angústias, meus medos, meus dilemas, mantendo-me alerta e com os pés no chão.

Agradeço às colegas, companheiras na caminhada acadêmica, de estudos, de pesquisa, de produção de artigos e reflexões, integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI/PUCRS), por acreditarem em uma Educação Inclusiva de fato, na Educação como ciência, por acreditarem que é possível um trabalho colaborativo também na academia. As trocas alimentam o saber, o fazer e, principalmente, o SER!

Agradeço à Beatriz Kloss, por fazer uma revisão criteriosa e gentil, por discutir comigo o que significava cada expressão e por qualificar este trabalho.

Agradeço à professora Dra. Marlene Rozek, que foi minha orientadora por 4 anos, por ter me apresentado o desafio da Teoria da Subjetividade, por ter me acolhido e por ser sempre um exemplo a seguir como profissional e pessoa, por acreditar em mim, por possibilitar meu acesso aos espaços da universidade, por reconhecer minha caminhada como educadora. Nestes quatro anos de doutorado e em outros tantos de vida, todo esse apoio fez com que eu me sentisse (e faz com que eu me sinta) pertencente ao lugar de Educadora Especial, de pesquisadora.

Agradeço a Professora Bettina Steren dos Santos, por ter me acolhido no processo final desta caminhada de doutoramento, presidindo minha banca, orientando minha apresentação, entendendo a mão e oferecendo apoio e suporte, com amorosidade, respeito e humanidade. Jamais me esquecerei deste gesto, e levarei como exemplo da profissional que sempre quero ser.

Agradeço aos membros da banca, Dr^a. Andréia Mendes dos Santos, Dr^a. Juliana dos Santos Rocha, Dr^a. Liliane Ferrari Giordani e Dr. Daniel Magalhães Goulart pelo acolhimento do pedido de fazer parte desse momento de defesa final e por todas as contribuições realizadas

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, por me proporcionar conhecer pessoas competentes e engajadas em transformar a Educação de nosso país. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹), pelo financiamento do doutorado, o que me permitiu realizar o doutorado nestes quatro anos, dedicando-me à pesquisa científica em constante interlocução com a prática diária da docência.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

EPIÍGRAFE

Primeiro eu te convidava. Você resistia, fazia que não me via e não me escutava, mas me olhava de canto de olho. Eu me sentava e brincava, brincava, brincava. Você sorria pra mim e saía correndo com seu dizer sem palavras que "ainda não".

Eu dizia com meu palavrório "eu te convido e você é livre, mas continuarei te convidando". Levou um tempo, talvez muito tempo para mim, talvez pouco tempo para você, foi um tempo preciso. Eu te mostrando que não desistia e que podia te esperar, mas que continuaria convidando. Você me dando "curvas" e mostrando que ainda precisava mais. Precisava confiar mais. Confiar que eu não ia "consertar" teu brincar. Confiar que eu ia me emprestar para você do jeito que você precisasse. Confiar que eu embarcaria na sua brincadeira de alinhar, organizar e setorizar até poder ver os sentidos das tuas escolhas, ver o ângulo e perspectiva apontada por você. Levou um tempo, confiança precisa tempo e espaço e disponibilidade e entrega e muito mais. Depois dessa travessia, você passou a me chamar, sentamos juntos, você faz suas escolhas, eu tento negociar alguns desafios, depois de alguma resistência, minha e sua, ambos encontramos o "caminho do meio", você se desafia a arriscar e errar e se melecar e desorganizar e desalinhar, eu me desafio a te apontar algumas direções, não deixar tão solto [...], ser mais direta, concreta e efetiva como você me solicita. E neste jogo, de eu te chamo e tu me chama, vamos nos convocando a SER o que somos, tu descobrindo teu olhar multicolorido, arriscando misturar as cores e texturas, eu enxergando a profundidade e intensidade de cada cor. Não quero saber das linhas e limites que tu excedes, quero saber do que te motiva a transpô-las. Quero saber se tu faz cálculo, escreve e faz leituras, mas quero MUITO MAIS saber que sentido isso faz pra ti, como tu te vê neste processo. Se tu quer atravessar o deserto e conhecer as pirâmides no Google Earth ou ver castelos na Europa, eu vou contigo, onde teu desejo for e tu me convidar. E mesmo que seu convite não venha eu seguirei te convidando, a fim de te mostrar o ser lindo, especial e maravilhoso que és!

(DAIANE DUARTE, 2020)

RESUMO

A presente tese investigou como se constituem subjetivamente dois indivíduos que apresentam um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Utilizou-se, como referencial teórico, a Teoria da Subjetividade de Fernando Gonzalez Rey e de seus colaboradores para refletir sobre os aspectos da subjetividade, referenciando a trajetória individual e histórica do indivíduo como um processo para a constituição subjetiva. Este estudo procurou compreender a subjetividade como constitutiva da pessoa com TEA, apresentando como objetivo geral a elaboração de um modelo teórico que gerasse inteligibilidade acerca da constituição subjetiva de dois indivíduos com diagnóstico de TEA. Além disso, buscou compreender como as relações familiares influenciam a constituição do indivíduo e analisar como as experiências escolares contribuem para a constituição da subjetividade. Para tanto, realizou-se um aprofundamento teórico na área do Transtorno do Espectro Autista (BOSA; LEAL & LUSTOSA; KANNER; ORRÚ; GRANDIN; FRITH) e na da Teoria da Subjetividade. A perspectiva epistemológica que embasa o trabalho é a Epistemologia Qualitativa de González Rey. Para a construção da informação, foi utilizada a metodologia Construtivo-Interpretativa, proposta pelo mesmo autor. Participaram como desta pesquisa, dois meninos com diagnóstico de TEA, Woody e Pequeno Príncipe. Suas histórias de vida foram reconstruídas por meio dos documentos escolares, dos registros fotográficos, dos filmes com os quais se identificavam e das conversas com as famílias. O campo desta investigação durou aproximadamente 1 ano e 5 meses, com encontros realizados com as famílias e com os participantes (dois encontros de cinco horas com cada um e com as famílias). Os instrumentos utilizados foram dinâmicas conversacionais com os participantes e com suas famílias, observações dos mesmos em casa e no espaço escolar, análise de dados escolares, por meio de estudos de casos que foram construídos durante a pesquisa, análise das expressões gráficas e dos áudios dos participantes durante o processo. A construção interpretativa é apresentada na discussão dos dois casos, com destaque aos indicadores e à análise integrativa das hipóteses formuladas. As conclusões do estudo apontam que a constituição e o desenvolvimento da subjetividade fazem parte de um processo individual que acontece durante toda a vida, em tessituras com as produções subjetivas que o indivíduo produz em sua história. Da mesma maneira, a família e os espaços

escolares têm um papel muito importante na constituição da subjetividade dos indivíduos, auxiliando-os a subjetivar o TEA em suas vidas e a potencializar suas possibilidades de aprendizagem e de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Teoria da Subjetividade. Subjetividade.

ABSTRACT

This thesis investigated how two individuals diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) are subjectively constituted. The Theory of Subjectivity by Fernando Gonzalez Rey and his collaborators was used as a theoretical framework to reflect on aspects of subjectivity, endorsing the individual and historical trajectory of the individual as a process for the subjective constitution. This study sought to understand the subjectivity as constitutive of the person with ASD, presenting as a general objective the development of a theoretical model that would generate intelligibility about the subjective constitution of two individuals diagnosed with ASD. In addition, it sought to understand how family relationships influence the constitution of the individual and to analyze how school experiences contribute to the constitution of subjectivity. For this purpose, a theoretical study was carried out in the area of Autism Spectrum Disorder (BOSA; LEAL & LUSTOSA; KANNER; ORRÚ; GRANDIN; FRITH) and in the Theory of Subjectivity. The epistemological perspective that sustains the work is the Qualitative Epistemology of González Rey, and the Constructive-Interpretative methodology, proposed by the same author, was used to build the information. Two boys diagnosed with ASD, Woody and Pequeno Príncipe, participated in this research. Their life histories were reconstructed through school documents, photographic records, films which they identified themselves and conversations with relatives. The timeframe of this investigation lasted approximately 1 year and 5 months, with meetings held with the relatives and with the subjects (two seasons of five hours with each participant and with their families). The instruments used were conversational dynamics with the participants and their families, observation of the subjects at home and at the school space, analysis of school data, analysis of case studies that were built during the research, analysis of graphic expressions and participants' audio made during the process. The interpretative construction is presented in the discussion of the two cases, with emphasis on the indicators and the integrative analysis of the formulated hypotheses. The study's conclusions point out that the constitution and the development of subjectivity are part of an individual process that happens throughout life, in combination with the subjective productions that the individual develops in his history. Likewise, the family and school spaces play a very important role in the constitution of the subjectivity of

individuals, helping them to subjectify ASD in their lives and to enhance their possibilities of learning and belonging in the world.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Subjectivity Theory. Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---------------------|--|-----|
| GRÁFICO 1 | Pesquisa com descritor “Transtorno do Espectro Autista” | 32 |
| ILUSTRAÇÃO 1 | Pesquisa com descritor “Transtorno do Espectro Autista” demarcando diferentes programas de Pós-graduação | 32 |
| ILUSTRAÇÃO 2 | Temas pesquisados sobre o “TEA” em diferentes dissertações, teses e artigos acadêmicos | 33 |
| ILUSTRAÇÃO 3 | Temáticas abordadas nos trabalhos encontrados e selecionados para o corpus da Construção do Estado do Conhecimento | 35 |
| GRÁFICO 2 | Pesquisa com descritor “Subjetividade” nos bancos de dados | 41 |
| ILUSTRAÇÃO 4 | Símbolo Mundial do Autismo | 48 |
| QUADRO 1 | Teoria Afetiva | 56 |
| QUADRO 2 | Teoria Cognitiva de Baron-Cohen (1988) | 59 |
| ILUSTRAÇÃO 5 | Representação gráfica da subjetividade | 104 |
| ILUSTRAÇÃO 6 | Representação simbólica da árvore genealógica do Woody | 126 |
| ILUSTRAÇÃO 7 | Imagem do Xerife Woody | 127 |
| ILUSTRAÇÃO 8 | Representação simbólica da árvore genealógica do Pequeno Príncipe | 181 |
| ILUSTRAÇÃO 9 | Imagem do Pequeno Príncipe | 181 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| TABELA 1 | Nomenclatura de acordo com o DSM-5 e a CID-10 | 68 |
| TABELA 2 | Características frequentes associadas ao TEA | 77 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------------|---|
| ADN | Ácido Desoxirribonucleico |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AGRE | Autism Genetic Resource Exchange |
| AIDS | Síndrome da imunodeficiência adquirida |
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| CAN | Cure Autism Now |
| CAPES | Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoas do Nível Superior |
| CDC | Center for Disease Control (Centro de Controle e Prevenção de Doenças) |
| CID | Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde |
| CEP | Comissão de Ética em Pesquisa |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DM | Deficiência Mental |
| DNA | Deoxyribonuclei Acid |
| DSM | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICD | International Statistical Classification of Diseases an Related Health Problems |
| NEPAPI | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Processos Inclusivos |

| | |
|---------------|---|
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONGs | Organização Não Governamental |
| PEI | Planejamento Educacional Especializado |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PECS | Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (Picture Exchange Communication System) |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SNC | Sistema Nervoso Central |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TID | Transtorno Invasivo do Desenvolvimento |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UCLA | Universidade da Califórnia em Los Angeles |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 18 |
| 1.1 TESSITURAS DE UM PERCURSO | 18 |
| 1.2 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA | 26 |
| 1.3 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS | 26 |
| 2 ESTADO DO CONHECIMENTO – O QUE JÁ FOI PESQUISADO? | 28 |
| 3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS | 45 |
| 3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 45 |
| 3.1.1 Transtorno do Espectro Autista: diferentes perspectivas | 53 |
| 3.1.2 Face a face com o TEA: tramas de um conceito | 66 |
| 3.2 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE.. | 79 |
| 3.2.1 A Teoria da Subjetividade e seus conceitos | 93 |
| 4. HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS | 106 |
| 4.1 CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA | 114 |
| 4.2 CUIDADOS ÉTICOS | 122 |
| 5. CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO | 124 |
| 5.1 A PRIMEIRA HISTÓRIA – WOODY | 126 |
| 5.1.1 Ingresso na escola – primeiros momentos | 136 |
| 5.1.2 Anos escolares – primeiro e segundo ciclos | 146 |
| 5.1.3 Construções conclusivas sobre o caso do Woody..... | 176 |
| 5.2 A SEGUNDA HISTÓRIA – O PEQUENO PRÍNCIPE | 181 |
| 5.2.1 O ingresso na escola – Educação Infantil | 195 |
| 5.2.2 A escola especial – um novo começo: primeiro e segundo ciclos .. | 222 |
| 5.2.3 Construções conclusivas sobre o caso do Pequeno Príncipe | 241 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 245 |
| 6.1 REFLEXÕES PESSOAIS: O FINAL OU UM NOVO INÍCIO | 252 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 255 |
| APÊNDICES..... | 272 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Tessituras de um percurso

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados [...] haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma (PIZZIMENT, 2013).

Sou professora e tenho muito orgulho da minha escolha. Constituí-me professora desde sempre; não recorro de desejar outra profissão. Lembro-me das brincadeiras na infância, em que juntávamos as crianças da rua para brincar de escola. Minha escolha? Ser a professora! Estar com o giz na mão, escrevendo no pequeno quadro-negro que havia ganhado de presente ou em tábuas de madeira, era algo precioso. Ao dizer aos “atores alunos” (os amigos que dividiam comigo a brincadeira) qual seria a lição do dia, sentia um orgulho inimaginável. Era uma das brincadeiras infantis que me deixava mais feliz!

Não fiz essa escolha para agradar a meus pais nem para seguir o caminho de nenhum deles. Meu pai, já falecido, era advogado e contador (bacharel em Ciências Contábeis). Minha mãe, dona de casa, sem faculdade e diploma universitário, compreendia a vida e o outro mais do que eu podia imaginar. Ela conta que eu, ainda muito pequena, sem idade para ir para a escola, ficava chorando na janela quando minha irmã mais velha ia ao colégio. Eu também queria ir, queria estar lá, naquele espaço grande e cheio de aventuras. Em função desse desejo que cercava meu imaginário, minha família conseguiu antecipar minha entrada, e passei a frequentar a escola do bairro aos 3 anos de idade, no Jardim de Infância.

Essas imagens estão hoje ainda presentes. Lembro-me de cada canto daquele espaço, cada cheiro. Recordo do rosto da professora, com voz tranquila, abraço carinhoso, sempre um sorriso no rosto; foi minha primeira referência do que é ser professora. Aos 5 anos, minha família transferiu-me de uma escola pequena, de administração familiar e pertinho de casa, para uma renomada escola particular em Porto Alegre; minha irmã já estudava lá. Essa escola oferecia da Educação Infantil até o atual Ensino Médio e atendia, na época, 2800 alunos. Era considerada

uma escola de ensino tradicional, com disciplina rígida e padrões de qualidade considerados altos.

Adaptei-me bem com a troca da pequena escola para uma maior. Um pouco depois de completar 5 anos, vivenciei o nascimento do meu irmão. Foi um período conturbado, pois não queria muito ter um irmão mais novo! Fase do ciúme, de deixar de ser a única criança na família, de dividir espaços e atenções. A maioria das crianças pequenas, quando recebem a notícia de que terão um irmão ou irmã, atravessam um momento de ciúmes; contudo, comigo foi um pouco mais complicado! Rejeitei, de início, o menino loiro que disseram ser meu irmão e não me lembro muito deste ano da minha vida, pois minhas lembranças são muito diferentes das situações que aconteceram de fato.

Em função do nascimento do meu irmão, apresentei algumas reações na escola em que estudava, e a instituição não soube lidar muito bem com esses comportamentos apresentados. Então, buscou uma forma de relacionar meus comportamentos a um diagnóstico, sendo necessária a interferência da minha família para que houvesse uma intervenção de melhor qualidade para mim naquele momento. Minha mãe afirmava que minhas dificuldades decorriam do nascimento do meu irmão, e a escola se colocava em outra posição. Criou-se um impasse! Foi em uma consulta ao pediatra, que acompanhava nossa família, que meus pais apresentaram as preocupações da escola e relataram meus comportamentos. A partir dessa conversa, foram solicitadas à escola, algumas avaliações pedagógicas mais elaboradas, um olhar aprofundado de outros profissionais. Com base nessas avaliações, confirmou-se a posição de que toda a dificuldade que apresentava na época se relacionava realmente com o nascimento do meu irmão.

Penso que se inicia aí, talvez, a primeira experiência de exclusão: eu estava passando por uma fase de transição na vida familiar, e a escola, por não conseguir compreender o que se passava, optou por rotular os comportamentos sem compreender o contexto vivenciado. Nessa experiência, o olhar de potência da minha mãe e o entendimento do que eu passava fizeram toda a diferença em meu caminho. Foi necessário um olhar amoroso e de reconhecimento, um olhar não só para os meus atos, mas para os desejos e sentimentos, para os “não ditos”.

Essa ação amorosa, sem a base do conhecimento científico, que a minha mãe se propôs a realizar, para compreender os sentimentos que geravam em mim o

nascimento do meu irmão, foi a mola propulsora para que eu aceitasse que tinha um irmão e para que entendesse que nossa convivência poderia ser bem interessante, e não ruim, com perdas, como eu havia imaginado.

Por muitos anos, minha mãe guardou os documentos que a escola lhe entregara sobre as testagens e, quando decidiu que era a hora de refletirmos sobre os momentos que havíamos vivido, compartilhou os documentos e as impressões daquela época comigo; ela me mostrou que aquela experiência fazia parte da minha história, das vivências que constituíram a minha subjetividade², de quem eu era, e que não era motivo de vergonha, pelo contrário, era a comprovação de superação, de que as coisas podiam ser muito diferentes do que se imaginava num primeiro momento. Já nesse momento, creio eu, comecei a produzir, o que hoje entendo como sentidos subjetivos sobre a exclusão, sobre o não pertencimento.

Por volta dos 7 anos de idade, percebi que, na casa em frente, morava uma menina, talvez um ou dois anos mais velha do que eu, que só saía de casa pela porta dos fundos e sempre acompanhada pela babá. Lembro-me de ouvir minha mãe dizer que a menina tinha um problema. Ficava imaginando qual problema a obrigava a sair sempre pela 'porta dos fundos' e nunca poder brincar. O que a impedia de ter amigos, de brincar na rua, de rir e de correr pelo bairro? Não entendia por que ela não podia se relacionar com as outras pessoas. Alguns anos depois, mais ou menos quando tinha 10 anos, fiz amizade com as crianças que moravam na rua atrás da minha casa. Todos os dias, ao final de tarde, nós nos reuníamos para brincar com um grande grupo de crianças; nesse grupo, havia um menino com deficiência intelectual, irmão de um vizinho, que brincava e participava de todas as aventuras e fantasias conosco. Criamos um vínculo instantâneo! Ele corria até minha casa para brincarmos, estava sempre por perto, escutando-me atentamente; ele dividia comigo as brincadeiras, as risadas e as travessuras infantis.

Vivi, na infância, momentos de exclusão, quando meu irmão nasceu e quando observei aquela menina que não se relacionava com outras crianças por ter uma deficiência; por outro lado, pude ver de perto a inclusão, quando conheci o irmão do meu vizinho, um menino com deficiência intelectual que sempre participava

² Os processos de desenvolvimento humano são processos de construção/desconstrução/reconstrução contínua, ao longo da vida, orientados pelas produções subjetivas, sempre singulares, gerados nas ações e relações vividas, ao mesmo tempo em que são geradores de novas ações e relações qualitativamente diferenciadas (ROSSATO, 2019, p.71).

de todas as brincadeiras, como todas as crianças do grupo. Hoje sei que essas experiências foram muito significativas e certamente influenciaram minha escolha profissional. Scoz (2009) corrobora afirmando que a subjetividade do professor é constituída por seus processos de aprender, em suas experiências de vida que vão se configurar em sua forma de atuação profissional e em suas escolhas futuras.

Com minha mãe, aprendi que as diferenças existem, que cada um reage de uma forma e que todos precisam ter um olhar de potência sobre si, para se superarem e para se tornarem indivíduos de desejo, de SER, SABER e FAZER. Eu tive esse olhar! E acho que o que eu vivi me fez olhar para o outro com deficiência, para o diferente, para o excluído. Aprendi que não há no mundo pessoas que sabem mais ou menos, capazes ou incapazes, inteligentes ou menos inteligentes. Aprendi, por meio da minha própria história, que as pessoas são diferentes, mas que todas elas podem SER.

Hoje, enquanto profissional, já atuei em diferentes instâncias e espaços. O que tem permeado meu trabalho é a luta pelos direitos dos meus alunos, pois eles têm o direito de ir e vir, eles têm o direito de buscar lugares que melhor os atendam em suas necessidades e que os façam felizes. Meus alunos jamais sairiam pela 'porta dos fundos' (como a menina da infância); eles participariam de todas as propostas possíveis; eu buscava sempre o direito de que pudessem SER e ESTAR no mundo, trabalhando suas potencialidades.

Já atendi muitos alunos, com e sem deficiência, afinal, lá se vão 28 anos de trabalho vividos na Rede Pública de Educação, Estadual e Municipal. Trilhei caminhos em diferentes séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetizando crianças, jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar; já atuei com Classes Especiais e vivi a transição destas para as Salas de Recursos, no Sistema Estadual do Rio Grande do Sul. Integrei a equipe que coordenava a Política Pública de Educação Especial, de 2000 a 2003, na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, sendo responsável pela área de Deficiência Intelectual³ (D.I), na época, denominada de

³ A Deficiência Intelectual (DI) é considerada pelo DSM-5 um Transtorno do Neurodesenvolvimento, ou seja, é uma condição caracterizada por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, pensamento abstrato, solução de problemas, aprendizagem, dificuldade em atingir independência pessoal, afetiva, social e responsabilidades. Assumo, neste texto, o termo acima por ser a nomenclatura atual utilizada. Na época em que atuei na Secretaria de Educação do Estado do

Deficiência Mental (D.M). Alfabetizei crianças que ninguém imaginou que aprenderiam a ler, trabalhei com alunos que ninguém queria, por apresentarem uma deficiência. As marcas das experiências ficam na alma, no coração e algumas no corpo. As marcas me constituem professora e fortalecem-me para o cotidiano.

Essas marcas geraram indagações, fizeram com que eu questionasse teorias, situações, indicações, fizeram com que eu permanecesse em estado de estudo e leitura constantes e foi dessa forma que cheguei ao mestrado, buscando a compreensão dos eventos vividos em situações de inclusão escolar pelos indivíduos com deficiência.

Realizei meu mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e defendi minha dissertação no ano de 2007⁴. Nesse período, meus estudos buscavam a compreensão dos eventos vividos em situações de inclusão escolar pelos alunos com deficiência. Já naquela época, as angústias sobre inclusão se faziam presentes, apenas o indivíduo era outro: o aluno com deficiência intelectual. A dissertação intitulada: *“Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso”* abordava as dificuldades que se apresentavam na inclusão dos alunos com deficiência mental (nomenclatura na época) matriculados no ensino regular e que provocavam o ingresso destes na Escola Especial. Naquela ocasião, já me preocupavam as necessidades das pessoas em suas diferenças. Sempre salientei, em meus estudos, que a inclusão não se faz por decreto, tampouco existe uma fórmula pronta para todos os indivíduos. As singularidades de cada pessoa precisam ser levadas em conta no processo inclusivo. Naquele momento de pesquisa, observava uma dificuldade enorme dos profissionais em perceber cada indivíduo em suas particularidades. Essa angústia sobre o outro, sobre suas possibilidades e necessidades como ser único, acompanhava-me naquela época e ainda hoje me acompanha.

Rio Grande do Sul (2001 a 2003) a nomenclatura utilizada era Deficiência Mental, termo que não é mais utilizado desde 2013 (APA, 2013).

⁴A Dissertação na íntegra pode ser encontrada no seguinte link: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55/browse?value=Silva%2C+Karla+Fernanda+Wunder+da&type=author>

Desde 2009, atuo em uma Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental que atende alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵. Tenho buscado, nos últimos anos, entender a constituição da pessoa com TEA, suas necessidades, seus medos e desejos. Tenho procurado escutar o que é dito e o que nunca é pronunciado, ver o afeto e o vínculo para além do abraço e do beijo. Em meu cotidiano, tenho proposto ampliar a escuta das famílias e tentado atendê-las e entendê-las em suas lutas. Não é fácil! Há tantas demandas, tantos diferentes entendimentos do que seria melhor para seus filhos! A busca não é única e não é unânime, mas é justa em todas as suas formas de olhar.

Nessa escola, vivencio todos os dias os diferentes aspectos das possibilidades, da diferença, da importância do olhar, da escuta, do toque que nem parece tocar, do abraço imaginário, da voz e do silêncio, que, para uns, é para sempre. Vivencio a importância da compreensão do tempo: tempo de esperar, tempo de investir, tempo de recuar, tempo de sustentar o olhar e a palavra; tempo diferente de cada um e também diferente do meu tempo de querer e desejar. Entre alunos, famílias, colegas, bem como nas ações pedagógicas, nas discussões para refletir sobre o trabalho desenvolvido, vou trilhando também meu caminho como pesquisadora. Vou cultivando perguntas que clamam por respostas. Vou desvendando caminhos, vou tecendo hipóteses, vou ampliando o olhar e a compreensão. São esses alunos que hoje me instigam a pensar sobre como se constituem, sobre como as experiências escolares influenciam essas constituições. São eles que me fazem refletir e buscar outra forma de entendê-los, outra forma de fazer Educação que não seja igual para todos, que não seja baseada em uma concepção comportamental, na qual os indivíduos são *treinados*, ou seja, adequados as demandas de uma sociedade.

Essas inquietações, dúvidas, certezas, muitas incertezas, reflexões e (re)significações me trazem até o doutorado. Fazem-me perceber que é preciso um referencial teórico diferente dos que tenho estudado até aqui. Busco uma lente teórica que amplie minhas possibilidades de ver e perceber o outro, o indivíduo com TEA como alguém singular, repleto de diferentes formas de agir e sentir, que não pode ser estandardizado e analisado somente a partir de seus comportamentos. Ele

⁵ Fui gestora nesta instituição por seis anos. Quando iniciei a pesquisa do doutorado, era esta a função que ocupava, a de diretora.

não deve ser padronizado, curado, ajustado a um comportamento dito “normal”, mas sim entendido em sua constituição subjetiva, como alguém diferente de mim, que pensa, sente e age de acordo com suas experiências.

Dessa maneira, a escolha da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, tal como a elaborada por González Rey (1997, 2002, 2003, 2005, 2007, 2012, 2014, 2016, 2017) e que fundamenta esta tese, justifica-se por propiciar o entendimento acerca do indivíduo com TEA em outra perspectiva teórica, demandando uma reflexão complexa e aprofundada, que não pode ser alcançada por uma fragmentação dos processos de constituição do sujeito desvinculado de suas experiências; ao contrário, elas somente se tornam inteligíveis por meio da integração dos processos subjetivos que apontam um desenvolvimento individual e social, significativo e singular.

Em meu primeiro contato com a Teoria da Subjetividade e com a Epistemologia Qualitativa, por intermédio dos diversos trabalhos teóricos estudados, o que me chamou a atenção foi encontrar uma base teórica e epistemológica integrando a dimensão histórico-cultural e entendendo-a como constituinte do próprio sujeito que busca a superação dos processos estanques e separados, desprovidos de significados. Essa teoria vem ao encontro da minha busca pela superação de diversos incômodos a respeito da automatização do SER, da tentativa de enquadramento dos indivíduos por suas características biológicas ou neurológicas.

Com efeito, a proposta de González Rey, que se volta para o estudo da subjetividade humana e dos complexos processos de desenvolvimento, apresenta-se como uma possibilidade de analisar, a partir dessa perspectiva, a diversidade humana, na sua constituição enquanto sujeito. Busco, ainda, avançar em construções conceituais que permitam compreender o Transtorno do Espectro Autista também como processo subjetivo, que não pode ser desconectado das experiências sociais e culturais que rodeiam o ser humano. Outras perspectivas teóricas já estudadas não dão conta, na minha compreensão, de responder como se constitui o indivíduo com TEA dentro de minhas indagações, ou seja, não somente como um corpo (biológico) com impulsos e desejos, desconectados dos aspectos histórico-culturais que constituem a vida de cada um.

Esse referencial teórico permite a compreensão da emergência de um sujeito, com capacidade de opção, de ruptura, de ação criativa que passa por suas escolhas e experiências individuais; esses movimentos são constituintes da subjetividade, e não causas que aparecem de forma externa e que podem ser controladas pelo outro (GONZÁLEZ REY, 2003).

Compreender o conceito, ou, como denomina o autor, a **categoria de sujeito** é importante para se pensar o desenvolvimento humano. O autor aponta que a categoria de sujeito precisa levar em conta as trajetórias singulares da produção subjetiva de cada pessoa ou grupo social. Por outro lado, a categoria de sujeito expressa ainda uma condição atuante, viva, ativa e pensante de uma pessoa ou de um grupo que produzem sentidos subjetivos no processo geral de suas experiências. Pensar no indivíduo e em sua subjetividade é a possibilidade de superar o foco de causas deterministas para o desenvolvimento e valorizar sempre a capacidade de escolha e posicionamento do ser humano.

Assim, este estudo foi organizado em seis partes. No primeiro capítulo, eu me apresento como indivíduo pensante, alguém que tem desejos, como profissional e pesquisadora, e faço entrelaçamentos da história de construção desta pesquisa com as minhas experiências subjetivas atreladas ao tema desta investigação, apresento o tema que será analisado, as questões que o norteiam e os objetivos deste estudo. No segundo capítulo, mostro o Estado do Conhecimento, que aponta os estudos científicos realizados acerca dessa temática, ou próximos dela, feitos no país nos últimos oito anos, com a finalidade de compreender as investigações já realizadas, os caminhos que elas trilharam para dar legitimidade a esta pesquisa. No terceiro capítulo, exponho as considerações teóricas que sustentam esta tese, divididas em dois grandes eixos: o *Transtorno do Espectro Autista*, em que descrevo as diferentes perspectivas sobre o TEA e destaco o que é e quais são as características mais comuns desse transtorno. Discorro ainda sobre o segundo eixo, a *Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa*, abordando os principais conceitos. No quarto capítulo, o horizonte epistemológico e metodológico do estudo é apresentado, afirmando a escolha pelo método Construtivo-Interpretativo, bem como o cenário da pesquisa, os princípios éticos da pesquisa e o cronograma de trabalho. No quinto capítulo, está a Construção da Informação, com os casos do Woody e do Pequeno Príncipe, e as hipóteses de cada caso. No sexto capítulo,

encontram-se as considerações finais com uma tessitura entre os casos e as reflexões pessoais sobre todo o processo de doutoramento. Por fim, os apêndices e as referências bibliográficas deste estudo.

1.2 Tema e Problema de pesquisa

A constituição subjetiva de dois indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade é o **tema** desta pesquisa. Com base no referencial da Teoria da Subjetividade, procura-se compreender a subjetividade, como constitutiva da pessoa com TEA, pensando para além da lógica biomédica e educacional sintomática que, na maioria das vezes, descreve o transtorno e o percebe de forma estanque e descontextualizada dos processos de subjetividade e suas interfaces. O **problema de pesquisa** é expresso na seguinte pergunta: “Como se constitui subjetivamente o indivíduo com TEA e como a Teoria da Subjetividade pode contribuir para essa compreensão?” Desse problema de pesquisa decorrem duas **questões norteadoras**: 1. Qual o papel das relações familiares na constituição da subjetividade da pessoa com TEA? 2. Quais as contribuições das experiências escolares na constituição da subjetividade da pessoa com TEA?

1.3 Objetivo geral e específicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar um modelo teórico⁶ que gere inteligibilidade sobre a constituição subjetiva de dois indivíduos com diagnóstico de TEA. A partir do objetivo geral, constroem-se os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: a) compreender como as relações familiares influenciam a

⁶ Na perspectiva da Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey, a pesquisa é considerada um movimento e exercício de produção teórica. Nesse sentido, o conceito de modelo teórico, nessa perspectiva, é entendido como “construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo resultado principal da pesquisa, através do qual um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.17). O modelo teórico aqui toma corpo e forma a partir das construções do pesquisador, mantendo a pesquisa como um sistema vivo. Então não se trata de construir uma teoria em si, como pode sugerir a expressão, modelo teórico, mas sim de gerar inteligibilidade a partir dos fenômenos específicos estudados. Trata-se, pois, “de um esforço teórico por significar as configurações subjetivas, sem se pretender que a produção teórica esgote a complexidade dessas configurações estudadas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 15).

constituição subjetiva dos indivíduos com TEA; b) analisar como as experiências escolares contribuem para a constituição da subjetividade da pessoa com TEA.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO - O QUE JÁ FOI PESQUISADO?⁷

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Para realizar esta pesquisa de doutorado, entendeu-se que não poderia haver distanciamento do campo relacionado à Educação Especial/Educação Inclusiva, afinal, a Educação, suas diferentes possibilidades e vertentes, seus métodos e suas técnicas, é tema de reflexão diária. O campo de pesquisa que tem como temática central o TEA ainda é bastante vinculado às questões comportamentais e à área da saúde. De acordo com os profissionais da Educação, pouca ênfase tem sido dada aos aspectos necessários para a inclusão da pessoa com TEA na escola; também percebem que não tem sido dada a devida atenção à maneira como esse indivíduo se constitui, como pessoa de desejos, saberes e fazeres, nos diferentes espaços em que circula (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001; ROZEK; VIEGAS, 2012).

Na busca por concretizar uma nova investigação, é necessário conhecer o que já há de produção realizada acerca dessa temática. Somente dessa forma, novos estudos poderão ser efetivados e novas perspectivas poderão ser abordadas, produzindo novos questionamentos que irão gerar novos conhecimentos. Para qualificar e aprofundar a compreensão acerca dessa temática, foi relevante fazer um levantamento de pesquisas realizadas na área da Educação as quais envolviam a Teoria da Subjetividade e o Transtorno do Espectro Autista. Esse levantamento ofereceu a possibilidade de ampliar a visão sobre os estudos que têm sido realizados no país a respeito do TEA e permitiu a compreensão de quais bases teóricas têm referendado as pesquisas acadêmicas nessa área. O Estado do Conhecimento vai auxiliar a organização desses dados. Morosini e Fernandes o definem como movimento de:

⁷ Partes deste capítulo encontra-se em uma publicação na Revista Teias, v. 20, n. 58 (2019). Ver mais em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40312>.

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Para empreender essa etapa, utilizaram-se os princípios da metodologia do Estado do Conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2014). Este movimento inicial, de levantamento do que já foi pesquisado, é denominado fase exploratória e, segundo Morosini e Fernandes (2014),

[...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento. Desse movimento, emerge outro, que é o acesso e a busca por outros artigos/trabalhos relacionados ao nosso tema, através da consulta às bibliografias daqueles trabalhos selecionados para a construção do estado de conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 161).

O estudo do que já foi pesquisado, tendo como temática o TEA e a Teoria da Subjetividade e a leitura detalhada das várias teses, dissertações, bem como dos inúmeros artigos encontrados, permitiram que a escolha da temática abordada neste trabalho se fortalecesse.

A metodologia do Estado do Conhecimento envolve etapas importantes que qualificam o processo como definição dos descritores para direcionar as buscas; o estabelecimento de critérios claros para a separação do material que irá compor o *corpus* da pesquisa; a escolha cuidadosa das teses e dissertações que farão parte deste *corpus*; e por último, mas não menos significativa, a organização de um quadro ou relatório com a sistematização das pesquisas e dos artigos encontrados com os temas abordados de acordo com os critérios estabelecidos (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Um 'Estado do Conhecimento' impõe, segundo Ferreira (2007),

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (p. 258).

Para a construção desse Estado do Conhecimento, houve a necessidade de uma maior articulação de diferentes formas de busca dos descritores em bancos de dados distintos, na tentativa de encontrar produções que respondessem aos descritores previamente definidos. Nessa articulação, foram elencados estudos de mestrado e doutorado, bem como artigos científicos publicados, todos no período de 2013 a 2020. Essa escolha temporal se justifica pela publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) (APA, 2013) que ocorreu em 18 de maio de 2013, alterando a nomenclatura do Autismo para **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**.

Esse levantamento das publicações e dos estudos foi realizado na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT⁸), na plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES⁹) e no repositório da Universidade de Brasília (UnB)¹⁰; nesse último espaço, existe grupos de pesquisa que trabalham com a Teoria da Subjetividade com os quais alguns integrantes do Núcleo de Pesquisa de Aprendizagens e Processos Inclusivos (NEPAPI) da PUCRS mantêm contato. Por fim, para a busca de artigos científicos, foi utilizado o repositório de artigos da Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹¹.

Essa busca foi realizada utilizando três descritores: **Transtorno do Espectro Autista X Subjetividade**, **Transtorno do Espectro Autista** e **Subjetividade**, ambos isoladamente. Os descritores foram alternados em buscas gerais, assuntos, título, resumos e palavras-chave.

Percebeu-se que, ao se fazer a busca do primeiro descritor, **Transtorno do Espectro Autista X Subjetividade**, nos bancos de dados visitados, não foram encontradas produções científicas relacionadas às produções acadêmicas (dissertações e teses) nem no site da SciELO. Foram encontradas produções no isolamento dos termos com os dois outros descritores. A mesma situação se repetiu no banco de dados de artigos científicos, com produções sendo encontradas apenas quando isolados os descritores. Essa primeira busca já sustenta a posição da

⁸ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁰ Universidade em que atuava o autor da Teoria da Subjetividade – Fernando González Rey

¹¹ www.scielo.org/

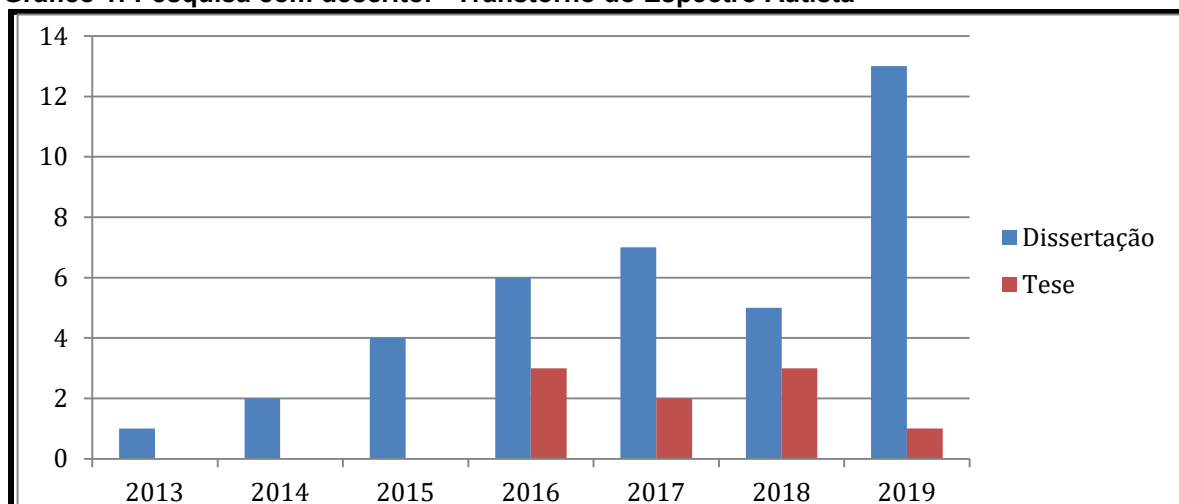
possível **inteligibilidade**¹² que se abre no campo, ao cruzar conceitos como TEA e Subjetividade, uma vez que não foram encontradas publicações que levem em conta esses descritores em cruzamento, na perspectiva a que este estudo se propõe, ou seja, pensar a constituição subjetiva da pessoa com TEA.

Em uma primeira busca simples pelos descritores isolados, nos três espaços diferentes de busca de teses e dissertações, foram encontrados, para Transtorno do Espectro Autista, 671 trabalhos e, para Subjetividade, 15289 estudos.

Tomando o descritor **Transtorno do Espectro Autista** e os 671 trabalhos encontrados, realizou-se uma busca refinada, usando o descritor no título, no resumo e no assunto; além disso, acrescentou-se o tempo de produção: de 2013 a 2020. Chegou-se a 603 trabalhos. Para um melhor refinamento das produções, foram separadas apenas aquelas pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação, já que esta investigação também está vinculada a um Programa de Pós-graduação em Educação, que busca explicar pesquisas realizadas neste campo, a Educação.

Eliminando-se os trabalhos de outros Programas de Pós-graduação e os que estavam repetidos nos repositórios, chegou-se ao total de 48 trabalhos. No período de tempo selecionado, os trabalhos foram dispostos por ano de produção (gráfico 1), ficando, assim, organizados: no ano de 2013, 01 dissertação; no ano de 2014, 02 dissertações; no ano de 2015, 04 dissertações; no ano de 2016, 7 dissertações e 03 teses; no ano de 2017, 07 dissertações e 02 teses; no ano de 2018, 05 dissertações e 03 teses; no ano de 2019, 13 dissertações e 01 tese e, no ano de 2020, nenhum trabalho ainda disponibilizado nas plataformas de repositórios.

¹² **Inteligibilidade** pode ser entendida como uma nova percepção, uma nova forma de ver a situação pesquisada, que não é a simples representação do mundo exterior, mas uma relação do mundo e experiências, sentimentos e impressões, diferente de tudo visto antes, que acaba gerando novas práticas que influenciam e acabam por modificar o problema que está sendo estudado. (GONZÁLEZ REY, 2007).

Gráfico 1: Pesquisa com descritor “Transtorno do Espectro Autista”

Fonte: Autora (2020)

Percebe-se que, no último ano, as pesquisas nos cursos de Pós-graduação em Educação que tinham como temática o TEA cresceram vertiginosamente, o que mostra o quanto esse tema tem chamado a atenção dos pesquisadores de diferentes maneiras. Cabe destacar que, entre os 671 trabalhos iniciais encontrados, diversas áreas do conhecimento estavam implicadas nas pesquisas, e não somente a da Educação, como se pode observar na ilustração 1, em que são apresentadas as diferentes áreas.

Ilustração 1: Pesquisa com descritor “Transtorno do Espectro Autista” demarcando diferentes Programas de Pós-graduação

Fonte: Autora (2020)

Na busca inicial de artigos científicos publicados em periódicos na plataforma Scielo, com o mesmo descritor, foram encontrados 86 artigos, mantendo-se o limite do tempo já definido como critério inicial para as buscas. Assim como as produções acadêmicas, os artigos publicados são de diferentes áreas, e as temáticas que abordam também são amplas, com variados enfoques, como questões genéticas, escolares, formação de professores, transtornos alimentares, sensoriais e comportamentais, aspectos do desenvolvimento motor, sexualidade, expressão oral, entre outros. A ilustração 2 apresenta uma compilação de todas as temáticas abordadas nos 671 trabalhos encontrados e nos 86 artigos.

Ilustração 2: Temas pesquisados sobre o “TEA” em diferentes dissertações, teses e artigos acadêmicos

| | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Atendimento Educacional Especializado | Inclusão Escolar | Aprendizagem mediada | Capacitação de profissionais | Alfabetização | Escalas de avaliação motora |
| Comunicação Suplementar e Alternativa | PECS | Funções executivas | Autoregulação | PROTEA-R | Interação Social |
| Educação emancipatória | Equoterapia | Avaliação de comportamentos através de protocolos | ABA | Seletividade Alimentar | Risco de TEA em bebês |
| Direitos das pessoas com TEA | Relação família X Escola | Treinamento parental | Avaliação nutricional | Apoios tecnológicos | Abordagem Relacional |
| Sexualidade | Expressão artística | Genética | Aspectos Sensoriais | Diagnóstico - impacto nas famílias | Formação de Profissionais |

Fonte: Autora (2020)

Durante esse processo de busca de estudos para oferecer suporte à pesquisa, foi feito um cuidadoso passo a passo, conforme a metodologia do Estado do Conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2014). Foi construída uma bibliografia, que foi anotada em uma tabela simples, e, nesta tabela, foram distribuídos os trabalhos localizados com título, autor, palavras-chave e resumo. Esse processo possibilitou que, por meio de uma leitura flutuante dos títulos e resumos, fossem selecionados, entre os 48 trabalhos que abordaram a temática do TEA, aqueles que seriam incluídos no *corpus* da pesquisa. A próxima etapa foi a da construção de uma bibliografia sistematizada, por meio de uma tabela com os

seguintes dados: autor, universidade, ano, nível, objetivos, metodologia, resultados, visando à viabilização da análise criteriosa desses dados.

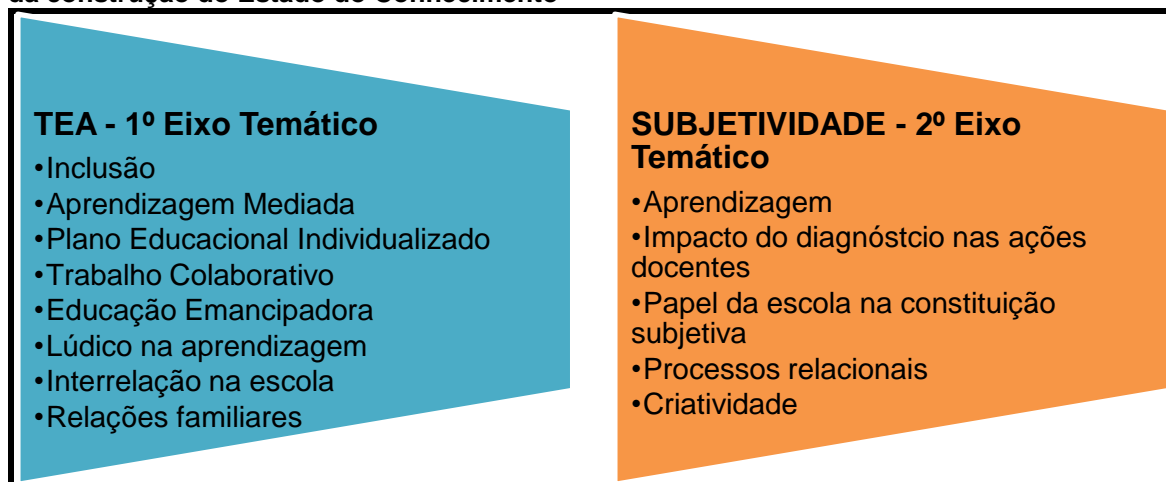
Nessa análise aprofundada, foram excluídos 34 estudos, entre dissertações e teses que abordavam a temática do TEA, e, dos 86 artigos, foram excluídos 79, compondo um banco de análise com um total de 14 trabalhos e 7 artigos. Os trabalhos e artigos excluídos foram os que pesquisavam escalas de avaliação, abordagens comportamentais de ensino ou formação para professores e famílias, bem como a avaliação de trabalhos de diversas instituições, a análise de Políticas Públicas, que utilizavam testes ou protocolos fechados ou avaliação do uso de sistema de comunicação por troca de imagens (PECs)¹³, que pesquisavam a sexualidade, a escolarização de irmãos de pessoas com TEA, intervenção nutricional, genética entre outros.

Qualificando a busca com o descritor **Subjetividade**, num primeiro momento, apareceram 15289 estudos. Quando o período de publicação, o descritor Subjetividade no resumo e a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação foram acrescentados, essa busca resultou em 37 estudos. Após a leitura cuidadosa dos resumos, foram selecionados apenas cinco, todos eles dissertações que apareciam nos três bancos de dados utilizados para busca de teses e dissertações. Na plataforma SCIELO, foram selecionados artigos com os mesmos critérios e 43 produções foram encontradas; destas, apenas quatro foram selecionadas. Os trabalhos (teses, dissertações e artigos) que foram descartados tratavam sobre os sentidos subjetivos ou sobre as configurações subjetivas de instituições, políticas públicas, saúde mental, educação sexual, Educação do Campo, saúde da família, aposentadoria, vida e morte, medicalização da Educação, formação de professores e educação física.

A partir dessa sistematização, as temáticas que foram apresentadas foram compiladas nos trabalhos (teses, dissertações e artigos) selecionados com cada descritor; todos apontados anteriormente e destacados na ilustração 3.

¹³ **PECS** é uma sigla vem de um termo em inglês Picture Exchange Communication System que quer dizer sistema de comunicação por troca de imagens, desenvolvido nos Estados Unidos em 1985. É um método que se utiliza das imagens para fomentar a comunicação. É muito comum no trabalho com alunos com TEA, principalmente os considerados não verbais, que não desenvolvem a capacidade de utilizar o código linguístico (FERREIRA; ORLANDIN, 2020).

Ilustração 3 – Temáticas abordadas nos trabalhos encontrados e selecionados para o corpus da construção do Estado do Conhecimento



Fonte: Autora (2020)

O primeiro eixo temático, oriundo das pesquisas com o descritor Transtorno do Espectro do Autismo, versa sobre temáticas que têm sido abordadas por diferentes pesquisadores e que parecem apontar para uma mudança teórica importante da pesquisa nessa área. Sabe-se que ainda é forte e contundente a visão comportamental sobre tratamento e educação para pessoas com TEA, visto que se baseia em referenciais teóricos de B. F. Skinner (1904-1990) (ORRÚ, 2016a).

O Estado do Conhecimento apontou que, com o recorte temporal realizado entre os 21 estudos selecionados, dentro deste primeiro eixo temático com o descritor **Transtorno do Espectro Autista**, autores que seguem outras linhas teóricas apareceram, ampliando a discussão sobre o TEA para além dos aspectos comportamentais como base para as ações pedagógicas. Nas dissertações, nas teses e nos artigos analisados, apareceram autores como Freire (1921-1997), Riviére (1907-1977), Feuerstein (1921-2014), Orrú (2003, 2007), Bauman (1925-2017), Vygotsky (1896-1934), Winnicott (1896-1971), Piaget (1896-1980), que defendem que a “aprendizagem promovida para muito além dos treinos de habilidades funcionais tende a ser permanente” (ORRÚ, 2016a, p.37).

Na análise dos trabalhos acadêmicos, aparece até mesmo González Rey (1949-2019) e outros autores que pesquisam também a Teoria da Subjetividade e que sustentaram teoricamente as reflexões dos pesquisadores, mesmo que não na perspectiva pretendida por esta tese.

Percebe-se, pelas temáticas centrais de todos os trabalhos e artigos analisados para este Estado do Conhecimento, que a preocupação destes estudos é

a de refletir sobre propostas escolares mais acolhedoras, que atendam às necessidades reais dos indivíduos com TEA; também defendem que essas propostas não se limitem a trabalhar apenas com as dificuldades dos indivíduos. Os trabalhos propõem pensar o indivíduo com TEA para além do que é configurado como subjetividade social, que procura enquadrá-lo em comportamentos sociais mais aceitáveis.

Ramos (2014), Cabral e Marin (2017), ao pesquisarem a inclusão de alunos com TEA, focam nas práticas pedagógicas, voltando-se especificamente ao planejamento e à participação do aluno nas atividades. Isso mostra uma retomada de conceitos importantes referentes à inclusão, defendidos nas políticas públicas, e ressaltam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os estudos identificam a inclusão como um direito a ser cumprido.

Em seus estudos, Teixeira (2019) frisa a mesma concepção de inclusão que Ramos (2014) e avança na discussão, quando diz que a inclusão por meio de uma percepção ética de sujeito, apoiada nos preceitos da Psicanálise, deve priorizar o bem-estar do indivíduo, o direito humano de participar, de conviver e de interagir na sociedade de maneira igualitária. Ambas as autoras (RAMOS, 2014; TEIXEIRA, 2019) tratam da importância da escola enquanto espaço de formação dos indivíduos e refletem sobre a importância da postura desse coletivo institucional para uma inclusão bem-sucedida de uma criança com TEA, onde ela só poderá ser beneficiada se for vista como alguém pertencente ao espaço escolar.

Stepanha (2017) apresenta, da mesma forma, a perspectiva do pertencimento que passa primordialmente, segundo a autora, pela concepção que a escola, representada por seus membros, tem sobre o indivíduo com TEA. Encaminha a reflexão de que eles não devem ser vistos como produtos de uma causalidade biológica, mas percebidos em sua totalidade, utilizando-se, para tal, do referencial teórico pautado em Vygotsky (1896-1934). Stepanha (2017), Santos (2016) e Teixeira (2019) afirmam ainda que a prática educativa deve acolher todos os alunos, oportunizando a apropriação da cultura e do conhecimento sistematizado, oferecidos pela escola, refletindo sempre sobre alteridade, responsabilidade e respeito às diferenças e às possibilidades de cada indivíduo que se encontra no cotidiano escolar.

Santos (2016) levanta a discussão de que o entrave na inclusão encontra-se na dificuldade que os professores têm de reconhecer a relação opressor-oprimido presente na projeção constante do aluno ideal descontextualizado de seu território. Referenda, ainda, baseada nos preceitos de Paulo Freire (1921-1997), que a escola é um espaço de saber e viver democrático e, como tal, precisa ser aberta e disponível para todos, ou seja, deve permitir o acesso de qualquer aluno por direito. Retoma também um aspecto importante para que se possam estabelecer diretrizes e políticas públicas (os dados sobre o censo dessa população específica), defendendo a importância de saber quantos alunos com TEA são atendidos nos espaços escolares e quantos se encontram, ainda, à margem do sistema.

Macedo (2015) se debruça, em sua dissertação de mestrado, sobre a importância da Experiência de Aprendizagem Mediada como uma proposta de intervenção para alunos com TEA, baseada na Teoria de Feuerstein (1921- 2014), buscando elucidar se o desempenho de alunos com TEA pode ser influenciado pelo nível de mediação exercido pelo professor, resgatando a importância do outro nas relações de aprendizagem. Da mesma maneira, Takinaga (2015), por meio da Teoria da Atividade e dos conceitos de mediação explanados por Yrjo Engeström, que apoiou seus estudos em Vygotsky (1896-1934) e Leontiev (1903-1979), mostra a relevância de se adequar as atividades, mediar o conhecimento com perguntas e exemplos, conhecer o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno e desafiá-lo a ampliar esses conhecimentos de forma dosada e previamente analisada. A mediação, como mola propulsora de uma prática educativa inclusiva, também é discutida por Fleira e Fernandes (2019) e Lemos, Nunes e Salomão (2020). Para elas, a mediação, a troca entre pares gera novas posturas e percepções sobre o que seja Educação Inclusiva, modificando as estruturas da escola, e, principalmente, o currículo e a avaliação para que todos sejam acolhidos.

A pesquisa apresentada na dissertação de Pereira (2016) versa sobre os processos formativos dos professores que atendem alunos que apresentam um diagnóstico de TEA e, para suas análises, tem a perspectiva histórico-cultural como suporte teórico, buscando significados e sentidos dos professores acerca do TEA e como esses sentidos produzem transformações nas práticas pedagógicas dos professores. Em suas conclusões, a autora trata sobre o *ecletismo epistemológico*, ou seja, sobre a diversidade de teorias apresentadas aos professores nas diversas

formações. Poucas formações apresentam condições reais de aplicabilidade no ensino regular; além disso, várias delas não têm um aprofundamento significativo de seus preceitos teóricos para que possam realmente provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

A necessidade de formação também é discutida por Wu (2019); ela conclui que pensar a escolarização de pessoas com TEA e refletir sobre a formação dos professores são ações que podem ofertar alternativas educacionais que não respondam a um modelo biomédico.

Valladão (2017) e Barbosa (2018) ratificam esses achados, pois afirmam que os estudantes com TEA exigem dos professores mudanças em seu trabalho docente; os educadores têm de aprender a construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas desses alunos. Ambas as autoras afirmam que, à medida que acontece a construção e o uso de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para o estudante com TEA, em consonância com o currículo comum e com os objetivos elencados pelos professores em acordo com a família, há possibilidades de desenvolvimento acadêmico desses estudantes em ambiente de escola regular ou em qualquer outro espaço.

Costa (2016) já trazia a importância do PEI como uma proposta de ação compartilhada entre os professores, mas também entre profissionais especializados, pais e gestores. O PEI é o impulsionador do trabalho colaborativo, pois, nele, todos são responsáveis pela avaliação, implementação e pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Nesse movimento de colaboração, agregam-se compartilhamento de informações, confiança e consciência mais ampla das potencialidades e dificuldades do aluno. Os resultados encontrados dessas pesquisas apontam que uma proposta organizada e pensada para o indivíduo com TEA, construída de forma colaborativa, mediada pelo adulto, gera resultados significativos de avanços em suas conquistas cognitivas e sociais.

O estudo realizado por Rinaldo (2016) apresenta uma temática atual e relevante que é a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, identificando que é nessa etapa de vida que as crianças estabelecem as primeiras relações com os outros e com as primeiras demandas formais de aprendizagem. A pesquisadora pontua que a inclusão na etapa da Educação Infantil tende a ter mais resultados

positivos, desde que o planejamento realizado pelos professores seja voltado para o aluno real, e não para o imaginado pelas características do transtorno em questão. Pinho (2018) contribui com a reflexão quando agrega a essa discussão a importância de atividades lúdicas em contextos escolares e o quanto estas auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com (TEA). As atividades lúdicas, segundo a autora, propiciam que as crianças desenvolvam funções mentais (funções psicológicas superiores) que lhe permitam uma atuação refinada no plano simbólico, facilitando também a apropriação da linguagem escrita. Segundo a autora, o lúdico promove o desenvolvimento da interação social, da atenção compartilhada, e isso gera progressos significativos na comunicação e na compreensão do universo simbólico.

Martins e Monteiro (2017) corroboram as questões de interações sociais quando afirmam que é preciso considerar a relevância das relações sociais e das interações com os colegas que convivem como uma ferramenta importante no desenvolvimento dos indivíduos com TEA. Da mesma forma, Lemos, Nunes e Salomão (2020) enfatizam que a troca entre os pares acaba por oportunizar aos alunos a conscientização da diversidade que é característica do ser humano. Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) já apontavam em seu artigo que o acolhimento das crianças da Educação Infantil com os colegas que apresentam alguma maneira diferente em sua constituição, como o TEA, mesmo que seja muito protetor, tende a valorizar as potencialidades dos indivíduos, e não a dar ênfase às suas diferenças. Percebe-se a importância da Educação Infantil como o primeiro espaço escolar no qual as diferenças podem ser trabalhadas, refletidas e acolhidas em processos educacionais inclusivos.

Pieczarka (2017) já apontava que o pensamento representativo se dá pela imitação, pelo exercício do jogo simbólico e pelo uso da representação cognitiva. Essas ferramentas, quando fazem parte de uma proposta pedagógica, segundo a autora, podem trazer potencialidades significativas de desenvolvimento e aprendizagem para os indivíduos com TEA. As conclusões dessas pesquisas mostram que é um aspecto fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem das pessoas com TEA a socialização entre colegas, entre professor e aluno, sempre permeada pela afetividade.

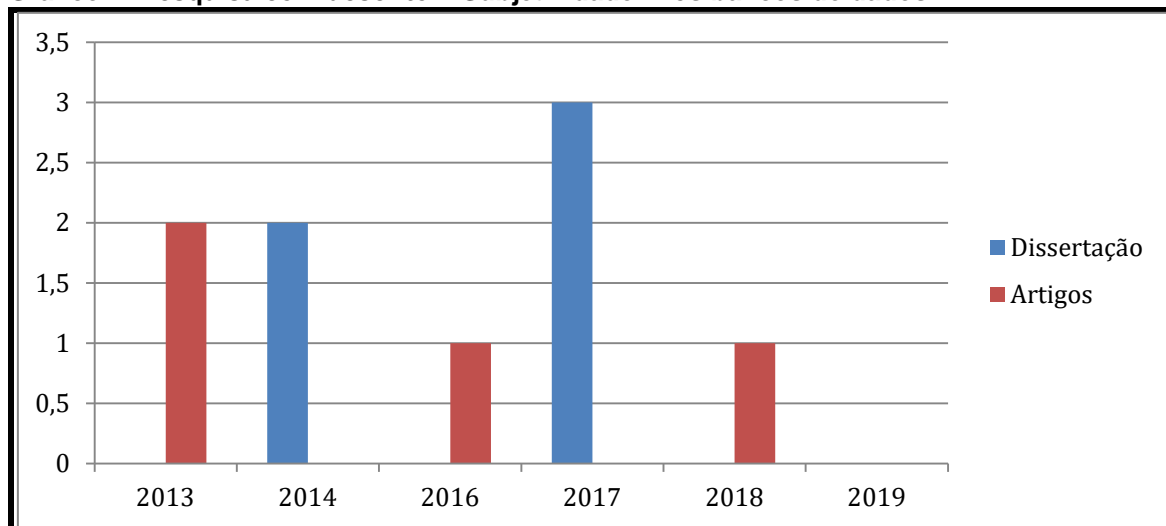
Aguiar e Pondé (2020) trazem a discussão o impacto do diagnóstico sobre as famílias, apresentando aspectos que podem influenciar a maneira como a família vai acolher e lidar com o filho com TEA. Esse trabalho dialoga com os estudos de Oliveira (2019), que, por sua vez, se assemelham ao estudo desta pesquisa pelo referencial teórico escolhido, ou seja, a Teoria da Subjetividade de González Rey. A autora busca compreender as configurações subjetivas das mães sobre a maternidade de um filho com TEA. É de suma importância os resultados apresentados neste estudo, como a compreensão das expressões simbólico-emocionais das mães participantes, não como fatos isolados, mas sim interligados aos aspectos singulares das histórias de cada uma, a qualidade das relações em seus diferentes contextos de vida. As configurações subjetivas individuais sobre a maternagem, nesses casos, não podem ser deslocadas dos sentidos subjetivos gerados ao longo da vida dessas mães. São reflexões significativas para se pensar, também, a constituição subjetiva dos indivíduos com TEA.

Percebe-se, então, que as pesquisas aqui apresentadas, neste eixo, por meio do olhar dos diferentes pesquisadores, destinam a análise para a dificuldade da educação da pessoa com TEA, para as relações que se estabelecem a partir da maternagem, das importantes relações sociais estabelecidas na escola que fortalecem as descobertas e o desenvolvimento, apoiando-se em atividades lúdicas, potentes e significativas. Mesmo todas as pesquisas sendo relevantes na área do TEA, nada se pauta na constituição subjetiva desse indivíduo, que o constitui como alguém diferente, não pelo transtorno que apresenta, mas pelas configurações subjetivas que ele constrói em sua vida a partir de suas experiências simbólico-emocionais. As descobertas do que já foi pesquisado se agregam a esta pesquisa de doutorado, referendando as diferentes construções realizadas e alavancando novas indagações.

O último descritor, **Subjetividade**, necessitou de um olhar criterioso; foi preciso acrescentar, em termos da busca avançada, “Teoria da Subjetividade” proposta por Fernando González Rey (1997, 2015, 2017). Manteve-se o corte temporal de 2013 a 2020 e, nessa busca de produções, foi inserido o site da Universidade de Brasília (UnB), instituição a que Fernando González Rey, autor da Teoria da Subjetividade, esteve vinculado, com produções acadêmicas, orientações e grupos de estudos até o momento de seu falecimento, em 2019.

Os trabalhos encontrados nos diferentes sites de busca e escolhidos para o corpus temático desta pesquisa estão separados em seis anos, com maior concentração de produções no ano de 2013 (Gráfico 2).

Gráfico 2: Pesquisa com descritor “Subjetividade” nos bancos de dados



Fonte: A autora (2020)

Este segundo eixo de estudos, que se originou do descritor **Subjetividade**, apresenta trabalhos que versam sobre aspectos que aparecem em um ou outro momento do estudo e esta tese se propõe a pesquisá-lo, como forma de refletir sobre a constituição subjetiva do sujeito. Entre os estudos encontrados, destaca-se o de Bezerra (2014) que apresenta a aprendizagem como um processo subjetivo, em que os processos cognitivos e afetivos se manifestam de forma integrada. Os estudos de Bezerra (2014) são sustentados pelos estudos de Lopes e Rossato (2018), que afirmam ser necessário compreender como os alunos que apresentam dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares subjetivam os processos de aprendizagem. Todas as autoras pautam os fenômenos sobre o aprender e o não aprender, colocando o sujeito em um papel ativo de sua aprendizagem, constituído historicamente em suas relações. Bezerra (2014), procura apresentar o desenvolvimento intelectual e as nuances que interferem nesse processo, como um aspecto que se organiza num curso de subjetividade e suas complexas configurações, e não como algo somente vinculado às representações mentais. O estudo possibilitou que as dificuldades de aprendizagem pudessem ser vistas para além de uma patologia estanque e compreendidas a partir de uma processualidade e dos diferentes estados afetivos que caracterizam a

aprendizagem, favorecendo, assim, a não naturalização dos problemas de aprendizagens. Rossato e Martinez (2013) contribuem com essas reflexões quando afirmam que a superação das dificuldades de aprendizagem acontece quando se dá o reconhecimento do sujeito no estudante, à medida que ele vai produzindo configurações subjetivas sobre o aprender e reconfigurando elementos de sua subjetividade. Esses aspectos apontados pelas autoras apoiam a discussão de que o desenvolvimento da subjetividade gera impactos, ganha estabilidade e gera outras mudanças e novas configurações subjetivas.

Nesta percepção de que os diagnósticos não podem ser naturalizados como se fossem acabados e como se representassem quem as pessoas são, Silva (2014) apresenta, em sua pesquisa, os aspectos que constituem a configuração subjetiva social da escola a respeito do TEA que acaba por expressar a personificação do quadro sintomático do TEA nas escolas. A autora afirma que essas configurações têm definido, orientado e institucionalizado práticas pedagógicas pautadas na crença da medicina junto a indivíduos diagnosticados com TEA. E essa personificação tem impedido os professores de se reconhecerem como parte no processo de ensino e aprendizagem. Isso abre espaço para a reflexão acerca da medicalização das práticas educativas para esse alunado. Vaz (2017), ao compreender que é fundamental considerar a singularidade dos alunos no espaço da sala de aula, sempre os percebendo como capazes de realizar escolhas e de construir diferentes aprendizagens, põe em destaque aquilo que Silva (2014) apontava como necessário para a quebra de uma percepção de Educação ainda baseada em um viés clínico.

Destaque importante Santos e Martinez (2016) apresentam quando se propõem a pensar como as propostas inclusivas pensam a singularidades dos indivíduos apontada por Vaz (2017) no espaço social escolar. Concluem que, muitas vezes, a organização subjetiva de uma instituição denuncia, mesmo que de forma velada, a segregação, inclusive, na organização das práticas pedagógicas que se reforça, em muitos momentos, pela presença do aluno com um desenvolvimento atípico que acaba por desestabilizar o professor, tirando-lhe os modelos e parâmetros de como agir. Nesse movimento, que muitas vezes é reativo, os processos de aprendizagem são vistos como aspectos meramente orgânicos, que fracassam em função de o indivíduo não ter condições preexistentes para o

aprender. Por isso é tão importante olhar para os processos de aprendizagem e escolarização por meio das lentes da Teoria da Subjetividade, pois esta percebe todos esses processos como processos subjetivos.

Pinto (2017), em seus estudos, confirma a importância do contexto pedagógico interativo da sala de aula, criado pelo encontro de professores e alunos, que muito favorece o desenvolvimento criativo das crianças. Nesse processo, Oliveira (2017) contribui, trazendo a reflexão de que, ao se pensar sobre a subjetividade e ao se propiciar vivências escolares pautadas no desenvolvimento da constituição subjetiva dos alunos, isso pode favorecer significativamente os processos de aprendizagem das crianças, já que esses processos também são considerados expressões subjetivas. Ao se perceber a aprendizagem como processo subjetivo, pode-se entender que a escola precisa englobar, em sua prática, as diferentes dimensões e vivências dos alunos, que emergem em diferentes sentidos subjetivos e que se apresenta também nas atividades escolares.

Teles e Cerqueira (2013) afirmam que o ser humano é um ser subjetivo e que a subjetividade compreende todos os processos de desenvolvimento, em consonância com as diferentes experiências de vida. Percebem a subjetividade humana como o elemento integrador dos aspectos simbólicos, emocionais, sociais e históricos. Dessa forma, a subjetividade não pode simplesmente ser ignorada nas propostas pedagógicas, e sim ser utilizada como mola propulsora para a emergência de um sujeito aprendiz.

Esse Estado do Conhecimento acerca do TEA e da Teoria da Subjetividade assinala diversas pesquisas (dissertações e teses) bem como artigos científicos que tratam de diferentes ângulos do TEA e da própria subjetividade, sem, contudo, apresentar uma convergência como a que se propõe neste estudo. Isso aponta claramente para uma nova inteligibilidade a ser constituída (GONZÁLEZ REY, 2003) a respeito da pessoa com TEA, ou seja, outra possibilidade teórica de compreender esse indivíduo, utilizando-se dos aportes da Teoria da Subjetividade.

Pensar no desenvolvimento subjetivo das pessoas com TEA representa um novo caminhar, uma nova postura, outra forma de encarar e superar os critérios tão bem especificados pela saúde a respeito desse indivíduo. É possibilitar a despadronização para que se possa levar em conta a singularidade do processo de desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é um processo contínuo e

permanente de diferentes configurações subjetiva, construído nos mais variados espaços sociais.

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida. Diante de situações de conflito, há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação enquanto outros se subordinam passivamente a ela. Esse é um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há qualquer área da vida ou qualquer atividade que poderia ser considerada como a única promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017, p. 306).

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS¹⁴

3.1 Transtorno do Espectro Autista

As pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) traz uma carga de sentidos e significados que vai desde a identificação do indivíduo com habilidades específicas e comportamento estranho até os casos mais graves, regressivos e agressivos, todos representados pelos filmes hollywoodianos como *Meu filho, meu mundo*¹⁵ (1979) o primeiro clássico contado pelo cinema, *Rain Man*¹⁶ (1988), *Testemunha do Silêncio*¹⁷ (1994) até filmes mais atuais como *Temple Grandin*¹⁸ (2010) e *Life Animated*¹⁹ (2016) chegando à famosa série do canal Netflix, *Atypical*²⁰ (2017) e, a mais recente, *The Good Doctor*²¹ (2017). A lembrança desses filmes e séries serve para afirmar que o conhecimento prévio sobre um assunto está muito vinculado às configurações subjetivas produzidas a partir da subjetividade social que

¹⁴ Partes deste capítulo estão publicadas no livro “Transtorno do Espectro Autista (TEA): mitos e verdades” lançado pela EdUPUCRS em 2020 tendo como autoras SILVA e ROZEK.

¹⁵ **Meu Filho, Meu Mundo** é um filme americano de 1979, que conta a história verídica da criação do programa Son-Rise, uma terapia criada por pais, para tratamento de crianças com autismo, que existe até os dias de hoje.

¹⁶ **Rain Man** é um filme americano, de 1988, inspirado na vida e na obra de Kim Peek (1951 —2009) um americano portador da Síndrome de Savant e possuidor de uma excelente memória fotográfica.

¹⁷ **Testemunha do Silêncio** é um filme americano lançado em 1994, que conta a história de um psiquiatra problemático que deixa seu exílio voluntário para investigar um duplo assassinato cuja testemunha é um jovem autista.

¹⁸ **Temple Grandin** é um telefilme norte-americano de 2010, que conta a história da autista americana que atualmente é professora de Ciência Animal da Universidade do estado do Colorado e especialista em manejo de bovinos, métodos de abate humanitário e bem-estar animal. Uma referência mundial em história de vida de pessoas com autismo.

¹⁹ **Life Animated** é um filme-documentário americano, lançado em 2016, baseado no livro de Ron Suskind, “*Life, Animated: A Story of Sidekicks, Heroes, and Autism*”, que conta a história de seu filho Owen Suskind, um adulto autista que desde criança tem problemas de fala e, utilizando filmes infantis da Disney, conseguiu se comunicar com a família de uma forma única.

²⁰ **Atypical** é uma série norte-americana, original Netflix, lançada no ano de 2017, que conta a história de um rapaz de 18 anos, dentro do espectro autista, que, por meio de seu desejo de independência, leva a si e à família inteira a uma jornada de autodescoberta.

²¹ **The Good Doctor** é uma série que apresenta o cotidiano de um jovem cirurgião com síndrome de Asperger e síndrome de Savant que se junta ao departamento de cirurgia de um grande hospital e que usa seus talentos para salvar vidas e desafiar o ceticismo dos que não acreditam que pessoas com esses quadros possam ter habilidades e condições de sucesso na profissão.

circula pelas diferentes instituições de uma sociedade, impulsionadas pela mídia e pela empresa cinematográfica.

Os comportamentos, ideias, normas que vão sendo instituídos em relação às pessoas com deficiência e aqui, mais precisamente sobre as pessoas com TEA, não são deslocados das concepções hegemônicas sobre o homem e o seu desenvolvimento de acordo com cada sociedade e cultura.

Às visões dominantes nos países latino-americanos em relação à deficiência, assim como às outras condições que são motivo de exclusão social [...] são resultantes de uma história instituída de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição, assim como de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central. Estes fatores expressam-se de múltiplas formas nas representações sociais, discursos e crenças que configuram o senso comum, e que estão presentes e reproduzem-se nas diferentes formas de subjetividade social, em particular, na organização das instituições (GONZÁLEZ REY, 2011, p.47).

As informações recebidas de uma sociedade, as configurações subjetivas construídas por um determinado grupo ou indivíduo que se espalham como verdades absolutas e únicas, muitas vezes fazem parte da constituição da subjetividade social. A subjetividade social para Gonzalez Rey aparece como o conceito que orienta a “produção subjetiva dos diferentes espaços de prática social das pessoas, assim como a forma como cada um desses espaços se configura e é configurado dentro dessa subjetividade social” (2011b, p.217).

Os diferentes sentidos subjetivos que vão sendo produzidos sobre as pessoas com TEA, partem do senso comum, das observações cotidianas, percebidas em relatos cinematográficos muito mais do que em experiências concretas, que se integram em configurações subjetivas mais estáveis. Segundo González Rey;

As configurações subjetivas são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação. Toda a produção cultural aparece organizada e, nível subjetivo como configuração subjetiva, pois estas expressam as produções singulares simbólico-emocionais das pessoas e dos diferentes espaços sociais que a pessoa atua (2011c, p.34).

Essas diferentes configurações subjetivas passam por entendimentos como os seguintes: os autistas têm mundo próprio; autistas são superinteligentes; autistas não gostam de carinho; autistas preferem ficar sozinhos; autistas não

entendem nada do que está acontecendo, entre outros. Essas ideias que circulam na sociedade e que vão impregnando de sentidos os espaços educacionais e familiares se tornam barreiras atitudinais, que dificultam o acolhimento dos indivíduos, a construção de propostas pedagógicas criativas e inclusivas (CARVALHO, 2003, 2004). Estruturam-se então, propostas pedagógicas, de atendimentos clínicos ou de socialização, baseadas em modelos dominantes de atendimento ao indivíduo com TEA, presentes na subjetividade social, que, em nossa sociedade ocidental, capitalista e neoliberal, têm como atributo histórico principal a adaptação do indivíduo a uma ordem e um modelo preestabelecido de importância social a partir de sua capacidade produtiva, que pressupõe, ainda, a necessidade de um padrão de comportamento para ser considerado socialmente aceito (GONZÁLEZ REY, 2007; LEAL; LUSTOSA, 2018).

A possibilidade de perceber as configurações subjetivas a respeito do TEA e, sobretudo, de (re)significá-las, a partir de novas produções de sentidos subjetivos, tem permitido que profissionais questionem e alterem práticas e ideias a respeito do TEA para que tenham a compreensão real de quem é a pessoa com TEA; assim, eles podem pensar políticas públicas e, a partir delas, criar políticas educacionais que levem em conta essa gama de características que faz parte da constituição subjetiva desse indivíduo.

Para que isso se dê, é necessário retomar a história, suas nuances e avanços em termos técnicos, de conceitos e percepções. O termo autismo²² tem atravessado a história e, conseqüentemente, a literatura médica e pedagógica, ora como um conjunto de sintomas e sinais, ora como um tipo específico de patologia ou transtorno. Baptista e Bosa afirmam que “em meio à diversidade de opiniões e teorias a respeito do assunto, surgem controvérsias e mesmo verdadeiras polêmicas, principalmente sobre diagnóstico e formas de intervenção” (2002, p.11).

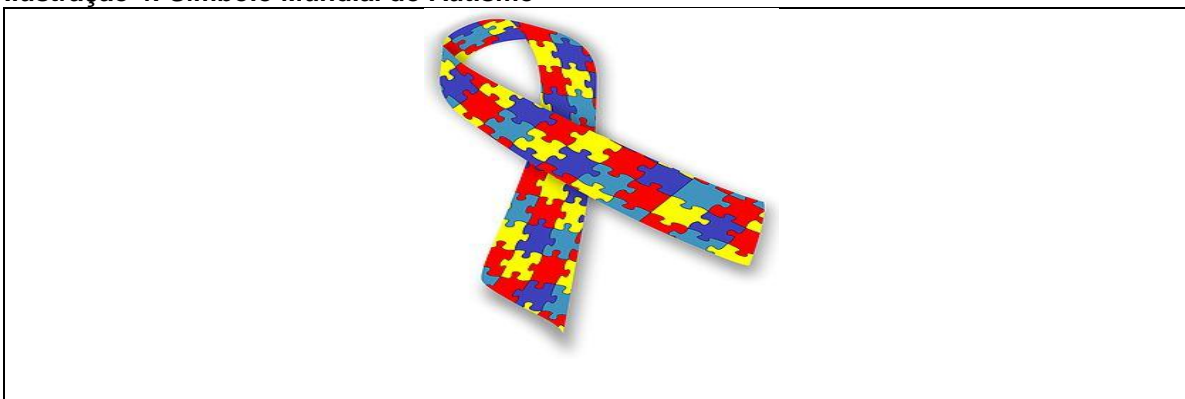
A dificuldade de consenso em um mar de opiniões é bem representado pelo símbolo mundial do autismo (TEA) uma fita²³ (ilustração 4), composta por

²² Neste estudo a terminologia utilizada será Transtorno do Espectro Autista quando referenciar o indivíduo, contudo, quando se tratar sobre a história do TEA, a palavra a ser utilizada será autismo, nomenclatura utilizada até o ano de 2013.

²³ A fita de quebra-cabeça foi utilizada pela primeira vez em 1999, pela *Autism Society*. Ela tinha o objetivo de ser o sinal universal de conscientização do autismo. Mesmo sendo uma marca registrada da *Autism Society*, fundada em 1965, a organização cede o uso a outras organizações sem fins lucrativos (DONVAN; ZUCKER, 2017).

diferentes peças de quebra-cabeça nas cores vermelho, amarelo, azul forte e fraco, que remetem, em seu simbolismo, a gama de sentidos que o TEA pode assumir, fazendo os profissionais pensarem e (re)pensarem esse transtorno e tudo o que ele abarca. Partindo, então, do significado do símbolo em questão, é possível fazer uma analogia entre um quebra-cabeça, suas infinitas peças e o TEA, transtorno complexo e invasivo.

Ilustração 4: Símbolo Mundial do Autismo



Fonte: DONVAN; ZUCKER, 2017.

Ao olhar as peças de um quebra cabeça, isoladas, sem a noção do que pode ser montado com elas, não se tem a ideia da imagem que pode surgir, visto que sua montagem não se faz de forma instantânea; é preciso paciência para ir encaixando as peças, para que a figura vá tomando forma e significado. Assim como se olham as peças do quebra-cabeça, vê-se o TEA.

Se olharmos apenas para cada um dos sintomas envolvidos, incorremos no erro de avaliarmos, de maneira parcial, o conjunto que a obra representa. Mas, se tratarmos e cuidarmos corretamente desse indivíduo, o jogo é montado e podemos nos surpreender com o resultado obtido. A tarefa de montar um quebra-cabeça pode não ser nada fácil para muitos de nós: buscamos peça a peça e tentamos encaixá-la, cuidadosamente, a fim de pequenos fragmentos, que aparentemente não tem lógica, possam se transformar em uma bela paisagem (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 12).

A pergunta que surge aqui, pensando na analogia do quebra-cabeça, é a seguinte: existe somente uma forma de montar esse enigma? Pode-se ver essa obra de diferentes ângulos? Existem outras possibilidades de perceber o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista?

Refletir sobre a evolução de conceitos, da medicina e da educação influenciada pelas novas descobertas, que vão elucidando novos caminhos e

intervenções é condição para compreender em profundidade o TEA e suas as diferentes nuances. Há um acúmulo de conhecimentos sobre o transtorno que precisam ser levadas em conta em qualquer estudo sério que se queira realizar.

Tal acúmulo de estudos reflete não apenas interesse, mas, sobretudo, nossa ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros (...). Longe de ser o caos, são justamente as incertezas que permeiam essa condição e que incitam os profissionais de diferentes áreas a realizarem um trabalho conjunto, que não seja apenas o somatório de suas experiências isoladas. (BOSA, 2002, p. 21).

O termo autismo tem origem na palavra alemã “*autismus*” que por sua vez tem origem grega numa constituição do prefixo *AUTO* – de si mesmo, mais o sufixo *ISMOS* – que é indicativo de ação ou estado. A terminologia foi usada, pela primeira vez, no ano de 1911, por um psiquiatra suíço Eugen Bleuler²⁴ (1857–1939), “para designar a perda do contato com a realidade, o que acarreta, como consequência, uma impossibilidade ou uma grande dificuldade para se comunicar com os demais” (AJURIAGUERRA, 1980, p. 669).

Contudo, a história do autismo inicia oficialmente 32 anos após a primeira citação da nomenclatura por Eugen Bleuler. Foi na década de 1940, mais precisamente em 1943, que Léo Kanner (1894–1981), um psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, atuando na Escola de Medicina da Universidade Johns Hopkins escreveu um artigo que tratava do relato de caso de 11 crianças (oito meninos e três meninas), com idades entre 5 a 11 anos, que apresentavam importantes características de isolamento afetivo e social com intensidades graves. Esse artigo conhecido mundialmente é intitulado, “*Autistic disturbances of affective contact*”²⁵ (KANNER, 1943) e encontra-se hoje disponível na internet.

As crianças estudadas por Kanner apresentavam características comuns com variabilidade na intensidade, como descrito em seu artigo:

²⁴ Eugen Bleuler em um dos seus artigos denominado “*Dementia Praecox*”, em 1911, que tratava sobre a complexidade da esquizofrenia utilizou o termo para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia. Bleuler descreve o termo autismo como um dos quatro tipos clínicos da esquizofrenia na época, e o mais severo (AJURIAGUERRA, 1980; CUNHA, 2012).

²⁵ O artigo de Kanner denominado “*Autistic disturbances of affective contact*”, foi publicado na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. As citações que irão incorporar o texto a partir desse artigo são traduções livres de minha responsabilidade, já que o original se encontra em inglês.

Uma rápida revisão do material faz com que o surgimento de uma série de características comuns essenciais pareçam inevitáveis. Essas características formam uma "síndrome", única, até então não relatada, que parece ser bastante rara, mas é provavelmente mais frequente do que é indicado, pela escassez de casos observados. É bem possível que algumas dessas crianças tenham sido vistas como 'débeis mentais' ou 'esquizofrênicas'. Na verdade, várias crianças do nosso grupo foram encaminhadas para nós como 'idiotas ou imbecis' (KANNER, 1943, p. 242).

As descrições foram estas: forte desejo de isolamento representado por uma inabilidade para estabelecer relações com os outros, diferentes atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma forte tendência ao ritualismo e preservação de rotinas (KANNER, 1943). Segundo suas observações, as crianças viviam em um isolamento extremo desde muito cedo, sem responder a nenhum tipo de estímulo.

A desordem fundamental é a incapacidade das crianças de relacionarem-se de maneira comum com as pessoas e situações, desde o início da vida. Seus pais se referem a elas como sendo "autossuficientes"; "Como em uma concha"; "Mais feliz quando deixado sozinho"; "Agindo como se as pessoas não estivessem lá"; "Totalmente desligado de tudo sobre ele"; "Dando a impressão de silenciosa sabedoria"; "Não desenvolveu a quantidade usual de consciência social"; "Atuando quase como se estivesse hipnotizado." Este não é um comportamento comum em crianças ou adultos esquizofrênicos, uma saída a partir de uma relação inicialmente presente; não é uma "retirada" da participação anteriormente existente. Existe desde o início uma solidão autista extrema que, sempre que possível, despreza, ignora, deixa de fora qualquer coisa que vem para a criança do lado de fora. O contato físico direto, movimento ou ruído era tratado como uma ameaça para romper a solidão, "como se ele não estivesse lá" (o ruído, a pessoa, etc), ou, se isso não fosse suficiente, ressentiam-se da interferência de forma dolorosamente angustiante (KANNER, 1943, p. 242).

Da mesma forma, constatou que muitas das crianças faziam parte de famílias com inteligência superior à média segundo suas análises:

Há um outro denominador comum muito interessante na vida dessas crianças. Todas elas vêm de famílias muito inteligentes. Quatro pais são psiquiatras, um é advogado brilhante, um químico, um pós-graduado em direito, um empregado que ascendeu ao governo através de patentes, um patologista de plantas, um professor de silvicultura, um escritor de publicidade que tem uma licenciatura em Direito e estudou em três universidades, um é um engenheiro de minas, e um homem de negócios bem-sucedido. Nove das onze mães são graduadas universitárias. Das duas que têm apenas ensino médio, uma era secretária em um laboratório de patologia, e a outra trabalhava em um escritório teatral em Nova York antes do casamento. Entre os outros, havia um escritor freelancer, um médico, um psicólogo, uma enfermeira graduada, e a mãe de Frederick foi sucessivamente uma agente de compras; o diretor de estudos de secretariado em uma escola para meninas e um professor de história. Entre os avós e colaterais existem muitos médicos, cientistas, escritores,

jornalistas e estudantes de arte. Todos menos três das famílias são representadas tanto no 'Quem é Quem na América' ou no 'American Men of Science', ou em ambos (KANNER, 1943, p. 248).

As pesquisas de Kanner sobre o autismo, seu diagnóstico e suas características se estenderam durante muitos anos, persistindo ainda hoje e sendo utilizadas como base no entendimento desse transtorno. Foi esse pesquisador que lançou ao mundo a primeira concepção de que a causa do autismo tinha a ver com as questões parentais.

Um outro fato se destaca de forma proeminente. Em todo o grupo, há muito poucos pais e mães realmente calorosos. A maior parte, os pais, avós e colaterais são pessoas fortemente preocupadas com abstrações de natureza científica, literária ou artística, e limitada no interesse genuíno nas pessoas. Mesmo alguns dos casamentos mais felizes são romances bastante frios e formais. Três dos casamentos eram fracassos. A questão é saber se, ou em que medida, este fato contribuiu para a condição das crianças (KANNER, 1943, p. 250).

Contudo, é importante salientar que Kanner reviu muitas vezes seus estudos e conceitos, inclusive sobre sua própria percepção inicial de que a causa fosse as questões parentais e a colocou em dúvida neste primeiro artigo e em outros posteriores afirmando que “a solidão das crianças desde o início da vida faz com que seja difícil atribuir toda a imagem exclusivamente para o tipo das primeiras relações parentais com nossos pacientes” (KANNER, 1943, p. 250).

Kanner reavaliou muitas vezes seus conceitos acerca do autismo, pensando e repensando as características do transtorno e concluiu seus estudos e suas pesquisas entendendo que o autismo surgia de uma incapacidade inata do indivíduo para constituir um contato afetivo e previsto dentro do desenvolvimento biológico do ser humano e indicava a necessidade de maiores estudos sobre o transtorno, suas causas e reações emocionais (KANNER, 1943; ORRÚ, 2016b; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Ao mesmo tempo em que Kanner pesquisava sobre autismo nos Estados Unidos, fazendo parte do grupo de professores do Johns Hopkins Hospital (hospital universitário em Baltimore, Maryland) surgiu em 1944, outro pesquisador também austríaco chamado Hans Asperger, que em suas pesquisas em Viena, descrevia casos mais leves de autismo. Como Asperger viajava pouco e suas publicações eram na língua alemã e suas descobertas aconteceram na época da segunda guerra mundial, momento em que descobertas científicas na língua alemã não eram bem

vistas em função de todo um contexto social-político vigente no período, apenas em 1981 seu nome foi reconhecido, também, como um dos pioneiros no estudo do autismo. Seu trabalho foi amplamente divulgado quando seus estudos foram publicados em língua inglesa pela também pesquisadora Lorna Wing²⁶. As pesquisas de Asperger trazem um conceito descrito por ele como 'Psicopatia Artística' e segundo os relatos científicos do próprio Asperger, os pacientes observados por ele tinham um QI²⁷ normal ou até mesmo em alguns casos mais elevados, com leves alterações cognitivas e uma linguagem normal e até mesmo rebuscada (FRITH, 1991; WING, 1991)

Mesmo Asperger tendo percebido nas crianças que ele observou prioritariamente um grupo de meninos na Alemanha, características que apontavam para um *deficit* nas interações sociais e também a presença de comportamentos estereotipados, umas das percepções diferentes das de Kanner era que esses meninos não apresentavam dificuldades cognitivas nem de comunicação (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016).

A introdução da obra de Asperger modificou a ideia do autismo na década de 1990. Os psiquiatras passaram a vê-lo como um transtorno de espectro que incluía crianças com características variadas. O diagnóstico se expandiu da ideia de Kanner, de indivíduos que via como bastante deficientes, limitados na fala e na habilidade de interagir com os outros, para um descrição da personalidade que pode incluir gênios matemáticos que se sentem socialmente desconfortáveis (SHEFFER, 2019, p.12).

Ainda retornando às questões das práticas parentais como causadoras do autismo, na qual Kanner descrevia os pais como frios e distantes e alguns até mesmo com comportamentos estranhos e obsessivos, pode-se afirmar que essa compreensão não contribuiu muito para o entendimento real do transtorno e acabou gerando dificuldades para os indivíduos e suas famílias com as concepções que vieram após essa visão de Kanner. Originária dessas ideias surgiu a concepção de

²⁶ Lorna Wing (1928–2014) foi uma médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo. Junto a outros pais de crianças com autismo, fundou a *National Autistic Society* (NAS) no Reino Unido, em 1962. Em 1981 popularizou, por meio de um de seus artigos, as pesquisas feitas por Hans Asperger e introduziu o termo Síndrome de Asperger no vocabulário médico.

²⁷ Quociente de inteligência (QI) é um valor obtido por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de uma pessoa. É a forma como é expresso o nível de habilidade de um indivíduo em um momento específico de sua vida em relação ao padrão (ou norma) comum à sua faixa etária, considerando que há uma relação de interação entre fatores ambientais e hereditários que refletem na inteligência.

Bruno Bettelheim²⁸ que descreveu as mães de crianças com autismo como “mães-geladeiras” (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016). Bettelheim afirmou que a “criança autista não estava biologicamente predeterminada a manifestar os sintomas. Em vez disso, estava biologicamente predisposta aos sintomas. O autismo era latente – até que a criação inadequada lhe desse um sopro de vida” (GRANDIN; PANEK, 2015, p.16).

Iniciam-se, com essa teoria, os embates a respeito das causas do TEA que marcam, na atualidade, concepções, ações, propostas e relações, incluindo ou excluindo os indivíduos, desconsiderando, muitas vezes, quem é a pessoa e valorizando apenas o que diz o diagnóstico.

3.1.1 Transtorno do Espectro Autista: diferentes perspectivas

Diferentes teorias têm tentado explicar, durante os anos, as causas do autismo. Muito se tem explanado sobre as características desses indivíduos e, a partir dessas características, muitas metodologias foram elaboradas na tentativa de dar conta da diversidade de elementos que fazem parte do diagnóstico. O que se tem na atualidade são algumas teorias que têm mais credibilidade, em função de oferecerem às famílias resultados eficazes para as demandas sociais impostas de um controle comportamental e adequação social.

As teorias que tratam sobre o autismo ficam basicamente entre esferas que se fundamentam em aspectos psicológicos, biológicos e, mais recentemente, ambientais. O ideal quando se pensa em um estudo aprofundado do TEA é que as descobertas dos aspectos psicológicos amparem ou levem em conta as descobertas biológicas na busca constante de aproximação entre ambas para que a visão sobre esse transtorno seja ampliada e mais fidedigna à realidade vivenciada por muitos. E dentro disso, se possam articular as questões ambientais que começam a surgir nos últimos anos.

²⁸ Bruno Bettelheim (1903–1990) foi um psicólogo judeu norte-americano, nascido na Áustria. Bettelheim afirmava em seus estudos que a causa do autismo seriam "as mães geladeiras": mães frias, sem sentimentos, que levavam os filhos a um isolamento mental. Suas teorias foram aceitas internacionalmente por mais de duas décadas. Descobriu-se, alguns anos atrás, que a experiência de Bettelheim carecia de comprovação científica e que ele não tinha qualificações acadêmicas necessárias para realizar o trabalho a que se dedicava, inventando títulos acadêmicos inexistentes (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Teorias psicológicas especificam o papel que diferentes processos, tais como aqueles que envolvem a atenção ou o sistema sensorial, desempenham no desenvolvimento do sintoma. Contrastando com isso, teorias biológicas salientam a forma como diferentes fatores, como os genes, processos neuroquímicos, estruturas neurológicas e toxinas ambientais influenciam a formação de sintomas (KOLBERG, 2015, p. 103).

Por não se ter ainda, mesmo com a ampliação de diagnósticos e centros de pesquisas mundiais, uma causa única, falar de qual teoria é a certa, parece uma atitude precipitada e irresponsável. É preciso levar em conta as diferentes descobertas, buscando identificar em cada pessoa as características que são peculiares a ela.

Destas premissas iniciais de que o TEA tinha uma forte ligação com a forma das relações estabelecidas com a mãe surgiu o que Bosa (2000) classificou como **Teoria Psicanalítica** que concebia a criança autista como um indivíduo que não se diferenciava dos estímulos vindos de dentro ou de fora de seu corpo, apresentando ainda uma incapacidade de construir representações emocionais sobre as experiências vivenciadas. Todas essas experiências eram fragmentadas, fossem elas com o outro ou não. Mahler (1968) apontava que o autismo seria uma reação traumática à separação da mãe, envolvendo sensações desorganizadas que levariam a um colapso depressivo.

Nesta teoria, Meltzer aponta um “desmantelamento do ego” (MELTZER, BREMER, HOXTER, WEDDELL e WITTENBERG, 1975) que nada mais é do que quando a atenção do indivíduo se concentra em partes do objeto que são percebidas como mais atrativas. Isso representa o “desmantelamento”, no qual o senso de integridade e continuidade é interrompido, o que acaba por levar ao predomínio das emoções mais primitivas e porque não dizer, mais dolorosas. O autismo seria então: “uma defesa contra o desmantelamento do ego” (BOSA; CALLIAS, 2000, p.169).

O autismo, como visto aqui, como causa essencialmente da patologia parental, ou seja, decorrente da qualidade de uma maternagem, tem sido amplamente discutido e não tem mais o apoio de todos os psicanalistas. Percebe-se hoje uma preocupação maior em descrever os estados afetivos, o funcionamento mental e a maneira como o indivíduo se relaciona com o outro do que propriamente o que causa tudo isso (BOSA; CALLIAS, 2000).

Durante muito tempo, a crença de que o autismo era culpa de pais frios, sem afeto, foi forte, principalmente, na década de 1960, ganhando espaço por profissionais, que atendiam indivíduos com esse transtorno. Essa compreensão do autismo não contribuiu para a busca de um desenvolvimento real do indivíduo, muito pelo contrário, em muitos casos, acabou afastando mais ainda a criança e sua família, perpetuando os sintomas e os afastamentos sociais. Temple Grandin (2015), uma autista americana, relata em um dos seus livros sobre autismo o seguinte:

Na verdade, Kanner inverteu causa e efeito. A criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo. Minha mãe é um desses casos. Ela escreveu que, quando eu não retribuía seus abraços, ela pensava: Se a Temple não me quer, mantere distância. Porém o problema não era que eu não a quisesse. Era que a sobrecarga sensorial de um abraço fazia meu sistema nervoso pifar (claro naquele tempo ninguém entendia a hipersensibilidade sensorial) (GRANDIN; PANEK, 2015, p.16).

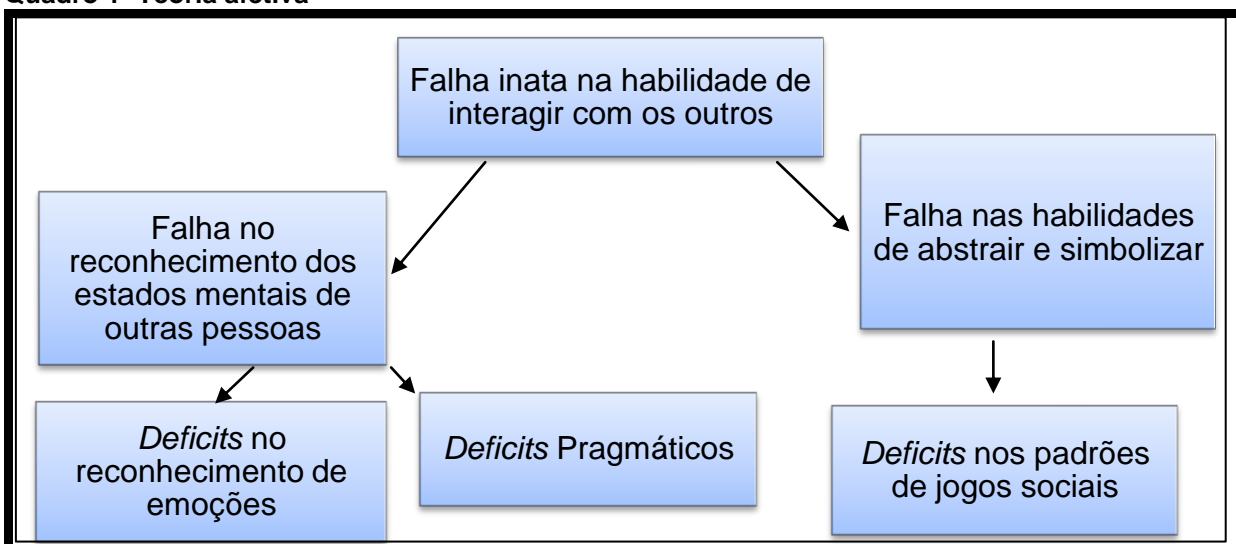
Essa possibilidade de ouvir a pessoa com autismo ao longo dos anos foi clarificando as sensações e fazendo cair por terra as premissas iniciais sobre a constituição do autismo.

Dos estudos iniciais de Kanner retoma-se a ideia da existência de uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar (HOBSON, 1993).

Os *deficits* no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo com o contexto social, seriam então, consequências da disfunção afetiva básica, a qual impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva. Tal experiência está associada à capacidade (inata) de perceber e responder à linguagem corporal (por exemplo, expressão facial, vocal e gestual) e de inferir emoções a partir dessa linguagem. Em outras palavras, os bebês viriam ao mundo naturalmente equipados com a capacidade para extrair significado afetivo da fisionomia e das atitudes das pessoas, o que as possibilitaria desenvolver o conceito de 'pessoas com mentes'. Esse processo de desenvolvimento foi denominado por Trevarthen (1979) de 'intersubjetividade primária', isto é, a capacidade inata do ser humano para estabelecer relações afetivas recíprocas, habilidade essa que o capacita a distinguir pessoas de 'coisas' e de compreender os estados mentais do self e dos outros (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 170-171).

Assumpção Jr. e Kuczynski (2015) bem como Bosa e Callias (2000) entendem e classificam como **Teoria Afetiva** esta situação, que pode ser apreciada um resumo no quadro 1.

Quadro 1- Teoria afetiva



Fonte: Assumpção Jr. e Kuczynski (2015)

O quadro mostra o quanto a falha na habilidade de interagir com os outros, apontada por Kanner (1943) e corroborada por Trevarthen (1979) e por Hobson (1986) acaba por afetar outros aspectos do desenvolvimento como o reconhecimento de estados mentais, de emoções, bem como as dificuldades de simbolizar e abstrair, aspectos necessários nos jogos sociais.

A atenção compartilhada aparece aqui também como uma das questões decorrentes da Teoria Afetiva, ou seja, a capacidade que o indivíduo tem de compartilhar a sua experiência com um objeto ou eventos com outras pessoas segundo Mundy e Sigman (1989), que ampliam o conceito da Teoria Afetiva para uma relação com a cognição. Segundo Bosa e Callias (2000):

Tais teorias apresentam uma característica comum: a atribuição dos *deficits* sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva. Dessa forma, o 'retraimento' autista tem sido explicado em termos de um estado de excitação crônico [...] ou flutuações nesses estados [...] que conduzem à evitação do olhar, reações negativas e retraimento da interação social, como mecanismos para controlar o excesso de estimulação (2000, p.172).

Contraopondo-se à Teoria Afetiva, proposta por Kanner e endossada por vários outros autores que construíram diferentes versões para ela, surge, por

intermédio de Baron-Cohen (1988, 1991) e Frith (1988), a concepção denominada **Teoria Cognitiva (Teoria da Mente)**, que é retomada e detalhada nos estudos de Assumpção Jr. e Kuczynski (2015) e Whitman (2015). Vários outros estudos enfatizam os aspectos cognitivos, embora se diferenciem entre si de acordo com as áreas especificamente estudadas (SCHOPLER, 1988; HAPPÉ, 1994; JARROLD, 1994). O aspecto central dessa teoria é considerar que a maior dificuldade da pessoa com autismo é a impossibilidade de compreender estados mentais das outras pessoas. Muitos autores têm denominado essa característica específica como “Teoria da Mente”. Esse entendimento sobre o autismo aponta que as percepções dos indivíduos sobre os estados mentais do outro (desejos, sentimentos etc.) são, na realidade, representações de representações, ou classificadas de ‘representações secundárias’, já que as representações primárias seriam as crenças sobre o mundo físico (ASSUMPÇÃO JR; KUCZYNSKI, 2015). Essa teoria aponta que, nos indivíduos com autismo, as metarrepresentações²⁹ estão com alguma alteração, favorecendo com que os padrões das relações que são estabelecidos com os outros fiquem alterados. Importante lembrar que a capacidade metarrepresentacional é necessária para se constituírem padrões simbólicos, da mesma forma que os padrões pragmáticos, ou seja, que envolvem as questões da linguagem, que precisam dessas metarrepresentações. Ainda nesse aspecto da teoria, Frith e Happé (1994) apontavam que pessoas que apresentavam autismo tinham certa dificuldade de acionar materiais complexos, principalmente, quando os contextos envolviam a compreensão dos significados semânticos, ou seja, que envolviam significados de palavras e expressões mais abstratas.

Além da dificuldade de perceber o estado mental do outro, os autores que tratam da **Teoria da Mente** apontam um *deficit* nas funções executivas do indivíduo com TEA, o que dificulta a flexibilidade de pensamento e postura, a atenção dirigida, o planejamento estratégico, o raciocínio; eles destacam um *deficit* importante que denominam de integração contextualizada de elementos, que se reflete no

²⁹ As crenças que temos sobre o mundo físico são as representações; as crenças sobre o estado mental das pessoas são representações das representações, chamadas de representações secundárias ou metarrepresentações (ASSUMPÇÃO JR; KUCZYNSKI, 2015).

comportamento do indivíduo, quando se detém nos detalhes dos objetos ou nas situações, e não na apreensão do todo (ASSUMPÇÃO JR; KUCZYNSKI, 2015).

Em seus estudos, Peter Hobson (2007) destaca que as aprendizagens que as crianças com um desenvolvimento típico realizam nas relações sociais não se referem a entender a teoria da mente do outro, mas sim a aprender sobre o outro. Ele afirma que “aprendem sobre estados subjetivos das pessoas através de suas experiências subjetivas” (p.15) com e na relação com o outro. E segundo o mesmo autor, esse entendimento do outro é adquirido “pela experiência individual de padrões afetivos, coordenadas de modo intersubjetivo nas relações com outras pessoas” (p.15). Hobson (2007) percebe o autista então como uma pessoa que apresenta um entendimento sobre o outro limitado em função de não perceber as experiências subjetivas. Aponta, ainda, que são pessoas com “uma incapacidade relativa para o contato intersubjetivo” (p. 13).

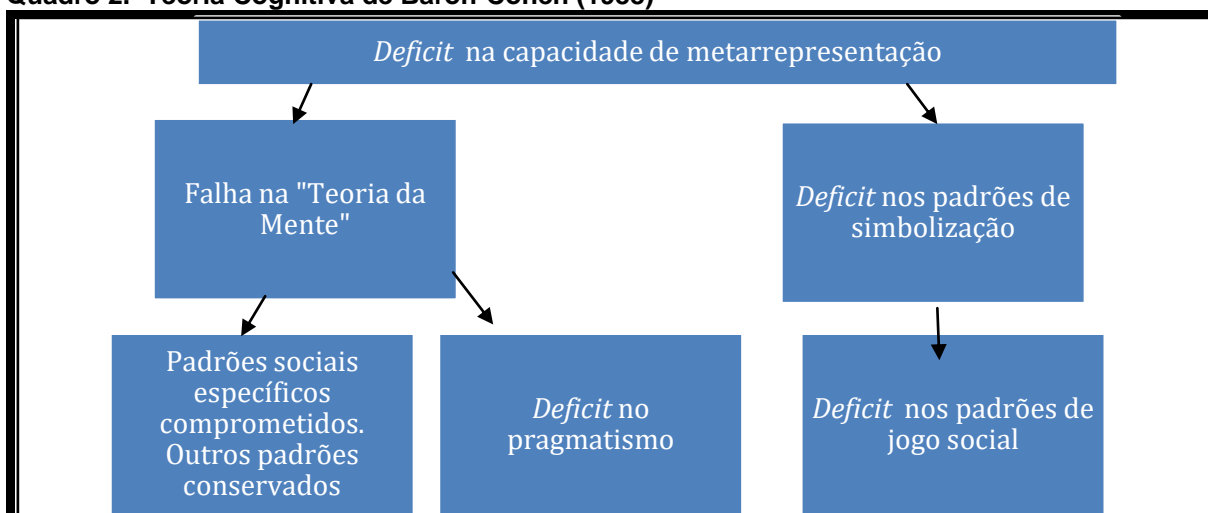
De todos os autores apresentados até aqui, que estudam e pesquisam o TEA, Hobson (2007) é o único que faz menção aos aspectos subjetivos do ser humano e leva isso para uma possível análise das relações sociais que o indivíduo com TEA apresenta.

Alguns autores como Turner (1997) apontam que os comportamentos estereotipados que alguns indivíduos com autismo apresentam podem ter alguma relação com a falha dos processos executivos, pois acabam se tornando incapazes de gerar formas diferentes de agir. Da mesma forma, Jarrold (1997), em seus estudos, afirma que as dificuldades que as crianças com autismo apresentam nas brincadeiras de “faz de conta” têm ligação com a impossibilidade de inibir mentalmente as ações que são desencadeadas por um objeto. Sendo assim, a criança não consegue “fazer de conta” que uma caixa é um carrinho, pois fica “colada” a função real da caixa, que é a de guardar coisas dentro. Russell (1997) complementa, afirmando que crianças com autismo apresentam uma grande dificuldade para ampliar seus conhecimentos partindo de suas experiências, pois há um problema de monitoramento da memória e da ação. O mesmo autor aponta ainda que esses indivíduos têm dificuldades na memória de trabalho, principalmente quando a quantidade de informações a ser processada é alta e envolve conjuntamente questões de semântica.

A Teoria Cognitiva ou Teoria da Mente estaria ligada, então, às possibilidades do indivíduo de representar, simbolizar, metarrepresentar. Bosa e Callias corroboram essa tese: “o desenvolvimento de uma teoria da mente envolveria, então, não apenas uma representação interna a respeito das coisas, mas também a capacidade de *refletir* sobre essas representações” (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 172).

A possibilidade de perceber e entender o TEA, a partir de uma Teoria Cognitiva, propicia que se sustentem posições científicas, que acompanham as pesquisas da neurociência na atualidade, que apontam questões orgânicas importantes nesse transtorno, atreladas às várias características que assume o TEA em suas diferentes intensidades. Os pontos básicos abordados pela Teoria Cognitiva são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Teoria Cognitiva de Baron-Cohen (1988)



Fonte: Assumpção Jr. e Kuczynski (2015)

A **Teoria da Linguagem**, outra abordagem vinculada aos problemas apresentados pela pessoa com autismo, apoia-se nas evidências de que esses indivíduos apresentam baixo desempenho nas questões verbais da aprendizagem. Alguns autores fazem uma correlação entre o prognóstico cognitivo e a linguagem, apontando que pessoas com autismo que têm alto desempenho cognitivo apresentam uma linguagem mais elaborada e muito mais comunicativa, ao contrário daqueles que têm uma deficiência intelectual associada (TAGER-FLUSBERG, 1996). Segundo essa teoria, as crianças com autismo apresentam dificuldade de registro, bem como de utilização das informações recebidas para a orientação de

seu comportamento. Isso acontece, pois, de acordo com Russell (1997), elas são incapazes de utilizar sua fala interna, e essa característica tem raízes sociais. A premissa maior é que a fala interna do indivíduo ou a capacidade de autoverbalização é parte do desenvolvimento de qualquer pessoa, em que a “natureza interpessoal do pensamento é transferida ou internalizada para um processo intrapessoal, no qual as ações das crianças se tornam controladas menos por diretivas verbais externas e mais por suas próprias respostas verbais” (WHITMAN, 2015, p. 114).

Essa premissa lembra muito o conceito de desenvolvimento de Vygotsky (1997) que aborda a ideia de que este acontece nas relações do indivíduo com o outro, ou seja, nas relações sociais. Nessa perspectiva, o controle verbal da criança sobre seus comportamentos aumenta com a idade e com a mediação propiciada pelas interações sociais. Enquanto em tenra idade, os adultos vão direcionando verbalmente o comportamento infantil; quando a criança fica mais velha, ela abandona o controle verbal do outro e dela mesma, para uma ação mais independente, assumindo o controle regulatório de seu comportamento, tornando o controle verbal cada vez mais velado e cognitivo apenas. Em uma criança com muita dificuldade de interação social, esse controle não acontece de forma típica, e aí a linguagem e os processos cognitivos não a auxiliam na autorregulação do comportamento.

Outra abordagem mais recente é a da **Teoria da Coerência Central**, que se apoia na ideia de que existe uma diferença do processamento da informação por pessoas que apresentam o TEA. Segundo essa teoria, para a pessoa com TEA, é difícil juntar as partes das informações para criar um todo que tenha significado (FRITH, 1989). Bosa e Callias nos afirmam que:

A falta da tendência natural em juntar partes de informações para formar um ‘todo’ provido de significado (coerência central) é uma das características mais marcantes no autismo. O interessante dessa teoria é que busca explicar não somente os déficits, mas também as habilidades as quais podem estar não somente preservadas, mas inclusive mostrarem-se superiores em indivíduos com autismo, estas últimas recebendo menor atenção na literatura (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 175).

É analisada aqui a tendência de o indivíduo com TEA se ater às partes de uma figura, e não a toda a figura, ou de preferir sequências desprovidas de

significado. Essa teoria aponta um comprometimento nas funções executivas que estão associadas à integração de um estímulo dentro de um contexto.

Um pouco mais recente, mas não menos importante, é a explicação dos comportamentos do TEA por meio da **Teoria da Integração Sensorial**³⁰, uma série de processos que incluem “o recebimento de informações sensoriais, a assimilação (processamento) dessas informações no cérebro e a organização subsequente do comportamento (ação) em resposta a elas” (WHITMAN, 2015, p. 115). Essa teoria tenta elucidar os relacionamentos entre estímulo-cérebro-comportamento no desenvolvimento dos indivíduos. Durante o processo de desenvolvimento, as diferentes experiências sensoriais com o ambiente vão favorecendo o amadurecimento do cérebro.

[...] o impacto de pequenas alterações, de ocorrência precoce, no ambiente e/ou estrutura cerebral talvez resultem em grandes alterações no funcionamento ao longo do tempo. Estressores biológicos ou ambientais podem alterar a microestrutura do cérebro, resultando em prejuízo na sensibilidade e uma cascata de eventos, que leva a um ciclo de prejuízos crescentes ao nível biológico e comportamental (WHITMAN, 2015, p. 116).

É preciso considerar que as pessoas processam de forma diferentes os estímulos que recebem; da mesma forma, as respostas que elas dão a eles também são diferentes. Nesse processo de recepção desses estímulos e de resposta a eles, as pessoas podem agir emocionalmente de formas diversas: algumas os evitam, já outras necessitam deles e os buscam de qualquer forma. Em ambos os casos, quando o sistema está desregulado, o indivíduo acaba sofrendo, pois não consegue dar conta dessa demanda emocional ocasionada pela desregulação sensorial, ou, como pensam alguns teóricos, o problema é realmente a incapacidade para regular ou modular essa estimulação.

Um aspecto interessante nessa teoria é a explicação dada acerca dos comportamentos estereotipados das pessoas com TEA, que se apresentam, na realidade, como tentativas primárias de autorregulação para momentos de ansiedade e excesso de estímulos, ou, ao contrário, para a busca de algo que possa estimular novas possibilidades de interação com o outro. Esses aportes são

³⁰ Teoria da Integração Sensorial foi um conceito introduzido por Anna Jean Ayres (1920–1988), uma terapeuta ocupacional americana, psicóloga educacional, como uma alternativa de intervenção clínica na Terapia Ocupacional.

explicados como uma variação, tanto no modo como as pessoas experimentam as experiências de estimulação quanto na maneira como lidam com essa mesma estimulação (WHITMAN, 2015).

Para a explicação das causas do TEA encontram-se, ainda, diferentes abordagens que estão organizadas no que se chama de **Teorias Biológicas**, que em diferentes instâncias enfatizam questões genéticas, ambientais, bioquímicas, neuroestruturais e imunológicas. Essas pesquisas se aportam nos estudos sobre o desenvolvimento do cérebro e suas potencialidades. Os pesquisadores apontam que desde a concepção, o córtex cerebral é vulnerável às influências do ambiente. À medida que um feto se desenvolve, as células cerebrais têm de encontrar o seu caminho até a parede cerebral, escorregando por células alongadas (células da Glia)³¹ e têm de se posicionar de forma precisa dentro do córtex cerebral.

Porém, se algo interromper esse processo, como condições ambientais adversas ou desnutrição, os efeitos poderão ser devastadores, pois as células poderão acabar no lugar e no tempo errados, formando sinapses inapropriadas e gerando uma desordem neurológica que poderá acarretar diversas deficiências ou transtornos.

Tanto os genes quanto o ambiente podem influenciar e afetar o desenvolvimento cerebral para situações com mais possibilidades de desenvolvimento, ou em alguns casos, para a instalação das deficiências, de forma que o ambiente exerce um papel muito ativo na fase pré-natal e, depois na formação das conexões entre as células neurais, assim como no momento de poda neuronal. O cuidado inicial e a criação têm impacto decisivo no modo como as pessoas se desenvolvem, em sua capacidade de aprender e de regular as próprias emoções (SHORE, 2000; WHITMAN, 2015).

Durante todo o desenvolvimento do sistema nervoso, o cérebro está especialmente vulnerável a insultos ambientais. Esse período vulnerável estende-se desde alguns dias após a concepção até o final da primeira infância, consistindo em um período mais longo de vulnerabilidade do que

³¹ As células da Glia fazem parte do sistema nervoso e são auxiliares que possuem a função de suporte ao funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC). Estima-se que haja no SNC células glia para cada neurônio, mas devido ao seu reduzido tamanho, elas ocupam a metade do volume do tecido nervoso. As principais funções das células da glia são cercar os **neurônios** e mantê-los no seu lugar, fornecer nutrientes e oxigênio para os neurônios, isolar um neurônio do outro, destruir patógenos e remover neurônios mortos. Elas mantêm a homeostase, formam mielina e participam na transmissão de sinais no sistema nervoso (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013).

para qualquer outro sistema de órgãos. O ambiente pode danificar o sistema nervoso de diversas maneiras, por meio de toxinas, infecções ou traumas (WHITMAN, 2015, p. 120).

A **Teoria Biológica** engloba diferentes abordagens que apresentam e discutem aspectos específicos de acordo com cada autor. Ela inicia abordando as Teorias Genéticas, ou seja, a discussão na área da genética que sugere que alguns genes são necessários para a produção de características associadas ao fenótipo do TEA. Corroborando essa premissa, diversas pesquisas com gêmeos autistas confirmam as informações.

Nos últimos anos, diferentes descobertas têm auxiliado na identificação de genes que são encontrados no TEA. Por meio de uma análise genética, partindo do estudo cromossômico, buscam-se, em um primeiro momento, anomalias cromossômicas. Aparentemente 5% dos indivíduos com TEA têm uma anormalidade cromossômica identificada. Uma das mais comuns, segundo alguns pesquisadores, é a do cromossomo 15. Alterações em outros cromossomos também foram encontradas nos últimos anos, como no braço longo dos cromossomos 3, 7, 2, 13, 15 e 6 e no braço curto dos cromossomos 16, 19, 11, 13 e 1 (ANDRES, 2002; FOLSTEIN; ROSEN-SHEIDLEY, 2001).

Contudo, por maiores que sejam as descobertas atuais a respeito do DNA³² presente nos cromossomos, ou seja, de questões da genética, ainda não se confirmou a descoberta de um único gene que possa ser denominado como causador do TEA. Em diferentes estudos pelo mundo, vários desses genes foram encontrados nos indivíduos estudados sem, no entanto, se apresentarem em todos as pessoas diagnosticadas, dificultando então a definição genética como causa única do TEA. De acordo com diferentes estudos genéticos já realizados em torno do TEA, a probabilidade de uma pessoa desenvolver esse transtorno por causa genética é de 50%.

A genética do autismo é complicada e já foram descrito cerca de 300 genes envolvidos com o espectro. Existem casos mais simples, causados por mutações em apenas um gene, responsável pela regulação de outros genes em uma cascata molecular. Mas esses são casos mais raros, em geral,

³² DNA (*deoxyribonucleic acid*), em inglês, ou ADN (ácido desoxirribonucleico), em português, esse é o nome dado a um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e alguns vírus e que transmitem as características hereditárias de cada ser vivo (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013).

mais agressivos. Na maioria dos pacientes, são mais de um os genes afetados. Além disso, soma-se a contribuição das mutações esporádicas, que acontecem o tempo todo e em todos os indivíduos, mas pode fazer a diferença naqueles que já possuem predisposição. Modelos matemáticos, baseados em dados da literatura, estimam que haja uma interação de entre três e dez genes, afetando de duas a três vias metabólicas importantes para o desenvolvimento cerebral. Fica difícil de identificar a forma como o autismo é transmitido hereditariamente e é praticamente impossível de se conseguir um método de diagnóstico genético com as técnicas atuais. (MUOTRI, 2017, p. 511).

As diferentes pesquisas genéticas atuais sobre o marcador genético do TEA estão sendo intensas e cada vez mais aceleradas graças à disponibilidade de grandes bancos de dados genéticos cooperativos. Na atualidade, tem-se o AGRE³³ (*Autism Genetic Resource Exchange*, ou Troca de Recursos Genéticos para o Autismo) banco de dados criado pelo *Cure Autism Now* (CAN) e o Instituto Neuropsiquiátrico da UCLA. O objetivo do AGRE é coletar e armazenar informações genéticas de pessoas com TEA e de seus familiares, para então, tornar essas informações (pesquisas, dados, resultados, hipóteses) disponíveis para pesquisadores que investigam o transtorno, a fim de que possam realizar estudos comparativos em suas pesquisas e descobertas.

Embora se acredite que o TEA seja um transtorno determinado geneticamente, alguns pesquisadores entendem e defendem que o ambiente pode desempenhar um papel importante na forma como esse transtorno se estabelece e se manifesta. Esse interesse ampliado e centrado nos fatores ambientais tem resultado nos estudos realizados pelo *Center for Disease Control* (CDC) que aponta altos índices de TEA em determinadas regiões americanas, como por exemplo, o município de Brick, Nova Jersey. A teoria inicial aqui é de que toxinas no ar, na terra ou na água podem influenciar a expressão de genes, ou até mesmo, podem ser a causa direta do transtorno.

O que se sabe hoje é que os gatilhos ambientais ainda não têm sua comprovação como causa do transtorno, mas de forma geral, os fatores ambientais podem servir de maior risco para o transtorno. Os exemplos de alguns deles aqui são: o consumo materno de álcool ou drogas durante a gravidez, sangramento

³³ O AGRE é um repositório de biomateriais e dados fenotípicos e genotípicos para auxiliar pesquisas sobre distúrbios do espectro do autismo. Biomateriais e dados sobre famílias com membros no espectro do autismo estão disponíveis para análise por membros da comunidade científica em todo o mundo (www.agre.org).

intrauterino no primeiro trimestre de gravidez, anoxia³⁴ ao nascer, fator RH³⁵, uso de antidepressivos na gravidez. É preciso levar em conta estudos recentes que defendem a ideia de que exposições a produtos químicos estão envolvidos nas causas do TEA.

Publicações do *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*³⁶ (Instituto Nacional de Distúrbios Neurológicos e acidente vascular encefálico), que agregam descobertas de diferentes centros de pesquisas como as da Universidade da Califórnia, Centro de Saúde Ambiental Infantil da Faculdade de Medicina de Mount Sinai, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de Harvard, Faculdade de Saúde Pública da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, Universidade do Sul da Dinamarca apontam que a exposição a produtos químicos pode estar envolvida no desenvolvimento do TEA.

Esses diferentes espaços de estudo e pesquisas apresentam alguns produtos químicos como significativos nos estudos realizados. São eles: chumbo (no estado líquido e sólido) que pode ser encontrado na água; metilmercúrio (encontrado em peixes obtidos em água poluída); inseticidas organofosforados (de uso doméstico, agrícola e pecuário); pesticidas organoclorados (encontrados em produtos agrícolas); bifenilpoliclorado (resíduos industriais lançados no meio ambiente por meio de derramamentos acidentais); gás de escape automotivo; hidrocarbonetos aromáticos policíclicos (queima incompleta de combustíveis como petróleo e derivados, como carvão, madeira e gás de carvão); retardadores de chama bromados (usados em tecidos para cobertura de móveis e nos plásticos para retardar o avanço do fogo); compostos perfluorados (usados para fazer coberturas não aderentes, como em painéis e ferros de passar roupa) (NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE, 2017).

A Escola de Saúde Pública de Harvard e da Universidade do Sul da Dinamarca, em Odense, alertaram que níveis de ingestão de alguns produtos

³⁴ A anoxia cerebral é caracterizada pela falta de oxigênio no cérebro, que pode ter diversas causas. Dependendo do tempo em que o cérebro fica sem receber oxigênio, neurônios vão morrendo e podem haver danos cerebrais irreversíveis, morte cerebral e pode fazer com que o indivíduo fique em estado de coma. Quanto mais tempo o cérebro ficar sem receber oxigênio, piores serão as consequências.

³⁵ Fator Rh é um importante antígeno presente no sangue de determinadas pessoas, cuja presença significa que a classificação será Rh+. Os indivíduos que não possuem naturalmente o tal antígeno recebem a classificação Rh-.

³⁶ <https://www.ninds.nih.gov/>

químicos ou similares antes considerados seguros podem, na verdade, ser danosos à saúde do ser humano e estar vinculados a alguns casos de TEA que têm sido estudados recentemente.

Percebe-se que houve uma expansão considerável das pesquisas sobre os aspectos que podem estar implicados na causa do TEA; contudo, os diferentes achados não cobrem toda a extensão das diferenças individuais ao longo do espectro. Há um esforço consciente dos pesquisadores em aproximar os achados das diferentes áreas de estudo para a compreensão dos mecanismos por meio dos quais as diferentes facetas dos comportamentos se apresentam.

Depreende-se que o TEA, mais do que uma condição biológica constitui-se como uma configuração subjetiva que se organiza, simultaneamente na sociedade e no indivíduo. Nesse sentido o TEA é compreendido como

uma unidade complexa de processos sociais e individuais, dentre os últimos, os biológicos. Ela demarca uma configuração subjetiva da personalidade do sujeito, o que permite compreender que assume formas únicas em cada indivíduo concreto. A hegemonia dessa configuração sobre outras produções subjetivas, no domínio da subjetividade individual, exprime a ocultação do sujeito como momento produtor de sentidos subjetivos diante de novas experiências (LEAL; LUSTOSA, 2018, p. 63).

3.1.2 Face a face com o TEA: tramas de um conceito

Definir um transtorno é, muitas vezes, perante um olhar mais obtuso, definir a pessoa. É óbvio que o conceito, as terminologias corretas, as incidências são importantes para se pensar políticas educacionais, planejamentos e propostas educativas mais eficazes para cada indivíduo. Precisa-se evitar a colagem do diagnóstico ao prognóstico da pessoa, às possibilidades de troca e crescimento que cada ser vivo pode realizar em seu período de vida na relação com o mundo, com os objetos e com o outro. Dessa forma, ao se definir um conceito do TEA, fala-se de um transtorno mais amplo, que afeta diferentes instâncias do indivíduo e que pode se mostrar, em maior ou menor grau, de acordo com as possibilidades de experiências que o mesmo vivencia em seu cotidiano.

Transtorno do Espectro do Autismo é a nova nomenclatura vinculada ao DSM-5, que inclui transtornos que anteriormente estavam separados assim: transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra

especificação. A nova definição e essa nova divisão se justificam em virtude de as características do transtorno se manifestarem em diferentes graus. Entende-se que TEA é um *continuum* de características que podem variar de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos. Como o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, admite-se que seja mais bem representado por uma única categoria diagnóstica, que se torna adaptável conforme a apresentação clínica individual em cada pessoa.

A terminologia sofreu diversas alterações durante o tempo, desde que foi descrita como um transtorno mental em 1980³⁷. À medida que os documentos que dão suporte aos diagnósticos são revisados, que novas descobertas médicas são apresentadas, a possibilidade de alterações na terminologia acontece. Hoje, têm-se dois grandes documentos que oferecem suporte e direção para o diagnóstico:

1. O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (título adotado no Brasil) é um manual utilizado por profissionais da área da saúde mental que elenca múltiplas categorias de transtornos mentais bem como inúmeros critérios para a realização do diagnóstico desses transtornos. É um manual elaborado de acordo com as orientações da Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*), voltado exclusivamente para os transtornos psiquiátricos. Esse manual tem seu uso efetivo em diferentes países, por profissionais da área da saúde, pesquisadores, mas também por órgãos políticos, educacionais e farmacêuticos. Sua última revisão aconteceu no ano de 2013, com o lançamento, então, do DSM-5, em 18 de maio de 2013, substituindo o DSM-IV-TR, publicado em 2000.
2. O documento denominado Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*) apresenta códigos relativos à classificação de doenças, com uma grande variedade de sintomas, para ferimentos ou doenças. Para cada possibilidade de diagnóstico, é atribuído um código que representa uma categoria única

³⁷ 1980 – DSM-III –o autismo, pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TIDs. Esse termo foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro eram afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas.

que pode incluir uma diversidade de doenças semelhantes. Esse documento é publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e é revisto periodicamente, encontrando-se hoje na versão 10, publicada em 01 de janeiro de 2003. A atualização desse manual ocorreu no ano de 2019, conforme informação divulgada na página da Organização Mundial da Saúde³⁸, mas ela deverá entrar em vigor somente em janeiro de 2022.

A diferença entre os dois manuais, quanto à nomenclatura e à classificação pode ser vista na tabela que segue (tabela 1).

TABELA 1 - Nomenclatura de acordo com o DSM-5 e a CID-10

| DSM-5 | CID-10 |
|--|---|
| <p>Transtornos do Neurodesenvolvimento</p> <p>Transtorno do Espectro Autista (299.00)</p> | <p>F84 - Transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>F84.0 - Autismo infantil</p> <p>F84.1 - Autismo atípico</p> <p>F84.2 - Síndrome de Rett</p> <p>F84.3 - Outro transtorno desintegrativo da infância</p> <p>F84.4 - Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados</p> <p>F84.5 - Síndrome de Asperger</p> <p>F84.8 - Outros transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>F84.9 - Transtornos globais não especificados do desenvolvimento</p> |

Fonte: A autora (2020)

Tendo como base esses manuais, assume-se, como terminologia a ser utilizada durante a pesquisa o Transtorno do Espectro Autista segundo o DSM-5. A conceituação do TEA encontra-se, conforme visto, dentro da categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, que pode ser definido como

um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social,

³⁸ O novo CID 11 foi lançado oficialmente em maio de 2019, mas o uso efetivo acontecerá somente a partir de 2022. A terminologia TEA também é adotada nesse manual, tendo como diferencial diagnóstico a presença ou ausência de deficiência intelectual e prejuízo na linguagem. <https://www.paho.org/bra>.

acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2013, p. 31).

As pessoas com TEA apresentam uma singularidade importante em sua constituição, que pode variar de uma forma mais intensa até uma mais branda, mas que geralmente afeta as relações sociais e a comunicação, além dos interesses restritos, fixos, intensos e comportamentos repetitivos. Tais características podem ainda ter uma deficiência intelectual como comorbidade, tornando o quadro mais difícil de ser atendido nas escolas. Corroborando esse aspecto, Schwartzman afirma o seguinte:

Algumas peculiaridades fazem de pessoas com autismo e com condições a ele associadas um grupo com características marcantes e muito particulares, dentre as quais podemos citar as respostas inconsistentes aos estímulos, a tendência ao isolamento social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotípias, os distúrbios da comunicação, etc (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37).

Destaca-se que os critérios para o diagnóstico do TEA na versão do DSM-5 são prioritariamente os **deficits na comunicação e interação social e a presença de padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos**. Os sintomas precisam estar presentes no desenvolvimento de forma precoce e causar prejuízos em várias áreas do funcionamento da pessoa.

A Organização das Nações Unidas tem uma estimativa de que cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo TEA, chegando a ter um índice em crianças mais elevado do que AIDS, câncer e diabetes. No Brasil, não se tem uma estimativa real de quantas pessoas são diagnosticadas com TEA, pois o Censo volta-se apenas para a estimativa de pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual. Não foram consideradas doenças mentais como esquizofrenia e psicose ou transtornos como autismo. Da mesma forma, não se constituiu outra opção que absorvesse essa demanda dos diagnósticos mais psiquiátricos.

Em julho de 2019, foi sancionada a Lei nº 13.861/19 que determina que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) inclua no Censo de 2020 perguntas sobre o autismo. Com a sanção dessa legislação, será possível saber quantas pessoas no Brasil apresentam esse transtorno e como elas estão distribuídas no território nacional.

Por enquanto, toda e qualquer projeção no Brasil ainda é baseada na estimativa da população com TEA em diferentes partes do mundo como, por exemplo, na população norte-americana, 11,3 em 1000 crianças, ou 1,13%; na Coreia do Sul, pesquisas apontam a maior taxa de TEA já encontrada na atualidade, de 2,64%; na China, fica em torno de 1% e, aproximadamente, 1,81% no Japão. Na Europa, a estimativa tem girado em torno de 1% da população (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016). Segundo os dados extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹, em 2020, o Brasil tinha uma população de 212.499.104 habitantes, e a estimativa das ONGs que apoiam e coletam dados sobre o TEA era de que a porcentagem de pessoas com TEA seria **de 1%**, ou seja, uma média de **2 milhões de brasileiros** teria o **diagnóstico de TEA**. Esse número é considerado alto, mas infelizmente não é mapeado com seriedade pelas agências públicas, o que acarreta um abismo entre o que diz a política pública de saúde e educação e a prática de atendimento para esses indivíduos.

Discutir a taxa de prevalência do TEA no Brasil e no mundo traz a compreensão, segundo diversos autores, de que, nos últimos anos, as variações dessas mesmas taxas têm sido elevadas pelo fato de já se ter um diagnóstico melhor elaborado, que envolve diferentes aspectos da vida de cada indivíduo, e, principalmente, por uma ampla divulgação, estudo e reconhecimento da importância de um diagnóstico precoce para um melhor prognóstico do desenvolvimento do indivíduo com TEA (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016). Já autores como Wing, Gould e Gillberg (2011) defendem que o diagnóstico do TEA teve suas taxas ampliadas com as descobertas de Asperger, o que ampliou o diagnóstico, incluindo indivíduos com o desenvolvimento cognitivo preservado e uma linguagem com vocabulário e gramática adequados.

As discussões a respeito do papel do DSM-5 ou do CID na ampliação do número de casos são amplas, com diferentes abordagens, e demandam uma reflexão sobre o papel da sociedade na patologização dos seus indivíduos, que leva à busca de um diagnóstico de qualquer diferença presente no outro, visão que esta pesquisadora corrobora. Silva (2016) aponta que o olhar médico, historicamente, recebeu e tem ainda recebido uma importância na sociedade moderna, e isso

³⁹ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicados no dia 29/12/2020 e retirados da página do Instituto: <https://www.ibge.gov.br/>. O número oficial que consta da data de corte para a contagem do censo é de 211.755.692 habitantes em 01/07/2020.

promove o que a autora define como a “medicalização” dos diferentes espaços sociais. Essa medicalização invade os espaços escolares, moldando as práticas pedagógicas e ditando regras e metodologias a serem utilizadas pelos professores.

Sabe-se que o diagnóstico tem implicações para os indivíduos com TEA e para seus familiares, facilitando o acesso a serviços de Saúde e Educação; contudo, não deixa de trazer riscos para as práticas sociais e educacionais, pois, muitas vezes, são realizados sem levar em consideração as fases de desenvolvimento do indivíduo; não se exploram as possíveis relações entre os sintomas, o ambiente familiar e outros eventos importantes da vida das pessoas (KESROUANI; CELERI, 2007). Depreende-se, portanto, o seguinte:

A discussão concentra-se no modo como esse processo tomou espaço no interior das escolas, influenciando a atuação dos professores na escola e o processo de aprendizagem dos estudantes que recebem o diagnóstico de autismo. O olhar biomédico vem se legitimando e adquirindo legitimidade ao longo de sua história produzindo diagnósticos para e sobre os indivíduos (SILVA, 2016b, p. 96-97).

O diagnóstico não deveria servir para rotular os indivíduos, para engessar as instituições, por exemplo, de exercer seu papel pedagógico, como acontece cotidianamente nas escolas. O diagnóstico, “reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrição do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem” (SILVA, 2016b, p. 98).

O diagnóstico é utilizado para encobrir quem é o aluno e como acontece seu processo de constituição subjetiva. Esse discurso que defende que todas as pessoas se enquadrem em um sistema, que aumenta o número de doenças mentais em seus manuais⁴⁰, torna esse processo um negócio rentável, já que o diagnóstico supõe um sintoma, o sintoma supõe a necessidade de uma normalização que supõe a necessidade de uma medicação. Utilizam-se, então, de discursos científicos para transformar a singularidade de cada indivíduo em sintomas, deficiência, anomalias e a expressão da subjetividade, a criatividade de cada indivíduo, seus atos espontâneos em desvios que necessitam ser normatizados.

As críticas mais recentes aos aumentos de incidência dos transtornos (e entre esses o TEA) na população têm sido feitas por escritores, estudiosos da área

⁴⁰ Entre os anos de 1987 até 1994 o DSM introduziu 77 novas doenças mentais (CECARELLI, 2010).

da Saúde e da Educação e por historiadores. Nos últimos anos, o número de publicações que denunciam o excesso de medicação e a busca constante de normatização dos indivíduos não para de crescer (PIGNARRE; 2001, ST-ONGE, 2004; LANE, 2007; BLECH, 2008; WATTERS, 2010a, WATTERS, 2010b; GREENBERG, 2010; KIRSCH, 2010; WHITAKER, 2010, CECCARELLI, 2010).

A discussão sobre o aumento de casos de diagnósticos de TEA parece ainda não ter uma resposta clara. Tudo fica muito vago, mesmo quando mais dados são obtidos. A incidência tem crescido. Isso é fato. Em março de 2020, o CDC⁴¹ (2020) lançou a nova prevalência de 1 para 54 nascidos; já em 2018, o número era de 1 para cada 59 nascidos. Mesmo com a variação das taxas, a relação de números de casos entre a população masculina e feminina não se alterou. Atualmente, ainda há uma predominância de quatro homens para uma mulher nascidos, o que foi confirmado também na pesquisa divulgada em março de 2020. Esses números têm se mantido em diferentes pesquisas epidemiológicas ao longo dos anos, em diferentes países.

Existem diversas configurações subjetivas produzidas a respeito das características e dos funcionamentos de pessoas com TEA. Entre elas, destaca-se o discurso de que não fazem contato visual, não expressam afeto, vivem em um mundo particular. Essas ideias a respeito do TEA remontam à época em que não havia a intervenção precoce e que a maioria das pessoas diagnosticadas com autismo vivia à margem da sociedade e da educação. A confirmação hoje de que o TEA faz parte de um espectro que não é estático e imutável, e sim uma condição que permite que os indivíduos possam, inclusive, superar sinais clássicos, mostrando um desenvolvimento crescente e positivo, é um avanço para o diagnóstico.

Falamos hoje em TEA, pois os pesquisadores entendem que não há só um autismo, mas um espectro onde cabem diferentes tipos, da forma mais leve da patologia até uma forma mais grave que exige maior atenção e intervenção mais individualizadas. Todo o diagnóstico deve levar em conta mais de uma fonte de informação e o olhar sobre o sujeito nos diferentes espaços que frequenta (SILVA, 2016, p. 23).

Embora as configurações subjetivas, apresentem, em alguns casos, fatos equivocados ou exacerbados em função da falta de conhecimento a respeito, sabe-

⁴¹ Dados extraídos da página do CDC. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

se que alguns *deficits* centrais se fazem presente em vários indivíduos. Sigman (1994) descreve três critérios empregados para definir o que pode ser considerado um *deficit* central em determinados transtornos e aqui no caso, no TEA:

1 ESPECIFICIDADE – refere-se às características que são apresentadas apenas pelas pessoas com diagnóstico de TEA, mas não por pessoas com outros transtornos. Ainda que a maioria dos sintomas elencados como do TEA não se apresentem apenas nele, a configuração global dos sintomas é única e utilizada para distingui-lo de outros transtornos.

2 UNIVERSALIDADE – refere-se à condição de que um *deficit* central deva estar em todos os indivíduos com TEA, em maior ou menor grau.

3 PRIMAZIA – refere-se à exigência de que um *deficit* central esteja presente nas primeiras etapas do desenvolvimento (SIGMAN, 1994).

Apontam-se a seguir, características que são a base do diagnóstico segundo o DSM-5 (APA, 2013, p. 50). A primeira delas seria: **déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos**. Segundo o documento, estes *deficits* podem acontecer,

[...] dependendo, da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada. (APA, 2013, p. 53).

Esse critério diagnóstico desdobra-se em diferentes manifestações e características. São eles: *deficit* na reciprocidade socioemocional, ou seja, é a dificuldade do indivíduo de iniciar as interações sociais, ou de responder a elas; *deficits* nos comportamentos comunicativos não verbais usados em uma interação social, que variam de acordo com a qualidade do olhar para o interlocutor, a distância em que ele se posiciona, a dificuldade na compreensão do uso de gestos e reconhecimento de expressões faciais; *deficits* para iniciar, desenvolver, manter e compreender relacionamentos, que passam pela capacidade do indivíduos de adequar seu comportamento às diferentes situações sociais; dificuldade ou total ausência do compartilhamento de brincadeiras, experiências, prazeres e interesses que ainda se manifestam pela passividade ou abordagens que, algumas vezes,

podem parecer agressivas ou disruptivas⁴². A ausência do jogo simbólico, bem como a falta da capacidade de criar situações de imaginação compartilhada acabam gerando, posteriormente, um brincar inflexível, com regras rígidas.

Dentro do aspecto da comunicação, parte-se do pressuposto de que ela engloba muito mais do que apenas a linguagem verbal. É preciso que se atente para a qualidade com que é realizada a comunicação, ou que estratégias comunicacionais o indivíduo usa em seu cotidiano. Para pensar nessa qualidade comunicacional, é necessário perceber que pode acontecer um atraso ou a falta total de linguagem expressiva, que perpassa pela dificuldade em utilizar, com sentido, todos os aspectos da comunicação aqui elencados: gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. O que o DSM-5 (2013) classifica como distúrbios do comportamento não verbal, são características como:

[...] uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. Os indivíduos podem aprender alguns poucos gestos funcionais, mas seu repertório é menor do que o de outros e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação. Entre adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações. O prejuízo pode ser relativamente sutil em áreas individuais (p. ex., alguém pode ter contato visual relativamente bom ao falar), mas perceptível na integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social (APA, 2013, p. 54).

Pode ocorrer uma ausência ou um atípico contato visual, e isso se refletir na dificuldade do indivíduo de estabelecer uma atenção compartilhada, ou seja, de seguir com o olhar aquilo que é apontado pelo outro, ou de apontar, mostrar ou apresentar objetos para compartilhar com os outros; uma atenção multifocal, com muita ou alguma inabilidade em restringir o foco contextual relevante.

É preciso considerar a disposição do indivíduo para iniciar uma conversa ou para mantê-la com o outro; da mesma forma, é necessário observar a repetição

⁴² Que acaba por interromper, ou alterar o seguimento normal de um processo (SILVA, 2016a).

das palavras, ou seja, a ecolalia⁴³, ou, ainda, o uso anômalo da linguagem, que nada mais é do que o uso de palavras inventadas, os neologismos.

Aspecto importante aqui a ser ressaltado é que independente do nível do déficit verbal ou não verbal, ou mesmo que o déficit não exista, ou seja, quando as capacidades linguísticas estão intactas, no TEA o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado. O sujeito não faz uso dessa habilidade de linguagem para comunicar-se com o outro, para trocar informações, ou simplesmente para trocar ideias ou impressões sobre algo que vê, ou gosta. A fala muitas vezes, quando aparece, mostra-se em uma forma ecolalica, ou resumida a palavras isoladas sem mostrar uma função simbólica de comunicação. A estrutura frasal apresenta-se de forma precária, com a presença de inversão pronominal (SILVA, 2016, p. 24).

Ainda em relação à linguagem, podem acontecer alterações entonativas nas emissões verbais. Em algumas situações, o indivíduo inclusive produz alguns sons que se tornam característicos em um movimento autoestimulatório⁴⁴ e, em outros, acontece o mutismo. A inversão pronominal é comum nesses indivíduos; falam de si na terceira pessoa e, em geral, não empregam o 'eu', mas, com apoio adequado, podem alcançar essa etapa, conseguindo identificar-se na primeira pessoa do singular.

Retomando a questão da qualidade comunicacional, o mesmo critério serve para se pensar sobre a "qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano" (BOSA, 2002, p. 26). É preciso refletir sobre a dificuldade do indivíduo em manter um contato afetivo substancial e real com o outro, de forma natural e principalmente de forma recíproca. A reciprocidade ou como afirma Bosa (2002), a falta dela, a impossibilidade de manter uma sintonia com o outro, com seus desejos e vontades, com suas ideias e percepções, é uma das marcas significativas do transtorno em questão.

Déficits na reciprocidade emocional (i.e., a capacidade de envolvimento com os outros e compartilhamento de ideias e sentimentos) estão claramente evidentes em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além da imitação reduzida e ausente do

⁴³ Repetição de forma literal e muitas vezes com a mesma entonação, frases ou segmentos de frases ouvidas anteriormente ou recentemente (FERRARI, 2007).

⁴⁴ Estimulação aplicada a si mesmo para provocar uma resposta fisiológica ou de comportamento no próprio organismo (GRANDIN; SCARIANO, 2014).

comportamento do outros. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversas. Nos adultos sem deficiência intelectual ou atrasos de linguagem, os déficits na reciprocidade socioemocional podem aparecer mais em dificuldades de processamento e respostas a pistas sociais complexas (APA, 2013, p. 53).

Outra característica apontada pelo DSM-5 (APA, 2013, p. 50) que baseia os diagnósticos seria a existência **padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.**

A pessoa com TEA irá apresentar em maior ou menor grau também comportamentos que englobem movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipada ou repetitiva; padrões fortemente ritualizados, ou seja, um apego extremo a rotinas e padrões com uma resistência de mudanças destes. As mudanças de rotina causam ansiedade. Surian afirma que os indivíduos com TEA muitas vezes apresentam

uma aderência inflexível a rotinas ou rituais, reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente, na disposição dos móveis numa sala, no local e na ordem que se desenvolvem atividades, nos percursos seguidos para se chegar a determinado local, etc. A criança geralmente aprecia que as atividades cotidianas sigam uma rotina familiar, aumentando assim a previsibilidade dos acontecimentos, e é capaz de sentir verdadeiro prazer na repetição de atos simples e percursos familiares (SURIAN, 2010, p. 18).

A resistência às mudanças pode se tornar um obstáculo, pois impede que o indivíduo tenha amplas experiências mantendo-o frequentemente em atividades repetitivas e improdutivas. Em contrapartida, a manutenção da rotina e das atividades em alguns momentos, quando o indivíduo se encontra desorganizado, pode ser calmante e organizadora. A atenção do adulto que o acompanha, familiar ou educador precisa estar voltada para a real necessidade da manutenção da rotina ou de algumas atividades, procurando na medida do possível flexibilizá-la, adaptando-a à situação cotidiana de vida de cada indivíduo.

Também aparecem interesses intensos e restritivos, que se caracterizam por uma intensidade ou foco exacerbado por alguns objetos ou assuntos específicos, parecendo que nada mais é interessante. Da mesma forma, há o interesse intenso e persistente por partes dos objetos, prendendo-se em detalhes e não na funcionalidade do objeto manipulado.

A maneira como os estímulos do meio ambiente são percebidos pelo indivíduo com TEA podem ser causadores de medo, ansiedade ou podem ser fontes de prazer e satisfação. Há uma forma diferente na interpretação e organização dos estímulos sensoriais que se apresentam pelo próprio corpo ou pelo ambiente, permitindo que os indivíduos sejam hiper ou hiporreativos a eles.

Essa característica se traduz nos seguintes aspectos: indiferença aparente à dor/temperatura; reação contrária ao som ou à textura, hábito de cheirar ou tocar de forma excessiva; fascinação visual por luzes ou movimentos, paladar extremamente apurado e visão pouco resistente a alguns tons de cores. Podem acontecer reações excessivas de indivíduos com TEA ao toque do outro ou, ao contrário, eles podem apresentar uma necessidade incomum de tocar certas superfícies, texturas ou pessoas. As pessoas com TEA que apresentam um comportamento de hiper-reatividade aos estímulos sensoriais podem demonstrar alterações no comportamento que passam por agitação, choro sem motivo aparente, irritabilidade, movimentos estereotipados excessivos, comportamentos agressivos, entre outros. Já as que apresentam uma hiporreatividade, demonstram passividade, falta de reação a estímulos externos como toques, sons, cheiros, sabores ou texturas.

Resumindo os aspectos abordados anteriormente, apresenta-se uma tabela com algumas características mais frequentes associadas com o TEA.

Tabela 2: Características frequentes associadas ao TEA

| DOMÍNIO | CARACTERÍSTICAS |
|---------------------------|--|
| Sensorial | Hipersensibilidade ou hipossensibilidade, problemas de integração vestibular, proprioceptiva e sensorial (hiper-reativos ou hiporreativos). |
| Linguagem | Ecolalia, dificuldades na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático ⁴⁵ da linguagem, inversão de pronomes, dificuldades de compreensão de metáforas ⁴⁶ , neologismo, dificuldade do uso da linguagem em contextos sociais. |
| Perfil Intelectual | Melhor desempenho em tarefas que exigem processos perceptivos, memorização ou mecânicos. Maior dificuldade em atividades que exijam raciocínio, abstração e interpretação. |

⁴⁵ Isto é, quando uma criança com TEA associa uma palavra ou frase de um evento ou objeto de tal maneira que é inexplicável para os ouvintes compreender o significado (SURIAN, 2010).

⁴⁶ Uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Ela pode dar um duplo sentido à frase (LEON et al, 2007).

| | |
|---------------------------------|---|
| | Falta de brincadeira de 'faz de conta' Problemas de funcionamento metacognitivo |
| Atenção | Dificuldade de selecionar, manter e dividir a atenção. |
| Memória | Alterações na memória de curto prazo |
| DOMÍNIO | CARACTERÍSTICAS |
| Motora | Andar na ponta dos pés, andar de forma irregular, estereotípias, dificuldades de imitação. Movimentos estereotipados |
| Processamento Perceptivo | Centrado nos detalhes |
| Interação Social | Dificuldades de interação social, tendência a isolar-se, baixo uso e compreensão de gestos sociais, falta de conscientização de protocolos sociais. |

Fonte: A autora (2020)

Sabendo de toda essa gama de diferentes características, pode-se dizer que os indivíduos com TEA apresentam, com maior ou menor grau, uma dificuldade em simbolizar, o que dificulta o brincar, a constituição da escrita e da linguagem e do conceito de número e quantidade, pois são essas as formas simbólicas do conhecimento; apresentam também pobreza na relação com os objetos, atendo-se a detalhes que não levam à compreensão do todo ou da funcionalidade de cada objeto; na linguagem, aparece dificuldade de compreender metáforas, busca a repetição de temas e interesses nas ações e no emprego da linguagem, tornando restritos os focos de sua atenção; isso dificulta a aprendizagem, pois, ao ficar preso só a sua zona de conforto, de interesse, o indivíduo com TEA não amplia o seu saber e não o relaciona com outros fatos.

Em relação ao aspecto cognitivo, pode-se afirmar que há a tendência de uma atuação prática sobre os objetos de forma sequencial e repetitiva, sem um aparente caráter funcional por parte dos indivíduos. A exploração dos objetos não está muitas vezes ligada às funções deles, mas aos detalhes do objeto (ao brincar com carrinho, não o faz de forma exploratória da ação do brinquedo, mas desmonta, enfileira, classificando por cor ou tamanho, ou sem uma prévia classificação; se mantém atento às rodinhas girando-as por horas, sem um objetivo específico). Há uma tendência ao pensamento concreto, com dificuldades de perceber as sutilezas dos comportamentos, das situações, das emoções, das falas e ações.

Acontece, ainda, uma ausência da noção de perigo. Por essa razão, necessita de um acompanhamento constante para casos simples, como brincar na praça, ou atravessar a rua, por exemplo. Podem surgir, de forma

descontextualizada, risos e choros, uma auto e/ou heteroagressão⁴⁷, uma hiperatividade, movimentos estereotipados (balanços do tronco, movimentos com as mãos, batendo ou esfregando, agitação dos dedos diante dos olhos, ou girando em torno do corpo etc.) e condutas apragmáticas⁴⁸. Ainda há a situação do uso do corpo do outro como ferramenta para que algo lhe seja ofertado (FERRARI, 2007).

Percebe-se que o TEA é um transtorno imensamente complexo, que demanda olhares profundos para a pessoa, para que se possa descobrir quem afinal é o indivíduo que se encontra por trás de tantas características, que podem ou não estar presentes em cada pessoa. Destaca-se, então, que o mais importante não é conhecer as características do TEA apenas, mas como elas se configuram e são subjetivadas em cada ser. É preciso saber olhar e ser sensível, entender a importância que é conhecer o indivíduo. Ou seja,

é preciso ir além do diagnóstico como um rótulo. Torna-se necessário conceber o diagnóstico de forma sistêmica, considerando seu caráter qualitativo, construtivo, processual, interativo, singular e, sobretudo, a história de vida do sujeito, a fim de criar espaços de comunicação autêntica e com sensibilidade, respeitando sua singularidade (SOUSA; LUSTOSA, 2018, p. 98).

Estudar o TEA sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade possibilita observar os diferentes aspectos do indivíduo para além de uma visão positivista e racionalista de causa e efeito, ou de normatização dos comportamentos. É buscar compreendê-lo em sua constituição como sujeito, que subjetiva o diagnóstico de uma forma singular na articulação com suas experiências de vida, na produção de sentidos subjetivos que lhe propiciem emergir como sujeito.

3.2 Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade

A definição do tema da subjetividade tem a pretensão de gerar visibilidade sobre processos da psique humana e da sociedade que têm sido subestimados até o presente momento, tanto na construção teórica quanto no desenvolvimento de práticas e políticas sociais (GONZÁLEZ REY, 2005, p. XI).

⁴⁷ Consumo de atos destrutivos voltados para o mundo exterior (FERRARI, 2007).

⁴⁸ Incapacidade de realizar atos eficientes, objetivos e propositais (FERRARI, 2007).

Destaca-se que a Teoria da Subjetividade tem como seu foco principal gerar inteligibilidade sobre os aspectos da subjetividade, “seu caráter complexo, crítico e subversivo, seus desdobramentos para processos de mudanças – tanto individuais, quanto sociais – e especialmente seu caráter aberto” (MITJÀNS MARTINEZ, et. al, 2020, p.19). Sobre esse caráter subversivo pode-se afirmar o seguinte:

A subjetividade é um conceito subversivo, porque sua definição permite a explicação teórica de como a resistência e o confronto com a ordem social hegemônica surgiram historicamente, abrindo um caminho teórico para explicar essa resistência. Por outro lado, sabe-se que a produção de sentidos subjetivos e sua organização em configurações subjetivas geradoras fogem do controle consciente dos indivíduos e grupos, de modo que nenhuma influência externa tem impacto direto nos seus processos ou ações. Esse impacto sempre deriva das produções subjetivas singulares dos indivíduos ou grupos perante elas. Isso explica por que nenhuma forma de controle externo absoluto, a partir de relações de poder, é realmente possível (MITJÀNS MARTINEZ, et. al, 2020, p.20).

Esse caráter diferenciado que a Teoria da Subjetividade assume para a pesquisa é um dos aspectos que justifica a escolha dessa teoria para oferecer sustentação conceitual e reflexiva para este estudo, pois possibilita olhar para os processos de mudanças do indivíduo, não apenas como alguém que é influenciado pelo meio que vive, mas como parte ativa desse ambiente, que produz seus sentidos subjetivos sobre suas experiências e sobre os espaços em que circula.

Para falar de subjetividade, é necessária uma retomada da história das pesquisas realizadas pelas ciências e de seus diferentes métodos científicos. Durante épocas, as pesquisas excluíam a subjetividade; ela não era valorizada como um estudo de cunho científico ou como fonte de saber que produzisse uma alteração social e cultural. A questão do entendimento da subjetividade ou da exclusão dela está vinculada às concepções epistemológicas das ciências de certas épocas. Para entender a concepção da **Teoria da Subjetividade** proposta por González Rey (1997, 2003, 2004, 2005b, 2012, 2012a), conhecer o percurso histórico se faz necessário, pois a Teoria da Subjetividade é indissociável da **Epistemologia Qualitativa**, ou seja, da perspectiva epistemológica que lhe dá sustentação e legitimidade (MITJÀNS MARTINEZ, et. al, 2020).

González Rey (1997, 2003, 2004, 2005b, 2012, 2012a), afirma que o tema da subjetividade está subentendido em distintos posicionamentos filosóficos,

por exemplo, na fenomenologia, no pragmatismo e no marxismo. Contudo, nenhum deles pode ser considerado, de maneira isolada, como a base específica do desenvolvimento da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, porque à medida que há convergências, também há divergências importantes da proposta elaborada pelo autor. Aponta, ainda, que essas posições filosóficas não podem ser usadas como algo pronto e sim percebidas como uma área que vai adquirindo significações novas de acordo com as diferentes construções que se realizam a partir dela (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019). Segundo Goulart (2017),

a articulação com o desenvolvimento filosófico da complexidade torna-se, a partir do final da década de 1990, uma interlocução importante para o tema da subjetividade, pois segundo González Rey (2005b), a subjetividade expressa muitas das características gerais que definem um sistema complexo. Algumas características de destaque nesse sentido são: (1) a tensão recursiva entre organização subjetiva e momentos de ruptura na produção de novos sentidos subjetivos, (2) a emergência de novas condições subjetivas a partir da ação do sujeito e (3) a coexistência do que é singularmente diferenciado com o que é socialmente compartilhado em um mesmo sistema (2017, p.44).

Na perspectiva desenhada por González Rey (1997, 2003, 2004, 2005, 2007, 2012, 2017), o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade se propõe a examinar e a conceitualizar todos os processos que distinguem o psíquico humano, sua organização e ontologia. Essa conceituação da subjetividade a partir de uma visão cultural e histórica tem sua fonte de inspiração em autores da psicologia soviética como Vygotsky (1896-1934), L.I. Bozhovich (1908-1976), K.A. Abuljanova, (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019; GONZÁLEZ REY, 2020).

Diversos autores abordam, em seus estudos e pesquisas, o tema subjetividade; contudo, há uma gama de definições desse termo que designa fenômenos distintos. A definição desse conceito assume uma variação conforme a vertente teórica que sustenta as diferentes perspectivas e a interpretação do autor em questão. No entanto, os diferentes conceitos (sentidos subjetivos, configurações subjetivas, zonas de sentidos) sobre os quais a proposta da Teoria da Subjetividade se sustenta só podem ser construídos por meio da subjetividade expressa pelo sujeito, na qual ela é vista como produção ativa, e não somente como respostas a questionamentos estáticos. Os conceitos abordados por essa teoria são singulares,

específicos de cada um e presentes em todos, numa relação com as diferentes instâncias da vida social, tornando-se, assim, impossível realizar generalizações (GONZÁLEZ REY, 2005, 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019).

A subjetividade humana é um fenômeno inseparável da cultura e do mundo simbólico que a constrói. Ela emerge dentro desse mundo simbólico, mas não se reduz a um discurso, à linguagem nem ao texto, ela atravessa e articula-se nas diferentes instâncias ou produções simbólicas que são geradas socialmente e que se configuram subjetivamente nos sujeitos das ações individuais e sociais (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005).

Em um mundo no qual um rumor ou uma especulação subjetiva causa impacto demolidor em uma economia – que, em sua versão globalizada, é cada vez mais sensível a movimentos subjetivos -, é difícil ignorar este momento dos processos humanos. Se a modernidade foi mais sensível ao controle e à objetividade, já que a própria vida moderna desenvolveu a possibilidade desse sentido subjetivo, no que teve de ilusão e distorção na apreciação humana no mundo, o advento pós-moderno acrescentou com força o protagonismo subjetivo e desvaneceu toda a ilusão de objetividade universal (GONZÁLEZ REY, 2005, p. X).

Desde a antiguidade grega até a atualidade, compreender como acontece a constituição do homem enquanto pessoa é uma preocupação permanente de vários estudiosos, das mais diferentes áreas do conhecimento, no decorrer da história das ciências. Contudo, por um longo tempo, a subjetividade se caracterizou como uma instância à margem do conhecimento, justificada pelo paradigma dominante que conferia à ciência a hegemonia em traduzir a realidade por meio de métodos e teorias balizados em noções de ordem, previsibilidade e controle (GONZÁLEZ REY, 2005, 2019).

Em um cenário que eclode com novos saberes e com novas necessidades, surge a concepção moderna de ciência, vinculada a um momento histórico importante, o capitalismo industrial, que favorece um avanço nos aspectos do desenvolvimento da humanidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). As transformações que aconteceram nesse período apareceram em grandes questionamentos sobre critérios e métodos para a aquisição do conhecimento, que poderiam ser considerados pela elite “pensante” como verdadeiros. As demandas oriundas da sociedade industrial apresentam novas possibilidades de tecnologias e

de percepções a respeito da ciência que respondem a uma nova visão de homem. Surgem aqui duas vertentes sobre como pode se dar o conhecimento: o racionalismo e o empirismo (MITJÀNS MARTINEZ, et. al, 2020).

O racionalismo tinha como definição, numa forma mais simples, a absoluta confiança na razão humana. Sendo assim, a mente humana era o único instrumento capaz de chegar à verdade. Naquela época tudo se justificava pela busca constante da perfeição nas realizações humanas (GONZÁLEZ REY; MITJÀNS MARTÍNEZ, 2016). Contrapondo-se às concepções racionalistas, os filósofos empiristas defendiam a ideia de que todas as aprendizagens humanas eram provenientes dos sentidos, para eles a origem das aprendizagens eram as experiências. Em suas teses fundamentais, encontram-se a negação das ideias inatas e o entendimento de que a mente humana era uma tábula rasa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2016), uma visão técnico-instrumental de entendimento do mundo começava a tornar-se dominante naquele período. A emergência do Positivismo no século XIX se deu a partir de uma visão de ciência mais objetiva, natural, empírica e instrumental. O resultado foi um processo gradual que levou à constituição de uma visão única de ciência, uma visão, universalizada e sacramentada como a única possível. A difusão do dogma da cientificidade foi tomando corpo e propiciando que o positivismo dominasse como epistemologia⁴⁹.

Essa concepção de uma ciência positivista, de caráter instrumental e objetivo, constitui-se em uma negação da subjetividade, que, de uma forma implícita, começou a ser associada aos aspectos da imperfeição da condição humana. Por meio da epistemologia positivista, construiu-se a imagem de um homem frio, calculista, objetivo, ou seja, uma pessoa capaz de dominar suas emoções. Essas características eram vistas como importantes para a existência de um homem de êxito e excelência no campo do saber (GONZÁLEZ REY; MITJÀNS MARTÍNEZ, 2016). Nessa perspectiva, a Psicologia também sofreu influência, ficando despojada

⁴⁹ Epistemologia, palavra originada do grego, neste estudo, é entendida como **ciência, conhecimento**. É a forma de estudar a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento. Segundo Gonzalez Rey (2005) é precisamente o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico, já que o homem se comunica nos diversos espaços sociais em que vive.

de todo o caráter humano e assumindo, então, o papel de uma ‘ciência dura’. Os profissionais, teóricos e estudantes da época foram levados à compreensão de que coletar e medir evidências observáveis e replicáveis era o necessário para responder à demanda científica; a consequência dessa ação foi a exclusão da subjetividade de todos os relatos de pesquisa, de textos acadêmicos ou de produções intelectuais da época. A subjetividade deixou de ser considerada no início do período moderno, inclusive nas produções que representavam o senso comum. González Rey e Mitjans Martínez deixam isso muito claro:

:

No entanto, o avanço das Ciências Naturais, apoiado por uma metodologia instrumental e baseada empiricamente, influenciou fortemente uma crença que se espalhou rapidamente em Psicologia e especialmente na psicologia nascente dos Estados Unidos no início do século XX. Ou seja, a crença de que os métodos das Ciências Naturais eram os únicos que garantiam um conhecimento útil e confiável (2016, p. 7, **tradução nossa**).

O entendimento das Ciências Sociais como única viabilidade de conhecimento realizável foi responsável pela ênfase dada pela Psicologia ao aspecto metodológico-instrumental, o que resultou no rebaixamento do teórico em detrimento dos resultados obtidos nos testes e experimentos, como formas de produção e legitimação do conhecimento em si. Essa visão e esse caminho metodológico que se baseavam nos aspectos técnicos instrumentais foram expressos, de forma minuciosa, na psicometria e no Behaviorismo⁵⁰, assim como numa versão mais ampliada de uma experiência de entendimento do indivíduo por meio de uma Psicologia Comportamental (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; GONZÁLEZ REY, 2005).

A quantificação dos processos psicológicos, que caracterizaram a psicometria como uma tendência, andou sempre em paralelo ao experimentalismo-

⁵⁰ **Behaviorismo**, palavra de origem inglesa que vem de Behavior, que significa comportamento, é o conjunto de abordagens, nascidas nos séculos XIX e XX, que propõe o comportamento como objeto de estudo da Psicologia. Considera-se John B. Watson (1878-1958) o fundador do Behaviorismo. O objetivo dessa teoria é difundir a ideia de que a previsão e o controle do comportamento são possíveis. Outro nome que aparece ligado a essa teoria é o de B. F. Skinner (1904-1990). Enquanto Watson investigou principalmente (mas não somente) processos comportamentais relacionados ao condicionamento clássico, Skinner investigou principalmente (mas não somente) processos comportamentais relacionados ao condicionamento operante (BAUM, 2019).

instrumental, negando, dessa forma, a subjetividade e entendendo que todo o comportamento podia ser medido e mensurado, ou seja, quantificado.

Desta forma, uma Psicologia de entidades identificáveis foi instituída em comportamentos concretos susceptíveis de medição, que se afastaram cada vez mais do sujeito dos processos humanos. As funções substituíram a posição ativa da pessoa e, com ela, seus estados subjetivos na realização das tarefas; começando assim a função de separação. O singular e o subjetivo desapareceram do panorama epistemológico-metodológico da Psicologia, com a única exceção da psicanálise que avançou em estudos de caso individuais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2016, p. 7, **tradução nossa**).

A perspectiva dominante da Psicologia da época também aparecia na União Soviética e, junto com ela, surgia uma nova ordem social, institucional e política marxista como plataforma ideológica. Essa visão dogmática marxista tinha expressão no desenvolvimento da Psicologia Soviética, centrada na objetividade.

No entanto, a identificação de objetividade com a definição marxista de psicologia manteve-a em um plano epistemológico-metodológico que a identificou com as Ciências Naturais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2016, p. 7, **tradução nossa**).

Pela aproximação com a objetividade científica e, conseqüentemente, com as Ciências Naturais, a Filosofia Marxista Soviética não conseguiu desenvolver o conceito do simbólico de forma satisfatória, gerando uma Psicologia Soviética que não abordava de forma aprofundada as questões culturais, sociais e históricas. Na Psicologia Soviética, o aspecto da subjetividade também não foi explorado e defendido. Foram discutidos aspectos sobre signos e significados; contudo, não foram aprofundadas as discussões a respeito de como as instituições e o funcionamento social iam adquirindo formas simbólicas que representavam as práticas sociais e discursivas da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019).

González Rey (1997) acredita que cultura e subjetividade mantêm uma relação intrínseca, juntas são responsáveis pelo caráter histórico, social e cultural de diversas produções humanas, entre elas podem-se incluir as diferentes ciências. Essa relação entre cultura e subjetividade são conceitos muito diferentes dos difundidos pela epistemologia positivista que tanto influenciou a psicologia mundial (GOULART, 2017; GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY, 2019).

Essa quantificação da psique humana avaliava todas as pessoas por meio dos mesmos conceitos e parâmetros, diferenciando um dos outros somente pela quantidade das variáveis que apareciam nas testagens. Com essa ação, os rótulos que foram criados para explicar comportamentos específicos foram hegemônicos na pesquisa psicológica no transcorrer do século XX, dificultando muito o olhar e a atenção para os aspectos mais subjetivos do desenvolvimento humano e da constituição do sujeito social e cultural (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; GONZÁLEZ REY, 2005).

Como sustentou sua concepção epistemológica no Positivismo, fica clara a dificuldade da Psicologia, como ciência que estuda o comportamento e desenvolvimento humano, conseguir desvincular-se dessas amarras conceituais e voltar-se para aspectos dos indivíduos não explorados anteriormente, que vão muito além da constituição de linguagem, símbolos e signos (GONZÁLEZ REY, 1997).

No momento histórico em que a Epistemologia Qualitativa foi proposta com o livro *Epistemologia Cualitativa y Subjetividade* (GONZÁLEZ REY, 1997), a psicologia e as ciências sociais de maneira geral procuravam ativamente desenvolver um tipo de pesquisa que se diferenciava da rígida moldura formal, instrumental e quantitativa que se apresentava como o 'método científico' nessas ciências, que limitava o estudo de todos os problemas que não pudessem ser estudados a partir desse rígido enquadre enquanto temas metafísicos da filosofia, não da ciência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.7).

Esse percurso da ciência aponta a necessidade de novos estudos, novas formas de entendimento do ser humano e de sua forma de constituição, demanda uma nova visão epistemológica, assumida por Fernando González Rey como Epistemologia Qualitativa. O autor justifica sua opção ao afirmar que:

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

A partir desta visão epistemológica, a configuração teórica de González Rey a respeito da subjetividade sustenta-se, buscando percorrer novos caminhos conceituais, que ampliem a forma de fazer e pensar ciência, bem como entender os movimentos sociais e a constituição do sujeito que se inscreve e constrói suas

significações e zonas de sentidos nas relações a partir de constituições subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2019). Como ele mesmo afirma:

Logo depois de estudar as propostas de pesquisas qualitativas que dominavam a psicologia nessa década, e suas respectivas e frágeis fundamentações epistemológicas, optei por apresentar a proposta da Epistemologia Qualitativa como opção capaz de responder aos requerimentos dos trabalhos que vinha realizando sobre personalidade. Com base nessa proposta, passei a desenvolver o tema da subjetividade, num giro que teve importantes implicações para compreender o lugar do social na psicologia e a própria personalidade embora naquele momento não tivesse ainda construído teoricamente uma proposta metodológica para esse conjunto de ações que caracterizavam a condução de minhas pesquisas na época (GONZÁLEZ REY, 2019, p.27).

Assim, a **Epistemologia Qualitativa** proposta por González Rey (1997) sustenta uma modalidade de pesquisa qualitativa denominada construtivo-interpretativa que tem como objetivo central, nessa modalidade de investigação, o desenvolvimento de modelos teóricos que tragam inteligibilidade para os aspectos pesquisados. Há, então, uma ruptura com o paradigma positivista que aponta somente para o reconhecimento de dados e para a comprovação destes que caracterizam a investigação empírica, tanto quantitativa como qualitativa.

A procura da legitimidade, as opções alternativas à pesquisa empírico-instrumental indutiva, que apareciam com frequência com o nome de hipotético-dedutivo - definição paliativa para seu caráter estritamente formal, empírico e ateórico -, começaram a se estender na psicologia na década de 1980, mas longe de definir o tipo de questão teórica que pretendiam estudar e as bases epistemológicas de suas propostas, tiveram uma orientação completamente instrumental, apoiando-se numa orientação indutivo-descritiva como o principal recurso para sua produção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 15).

A abordagem de investigação qualitativa proposta pelo autor coloca toda a ênfase na investigação, percebendo o momento empírico como essencial para a construção da pesquisa. Nesse contexto, então, o processo de investigação não é um elenco de etapas a serem seguidas ou lista de instrumentos a serem aplicados, mas é, antes de tudo, um processo complexo e progressivo de construção teórica, que vai se movimentando, integrando e construindo significados e novas zonas de inteligibilidade a partir das falas e expressões dos participantes da pesquisa. Essa situação, se analisada de forma isolada, não apresentará nenhum valor científico ou de conhecimento, por isso precisa ser sustentada pela

Epistemologia Qualitativa e pela Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019).

A investigação proposta pela Epistemologia Qualitativa é complexa, mas oportuniza uma mobilidade e flexibilidade ao pesquisador, permitindo que ele se envolva com a pesquisa de forma profunda, trocando com o participante, refletindo sobre os sentidos subjetivos que transbordam nas situações de diálogo, momentos esses que impedem a assimilação do empírico de forma direta e automática, mas que, em contrapartida, sustentam e demandam um envolvimento profundo do pesquisador, bem como sua criatividade e interpretação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa perspectiva, o pesquisador não trabalha meramente com as informações que o participante trás, mas sim, com tudo que desponta do momento dialógico onde a chave é a análise interpretativa que o pesquisador realiza.

Nessa proposta epistemológica, a definição que González Rey faz do **termo qualitativo** tem muito a ver com a forma como ocorre a produção de conhecimento. A Epistemologia Qualitativa, então, se “orienta mais a legitimar o aspecto processual do conhecimento que a definirá como uma expressão direta dos instrumentos utilizados”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 3).

O método, nessa epistemologia, é considerado um momento constituído em uma relação humana, de forma que o aspecto mais importante é a comunicação, ou seja, a relação dialógica que se estabelece entre o pesquisador e o participante da pesquisa, trazendo qualidade ao conhecimento produzido.

Por ser complexa e profunda, essa nova abordagem epistemológica influencia de forma direta todo o processo de construção de conhecimento, necessitando de mais tempo e mais reflexão por parte do pesquisador. Importante frisar que a Epistemologia Qualitativa não é uma nova metodologia nem um referencial teórico, é uma nova maneira de enxergar e de realizar pesquisa, valorizando a criatividade, reflexão e interpretação do pesquisador, sempre balizadas por uma perspectiva cultural-histórica⁵¹. Junto com essa nova forma de pensar o conhecimento e a pesquisa, foram tomando corpo também, todos os outros

⁵¹ Na perspectiva da subjetividade, tanto a cultura como o social são entendidos como produções subjetivas associadas às ações humanas, num percurso histórico, e não como estruturas existentes *a priori* (GOULART, 2017, p. 46).

aspectos da proposta teórica sobre a subjetividade que foi apresentada pelo mesmo autor.

A metodologia construtivo-interpretativa aponta que o participante da pesquisa tem um valor que não é o de ser instrumento para a realização da coleta de dados, mas, antes de tudo, de poder relacionar-se com o pesquisador, que se mostra, nessa perspectiva, um sujeito ativo, que se posiciona, saindo do paradigma de pretensa neutralidade, pois a relação dialógica permite uma troca de informações, significados e sentidos subjetivos que outra perspectiva não permitiria (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019, 2020; GONZÁLEZ REY; MITJÀNS MARTÍNEZ, 2017).

Metodologias anteriores a construtivo-interpretativa, como a Fenomenologia, por exemplo, não oferecem o suporte necessário para a sustentação da Teoria da Subjetividade, pois, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), a Fenomenologia

[...] mantém o ideal da ciência baseado na objetividade, na presunção de conhecer a realidade do fenômeno estudado como ele é realmente vivido pelo indivíduo, o que de fato supõe que o indivíduo seja capaz de produzir um relato que permita acesso pleno a como a experiência estudada foi vivida por ele (p.19).

A abordagem fenomenológica, no panorama apresentado pelo autor, ainda mantém limitações significativas por ter o entendimento de que “cada experiência vivida é uma realidade encerrada nos próprios acontecimentos que a definiram, os quais são passíveis de serem significados pelo sujeito tal qual eles ocorreram” (GONZÁLEZ REY; MITJÀNS MARTÍNEZ, 2017, p. 19). Por mais que seja uma metodologia com uma possibilidade de exploração dos fenômenos mais flexível sobre como o participante da pesquisa constrói os significados das experiências vividas, o pesquisador ainda se mantém, na Fenomenologia, como um coletador de informações, e o caráter indutivo-interpretativo dessa metodologia se reafirma à medida que o pesquisador realiza um número diferenciado de entrevistas e percebe os elementos que se repetem, induzindo uma interpretação sobre eles (GONZÁLEZ REY; MITJÀNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2017, 2019, 2020).

Da mesma forma, a Hermenêutica, proposta tanto por Heidegger quanto por Gadamer, enfatizava, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), “a

interpretação dos textos, baseando-se no princípio de que o texto se torna o objeto da hermenêutica, mas não se orienta ao estudo do indivíduo como autor do texto” (p. 20-21). Então ambos excluem a Subjetividade por terem uma vinculação com a Filosofia moderna, que dá importância à consciência e ao indivíduo cartesiano. Esse preconceito com o termo Subjetividade foi o que desencadeou o desejo em González Rey por novas formas de pensar e realizar a pesquisa e não assumir a Hermenêutica como método.

Mesmo buscando a superação do empirismo, na década de 1980, muitas pesquisas que se assumiram como Hermenêuticas ou Fenomenológicas mantinham uma lógica que era defendida pelo empirismo, ou seja, as questões de estudo centravam-se na forma como os instrumentos eram aplicados e selecionados, sem propiciar avanços teóricos e aprofundamento. E, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), uma teoria não se legitima na pesquisa, “a pesquisa e a prática profissional são os espaços nas quais as teorias existem não como sistemas externos a elas, mas como sistemas de pensamento intrínsecos a esses dois tipos de prática humana” (p. 27-28).

Diante disso, vê-se como fundamental tratar dos princípios que vão delineando a Epistemologia Qualitativa, oferecendo entendimento sobre como e por que pesquisar e de que forma o pesquisador que assume essa epistemologia deve encaminhar a pesquisa científica. González Rey aponta que toda expressão do sujeito será de interesse para a “construção teórica sobre a personalidade, portanto, à medida que esta seja mais complexa e comprometida, mais informação potencial terá para o processo de construção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 113). Assim, a qualidade das informações, oriundas das diferentes maneiras de expressão do sujeito, é vista como significativa para a construção do conhecimento, da mesma forma que o compromisso do participante da pesquisa para com ela.

A Epistemologia Qualitativa apresenta três grandes princípios explanados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2019), elencados abaixo.

- Resgate do sujeito como produtor do conhecimento

A Epistemologia Qualitativa propõe o resgate do sujeito como produtor do conhecimento. Esse princípio não aparecia nas propostas de pesquisa que seguiam preceitos da Hermenêutica, Fenomenologia ou Análise do Discurso segundo

González Rey (2017). Para que ele tenha valor nessa nova proposta epistemológica, é preciso reconhecer a singularidade de cada indivíduo e o quanto esse aspecto é importante na construção da subjetividade individual. Por muito tempo, esse aspecto foi excluído da pesquisa, pois era visto como um empecilho para a generalização indutiva que ofertava legitimidade aos resultados encontrados pelo pesquisador.

A singularidade adquiriu status epistemológico na Epistemologia Qualitativa, para a qual o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

- Ênfase no caráter construtivo-interpretativo

A Epistemologia Qualitativa propõe a alteração do foco do olhar do pesquisador, da simples coleta de dados para uma **concepção de permanente construção e produção de conhecimento**. Esse princípio rompe, por si só, com a pesquisa instrumental clássica de coleta de dados e análise posterior das informações sem a possibilidade de um posicionamento do pesquisador como agente atuante no processo.

- Compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica

Na Epistemologia Qualitativa, a **pesquisa é entendida como espaço social**, no qual diferentes formas de comunicação emergem de forma espontânea, propiciando que pesquisador e sujeitos participantes sejam agentes do processo. Esse princípio aponta que a suposta **neutralidade do pesquisador**, não tem sentido, nessa perspectiva, nem oferece a inteligibilidade necessária para a veracidade e a cientificidade do que está sendo pesquisado. Segundo González Rey e Mitjás Martínez:

Os indivíduos ou grupos são agentes ou sujeitos do processo de diálogos inaugurados pela pesquisa.[...] Envolvendo-se em reflexões configuradas subjetivamente, sem as quais o próprio diálogo não irá acontecer, pois todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo (2017, p.29).

Entende-se que há muitos desafios a serem superados ainda no que tange à Epistemologia Qualitativa; alguns deles se mostram pela falta de compreensão profunda dos aspectos teóricos que se apresentam nessa perspectiva.

Os maiores desafios, em sua grande maioria, não são referentes ao entendimento dos princípios sobre os quais a Epistemologia Qualitativa se apoia, e sim aos desdobramentos metodológicos que ela propõe. Não se pode confundir a Epistemologia com a proposta metodológica **construtivo-interpretativa** que foi construída a partir dela, mas é necessário levar em conta que todo o avanço teórico epistemológico e/ou metodológico influencia tanto a epistemologia quanto a metodologia. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2019, 2020).

O posicionamento epistemológico que sustentamos não pretende que o saber esgote a complexidade da questão estudada, pois essa rede de sentidos subjetivos gerados e organizados pela sua configuração subjetiva transcende as possibilidades do nosso saber. Porém o nosso saber com base nesses conceitos têm acesso a uma dimensão do processo estudado que historicamente foi ignorada pela psicologia (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.41).

A pesquisa que se utiliza da Teoria da Subjetividade apresenta ainda desafios em diferentes instâncias, que vão desde a compreensão até o aprofundamento teórico, o qual exige um ‘mergulho profundo’ nas diversas produções acadêmicas sobre o tema. Um desses desafios, apontado por González Rey (2005), é o do resgate do sujeito como parte importante da produção de conhecimento, ou melhor, como sujeito central dessa produção. Outro desafio é o da possibilidade de compreensão do desenvolvimento da subjetividade, buscando o entendimento de como funcionam as configurações subjetivas por meio das quais a subjetividade se constitui e se organiza, para que haja mudanças significativas na vida do sujeito (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Depreende-se que é necessário continuar avançando na concepção de que a pesquisa, como resultado da ciência, é um sistema de produção de modelos teóricos, e não somente um processo de coleta de dados, que se mostra como resultado, à medida que os significados já estão apontados *a priori* ou se constituem *a posteriori* da coleta, com uma análise dos dados nem sempre vinculada aos contextos ou aos sujeitos que foram estudados. Segundo González Rey:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas precisam ser construídos na pesquisa e são legitimados por informações que não aparecem de forma direta nas expressões dos participantes, mas que são

essenciais para se gerarem novas inteligibilidades teóricas sobre o problema estudado. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.39).

A Epistemologia Qualitativa teve sua origem no estudo da subjetividade, concebida na Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (1997b, 2003, 2005, 2005b; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Ambas, a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa nasceram “na contramão dos movimentos que hegemonizavam a época, representando um espaço alternativo” (GONZÁLEZ REY, 2019, p.24) de pesquisa, que partia da Psicologia e, cada vez mais, aproximava-se da Educação e de outras áreas. Dentro dessa perspectiva, cabe agora discorrer sobre os conceitos centrais da teoria (sujeito, subjetividade individual e social, sentidos subjetivos e configurações subjetivas) que serão abordados e explicitados a seguir.

3.2.1 A Teoria da Subjetividade e seus conceitos

A **Teoria da Subjetividade** apresenta, em seu *corpus* teórico, diversos conceitos que precisam ser compreendidos para que se possa ter o entendimento do que significa pesquisa em Educação envolvendo a subjetividade. Há uma complexa trama desses conceitos que constituem e são constituídos nas relações do sujeito com a cultura, com a história e com suas emoções, suas impressões e seus sentidos, que vão organizando essa teoria e que explicam aspectos importantes da constituição do sujeito.

Na elaboração dessa teoria, pontua-se que a subjetividade está organizada por processos e configurações subjetivas que se relacionam de forma permanente, em constante movimento e desenvolvimento, vinculados à inserção do sujeito na sociedade, que também é um sistema complexo, que apresenta desafios e contradições. Sendo assim, nesse sistema, o sujeito é mais um participante, ou elemento constituinte que influencia a sociedade e é influenciado por ela (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GOULART, 2017).

O estudo da subjetividade, desenvolvido por González Rey (1997, 1997b, 2002, 2003, 2005), parte de uma proposta histórico-cultural, que permite analisar a subjetividade como uma produção de sentidos subjetivos. Esses sentidos subjetivos vão organizando as configurações subjetivas do sujeito, permitindo-lhe, dessa forma,

atuar na sociedade em que vive e entender as situações a sua volta, percebidas pelas configurações subjetivas.

O sentido subjetivo teve um importante lugar nessa abertura ao estudo da subjetividade. Foi nesse período que compreendi que os sentidos subjetivos permitiam integrar a multiplicidade das experiências humanas em unidades simbólico-emocionais, que, em sua integração e fluxo contínuo, gerava as configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 70).

Para Molon (2011), subjetividade é a constituição de todos os fenômenos que acontecem na mente humana no sujeito individual “e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele” (MOLON, 2011, p. 615). Portanto, não pode ser vista como um evento homogêneo nem como um conceito que assume somente uma direção, mas como um sistema processual.

A obra de González Rey (1997-2017) nos coloca diante do desafio de reconhecer que o desenvolvimento é permeado, essencialmente, pela produção simbólico-emocional de cada pessoa, seja ao vivenciar uma mudança corporal, ao enfrentar novos desafios intelectuais. Defendemos que processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano que, em cada pessoa, é tramada com materiais, formas e cores únicas, fazendo com que todo o desenvolvimento humano seja, em essência, desenvolvimento subjetivo (ROSSATO, 2019, p.73).

Conceitos como **subjetividade, configurações subjetivas, sentidos subjetivos** são vistos como um conjunto de elementos abstratos que tem formas de organização próprias e apresentam-se relativamente estáveis, pois o sentido é gerado pelo sujeito. Segundo González Rey, “o sentido é uma verdadeira produção subjetiva, uma vez que não se define pela ação direta de um evento social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45). O sujeito é visto pelo autor como parte constituinte na subjetividade social e, da mesma forma, constitui-se de forma individual em sua relação com a sociedade.

Os conceitos de sentido subjetivo e de configuração subjetiva não são captados de forma direta, pois representam aspectos simbólicos emocionais muito mais profundos do que as meras representações deles. É indispensável uma observação do sujeito sobre o qual se estuda, bem como uma escuta e uma postura dialógica para que os sentidos subjetivos possam ser percebidos. Sendo assim,

essas definições teóricas precisam ser levadas em conta, de forma inseparável, com as três características centrais que orientam a proposta de uma Epistemologia Qualitativa, já tratada anteriormente.

As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos são construções que demandam um olhar amplo, focado e aprofundado do pesquisador e são, antes de tudo, construções baseadas nos indicadores que vão surgindo no decorrer da pesquisa. São esses indicadores que convergem para o significado que o pesquisador confere aos **dados construídos** e que legitimam as construções teóricas que são elencadas como resultado da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; 2017).

Para que as pesquisas que se utilizam da Teoria da Subjetividade tenham legitimidade e propiciem uma inteligibilidade, é preciso que o pesquisador acompanhe o sujeito em diferentes instâncias, em variadas sessões, a fim de que possa apresentar diferentes formas de dialogar com ele para estabelecer vínculo e espaço para a dialogicidade.

A natureza subjetiva de nosso conhecimento não significa um subjetivismo que descarta a presença do que é diferente de nós mesmos e nossos recursos no processo de produção do conhecimento. É por isso que todo o conhecimento pode ser descrito como uma invenção, no entanto, são invenções que promovem práticas diferenciadas e novos conhecimentos sobre as questões que levam a vida em nossa produção de significados, nas quais diferentes práticas que avançam simultaneamente em um domínio que converge, de acordo com a Stengers, podemos chamar de realidade. O real não é externalizado como objetividade dada, aparece no conjunto de diferentes práticas que avançam sobre os significados que nos tornam viáveis (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 11).

Toda a forma de expressão de uma pessoa contém uma **subjetividade** que é, antes de tudo, uma das formas possíveis de definição de sua essência; essa subjetividade acaba produzindo situações novas de existência e, diante dos desafios e das contradições do meio em que o sujeito vive, ou seja, a sociedade, ela vai se modificando, configurando-se em novos sentidos subjetivos.

A subjetividade, que traz a emoção como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção, tem um papel essencial em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017 p. 23).

Os conceitos desenvolvidos pela Teoria da Subjetividade, com base no que é explicitado e organizado por González Rey (1997, 2005, 2017), têm o objetivo de gerar a visibilidade dos processos e das formas de organização da subjetividade. São eles: **agente, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual, configurações subjetivas, sentidos subjetivos**. Todos eles se instituem no sujeito de forma mútua, não de maneira que um influencie o outro, como nos sistemas deterministas. Esse é um aspecto essencial pelo qual o sistema configuracional se diferencia de outros sistemas teóricos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

As mudanças em um dos significados associados a um dos conceitos dessa proposta têm repercussões nos outros conceitos e nos modos de organização do sistema e de suas configurações. Todos esses processos aparecem configurando o sistema atual de ações do ator e outras produções subjetivas dele numa experiência concreta, seja social ou individual.

Diante desse quadro, pode-se dizer que a subjetividade é uma produção qualitativa que se percebe nos seres humanos, configurando-se dentro da realidade social, cultural e histórica em que vivem. Como diz o idealizador da teoria:

A subjetividade não representa um suprassistema acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem. Ela não representa um sistema fechado, cujas regularidades gerais ordenam o funcionamento dos processos que ocorrem nela. A subjetividade é um sistema configuracional que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62).

A subjetividade humana é um fenômeno inseparável da cultura e do mundo simbólico que a constrói. Ela emerge dentro desse mundo simbólico, mas não se reduz ao discurso, nem a linguagem, nem ao texto, e sim atravessa e articula-se nas diferentes instâncias ou produções simbólicas que são geradas socialmente e que se configuram subjetivamente nos sujeitos das ações individuais e sociais.

A emoção é parte essencial dos processos criadores do ser humano e é parte importante também da constituição da subjetividade, assim como a linguagem, que é uma produção essencialmente humana, que carrega todo um caráter subjetivo de sua configuração e da relação com o outro (signos e significados específicos dos interlocutores) e que influencia essas configurações.

O projeto da subjetividade abre-se infinitamente aos microcosmos de imaginação, fantasia e criação humanas, os quais, carregados de emoção, não pretendem elucidar os caminhos da subjetividade, mas acompanhá-los em seus desdobramentos não preditivos, que avançam em constantes tensões com a razão, mas que sempre escapam ao seu controle e intencionalidade (GONZÁLEZZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.24).

A organização da subjetividade, segundo González Rey (2003), define-se como um sistema aberto, que se mantém em permanente processo de transformação. É um sistema complexo, com uma expressão dialógico-dialética, ou seja, não pode ser decomposto em elementos simples; ele tem de ser visto como componentes que assumem uma dupla condição de constituinte e constituído, como se mostram a subjetividade individual e a social.

A subjetividade individual e a social se mostram nos indivíduos de forma que se percebe a existência de uma reciprocidade, ou seja, uma vai constituindo a outra na configuração subjetiva do sujeito, influenciando-se para que ele se perceba como um ser atuante e com possibilidades de fazer mudanças em sua vida. Isso o torna ativo, pois mostra que a subjetividade não tem causas externas; ela expressa atividades diante das situações da vida cotidiana. Pode-se afirmar que “toda a ação individual está inserida numa sequência de comportamentos e processos articulados em configurações da subjetividade social que transcendem os processos individuais dentro dos quais eles se gestam” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.45).

O desenvolvimento subjetivo é resultado da articulação de diferentes configurações subjetivas singulares, mas que, pela dinâmica recursiva entre subjetividade individual e subjetividade social, implica reconhecer a constituição social e dialógica dos fenômenos humanos (GOULART, 2017, p. 236).

Definir um novo conceito de **sujeito** é parte importante da nova concepção de subjetividade proposta por Gonzalez Rey (1997, 2005, 2007, 2012, 2017). Essa nova conceituação foi um passo importantíssimo teoricamente para confrontar as proposições da Psicologia que se encontrava em posição dominante na década de 1980. Abordagens como o construcionismo social e a psicologia narrativa e discursiva omitiam os sujeitos sociais e individuais, em favor da natureza discursiva dos processos sociais. Dessa forma, o conceito de sujeito subjetivamente configurado “em sua história singular representou uma opção criativa e subversiva

dos efeitos dominantes das práticas discursivas e tornou-se opção de resistência e mudança dentro delas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 71).

O **sujeito** proposto (GONZÁLEZ REY, 2005, 2017) na Teoria da Subjetividade não é um sujeito a-histórico e estático, e sim um indivíduo com capacidade para se posicionar e, por meio dessa posição, gerar sentidos subjetivos que vão para além de suas representações. É um indivíduo configurado subjetivamente, que assume posições, toma decisões, realiza produções intelectuais e assume compromissos repletos de sentidos subjetivos que vão gerando novos processos de subjetivação, e ele vai emergindo como sujeito da sua trajetória de vida.

O autor diferencia a categoria agente da categoria sujeito para poder explicar os questionamentos recorrentes na teoria de que ‘quem não é sujeito é um indivíduo ou grupo passivo’. Partindo dos pressupostos da teoria, entende-se que a passividade como algo estático não existe, já que, quando a pessoa se encontra no extremo de sua incapacidade para tomar decisões, de refletir e de manter-se ativa nos diferentes espaços que ocupa, ela sofre. Na perspectiva teórica em questão, esse sofrimento não é um estado passivo; ao contrário, é extremamente ativo em sua nocividade para o indivíduo, pois se apresenta em todas as experiências pessoais, não permitindo que o sujeito gere novos espaços de subjetivação que lhe ofereçam suporte para suplantar esses estados dominantes (GONZÁLEZ REY, 2005, 2017).

O conceito de **agente** seria percebido como aquele situado no “devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73), ou seja, uma pessoa que toma suas decisões cotidianas, pensa, que gosta ou não das experiências que vive. Em contrapartida, o **sujeito** representa aquele indivíduo que abre uma via de subjetivação própria, que pensa e age para além do espaço social normativo em que suas experiências acontecem, realizando opções criativas, que podem ou não se expressar em suas ações.

O resgate da ideia de sujeito não passa pela ideia de controle deste sujeito, sobre o mundo, mas pela ideia de sua capacidade de opção, de ruptura e de ação criativa, ou seja, pela ideia de que sua ação atual e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade e não causas que aparecem como elementos externos da ação (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 224).

Ao pensar no conceito de **sujeito** como definido nesta teoria, não se pode deixar de tratar da **consciência**, entendendo-a, não como sinônimo de razão, e sim como representação, intencionalidade e reflexividade, como processos comprometidos com a ação do sujeito. A consciência é percebida como a organização processual na qual o sujeito participa com intenção nos processos de sua vida, o que implica, sem sombra de dúvida, recursos para construção de sua linguagem, reflexão sobre as ações e eventos, elaboração de projetos, crenças e representações.

Reconhecer um **sujeito** ativo é reconhecer, antes de tudo, sua capacidade de construção consciente como um momento também de subjetivação que não se ajusta a um exercício da razão. A partir da compreensão da subjetividade humana, percebem-se as construções da consciência “como produções de sentido, não construções racionais. O exercício da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 226).

Dessa forma, pode-se entender que os diferentes conceitos sobre os quais a proposta da Teoria da Subjetividade se sustenta só podem ser construídos por meio da subjetividade expressa pelo sujeito, na qual ela é vista como produção ativa, e não somente como respostas programadas de maneira automática aos questionamentos estáticos de algumas propostas de pesquisa. Os conceitos abordados por essa teoria são singulares, específicos de cada um e presentes em todos, numa relação com as diferentes instâncias da vida social, tornando-se impossível sua generalização. (GONZÁLEZ REY, 2005).

A **subjetividade social** constitui-se quando o sujeito, com sua história pessoal, está inserido em um mundo real, que tem sua cultura. Imerso nesse contexto, o indivíduo vai se apropriando dos recursos construídos pela humanidade para uma convivência social possível. Esse movimento do individual (os processos e os recursos de cada um para colocar-se no social) vai constituindo a subjetividade social.

Por intermédio dos discursos, mitos, representações sociais preponderantes, bem como das distintas ideologias, que se expressam nesses processos, e em outras formas de produção social, delimitam-se as produções sociais que definem subjetivamente uma cultura num tempo específico de uma sociedade, como por exemplo, a religião, a raça, o gênero, as construções sobre a infância, velhice, saúde, doença, etc. Essas

construções sociais aparecem configuradas de maneira diferenciada na subjetividade individual dos atores que se relacionam e se organizam nas variadas instâncias sociais de cada cultura (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 64).

Percebe-se então, que a **subjetividade social** está vinculada à concepção de uma sociedade, entendida como um sistema, que tem seus processos de desenvolvimento produzidos pelo homem. Desse modo, fortifica-se aqui a ideia da relação permanente entre subjetividade individual e social, nos movimentos de uma sociedade, em que os processos de desenvolvimento também são feitos a partir da subjetividade individual, por meio da produção de sentidos dos sujeitos que imprimem sua marca, tornando o processo social passível de modificações, e não um simples processo causal. Nessa lógica, compreende-se que os movimentos que acontecem dentro de uma sociedade são constituídos a partir de sentidos subjetivos construídos por indivíduos ou grupos destes. Por esse motivo, ambos os níveis da subjetividade sempre “aparecem configurados de forma recíproca nos indivíduos e em todos os espaços de relações e práticas sociais, o que define o lugar ativo de cada um deles na configuração do outro” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.45).

A **subjetividade individual** nada mais é do que a representação dos processos e das formas de organização subjetivas de indivíduos concretos. É a constituição da história única de cada indivíduo, que se constitui dentro de uma cultura e em suas relações sociais e dos sentidos subjetivos que elabora a partir dessas relações. A Teoria da Subjetividade entende a personalidade de cada um como a forma de organização da subjetividade individual. A forma como cada indivíduo se expressa, se posiciona diante das demandas sociais, sente, pensa, vive cada momento de forma particular, vai delineando sua subjetividade individual.

A personalidade aqui deixa de ser compreendida como uma ação intrapsíquica para ser entendida como o sistema subjetivo que auto-organiza a experiência histórica do indivíduo. A personalidade não está determinada por forças externas, mas sim por um caráter gerador que se expressa ante a ação dessas forças externas. Como sistema autônomo, a personalidade, que é a expressão da subjetividade individual, apresenta-se de forma permanente em um processo gerador de sentidos ao longo da história do indivíduo.

A personalidade deixa de ser compreendida como causa que atua de fora da ação do sujeito para passar a ser um momento de sentido da própria ação. Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 256).

A ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida e ela se expressa em um contexto de subjetividade social. Sendo assim, a subjetividade não é apenas produzida de forma individual, mas sim produzida de forma simultânea no nível social e no individual. A subjetividade se refere à ação do sujeito nos diferentes espaços de vida social, que possibilitam a articulação de diferentes sentidos. Percebe-se, então, que não há cisão alguma entre a constituição da subjetividade individual e a social, muito pelo contrário, a constituição de ambas parte de um sistema complexo que, de forma dialética, se constitui em dois espaços: o individual e o social.

Os sentidos subjetivos gerados pelas configurações subjetivas individuais sempre aparecem dentro de redes relacionais atravessadas por todas as produções subjetivas de uma sociedade (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 44).

Estudar os sentidos subjetivos, as configurações subjetivas que emergem do sujeito e que integram a subjetividade social e individual, independentemente do foco do estudo, é significativo para trazer à tona situações reais da vivência de cada um, que podem ser analisadas em conjunto, sujeito-pesquisador, por meio de um diálogo de qualidade. No estudo da subjetividade individual, invariavelmente haverá expressões da subjetividade social, pois a individual se constitui influenciada pela social, reafirmando que ambas se configuram de forma paralela, complementando-se em muitas situações.

A definição de **sentido subjetivo** por González Rey (2000) orienta a se pensar o sentido como um momento constituinte e constituído da subjetividade, como um aspecto definidor desta, de maneira que é capaz de integrar diferentes formas de registro em uma organização subjetiva que se articula com as complexas emoções, com os processos simbólicos e significados, que assume formas variáveis e que é suscetível de aparecer em diferentes momentos da vida do indivíduo com uma determinada forma de organização dominante. Dessa forma, “o sentido

subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172).

O conceito de **sentido subjetivo** marca a definição ontológica de um tipo de fenômeno humano qualitativamente diferenciado, que, em sua processualidade de organização e ruptura, define o sistema mais amplo denominado subjetividade. Essa categoria representa a unidade dos processos simbólicos e emocionais, em que um emerge ante a presença do outro, sem ser sua causa. Os sentidos subjetivos não estão necessariamente associados à emergência da palavra, como na definição de sentido de Vigotski (1987), mas sim a qualquer experiência significativa para a pessoa que o produz. A processualidade de sua produção acontece mediante produções singularizadas e inconscientes, centralizando o caráter gerador do sujeito no processo de viver sua experiência. Emergindo no curso das ações humanas, o valor heurístico deste conceito constitui-se na não exclusão do homem enquanto sujeito de sua ação (GOULART, 2017, p.53).

A categoria de **sentido subjetivo**, desenvolvida por González Rey (2017, 2005) foi elaborada a partir da categoria de sentido em Vygotsky, introduzida nos últimos momentos de seus estudos, antes de sua morte precoce, não tendo sido então, aprofundado esse conceito. González Rey afirma (2017) que todo o comportamento humano se encontra configurado por sentidos subjetivos, o que permite que se enxerguem neles os processos históricos e a mobilidade da experiência individual nos diferentes contextos de sua vida. Os diferentes processos pelos quais cada indivíduo passa gera sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas que estão muito além da simples representação consciente do processo ou do significado das palavras.

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas [...]. As experiências não tem relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63-64).

Os **sentidos subjetivos** nunca surgem diretamente significados pelas palavras, são, antes de tudo, as unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação. “Eles representam um ‘microcosmo produzido’ da vida de um indivíduo, grupo ou instituição” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.43).

No processo de constituição dos sentidos subjetivos, eles podem se tornar independentes do momento inicial que os constituíram e também podem se desdobrar de formas múltiplas, diferentes, gerando inclusive novas configurações, que tomam forma na história de vida de cada indivíduo. Os desdobramentos dos sentidos subjetivos são infinitos e eles não seguem nenhuma regra *a priori*, ou universal; dependem de vários fatores que têm no indivíduo o ponto principal à medida que ele toma decisões e realiza ações durante seu viver, ou seja, durante seus processos de socialização e aprendizagem. Para essa ação, que envolve os sentidos subjetivos em organizações complexas, González Rey (2003, 2005, 2014) denomina de **configuração subjetiva**.

Concebida dessa forma, o valor heurístico da categoria configuração subjetiva reside em sua elevada flexibilidade e no fato de representar uma organização de sentidos subjetivos em permanente articulação ao funcionamento de um sistema, sendo também permeável a mudanças ante a emergência de novos sentidos subjetivos, que podem passar a serem dominantes em determinado momento da dinâmica da subjetividade (GOULART, 2017, p. 55)

Assim, pode-se entender **configuração subjetiva** como a expressão complexa e dialética, dentro de um sistema aberto, que constitui e é constituído e que se encontra em constante desenvolvimento, sendo marcado por possibilidades diversas e rupturas em sua constituição. González Rey (2012) afirma ainda **configurações subjetivas** não podem ser entendidas como um aspecto estruturado que é anterior às experiências vividas nem determinantes da estruturação destas, como a própria experiência subjetiva vivenciada pelo sujeito em particular. As configurações subjetivas são consideradas como um momento de auto-organização do sujeito, que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que acabam por definir o curso de uma experiência de vida, possibilitando o advento de estados subjetivos dominantes, em determinado momento de vida.

O conceito de configuração subjetiva da personalidade representou o elo teórico e epistemológico entre a teoria da personalidade e a emergência do tema subjetividade, indo além da ideia de que ela está apenas situada no indivíduo, na personalidade e chegando a uma conceituação de subjetividade como qualidade de um tipo de processo, seja social ou individual, específico do desenvolvimento humano nas condições da cultura (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.27).

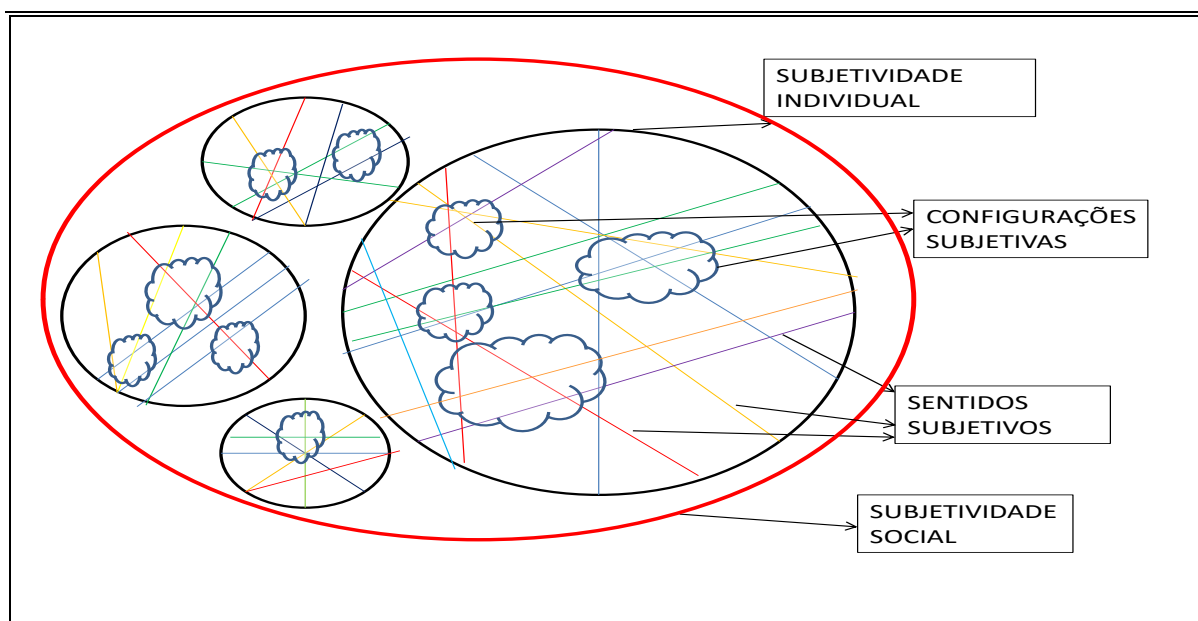
As configurações subjetivas não representam simplesmente a soma dos diferentes sentidos subjetivos, e sim uma construção subjetiva que é geradora de sentidos e que vai nos diferenciando uns dos outros, já que essas configurações são particulares. Como aponta González Rey:

:

Uma configuração subjetiva é uma força motriz do desenvolvimento subjetivo quando inclui o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo fazer mudanças relevantes no decurso de uma performance, relações ou outras experiências vivas significativas, dentro das quais a configuração emerge levando a mudanças que definem novos recursos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ,; ROSSATO; GOULART, 2017, p.227)

Buscando clarificar de forma didática essas relações complexas da teoria, apresenta-se, a seguir, uma tentativa de ilustração de uma representação gráfica da constituição da subjetividade de um indivíduo.

Ilustração 5: Representação gráfica da Subjetividade



Fonte: A autora (2020)

Na representação gráfica apresentada (ilustração 5), os diferentes sentidos subjetivos, que são produzidos sobre determinados conceitos e determinadas situações, são aqui representados pelas linhas coloridas, que vão se constituindo junto com história do sujeito, com suas experiências, suas aprendizagens, seus pensamentos e suas ações em contato constante com o outro. Toda pessoa vai produzindo diferentes sentidos subjetivos sobre diversos assuntos

ao longo da vida, que lhe são bem próprios. Esses sentidos vão se cruzando, sobrepondo-se, constituindo-se em configurações subjetivas que a pessoa tem sobre as experiências vividas, pensadas, estudadas; essas experiências vão construindo sua subjetividade diante do mundo. Dessa forma, é assertivo afirmar que a subjetividade de cada sujeito está completamente vinculada às suas experiências de vida, ao cotidiano, que é diferente para cada um, ou seja, às vivências socioculturais que irão representar uma **produção simbólica emocional do sujeito** (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A Teoria da Subjetividade sustenta, também, que determinada configuração subjetiva pode, em algum momento de vida específico, entrar em incongruência com outra configuração subjetiva, gerando uma nova configuração subjetiva. Essas configurações não “representam totalidades, mas sistemas em movimento, sensíveis” que vão se constituindo de formas muito diferentes umas das outras nesse movimento constante de organização da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 53). Percebe-se, então, que a produção de sentidos subjetivos, a constituição das configurações subjetivas e a própria subjetividade não têm um período de formação; há um movimento constante que vai significando a existência de cada ser e permitindo que se façam relações com o mundo complexo no qual se vive em suas diferentes nuances. Por meio de sua subjetividade, o indivíduo vai se posicionando no mundo; ele vai emitindo opiniões, construindo relações com os outros, retomando, nessas relações, emoções e sentimentos que fizeram sentido em suas experiências, e tudo isso representa a **emocionalidade** descrita por González Rey (1997). Desse modo, os sujeitos vão se **diferenciando** uns dos outros e tornando-se seres únicos de desejos, de saberes e de ação.

A **Teoria da Subjetividade** apresenta uma possibilidade de o pesquisador gerar inteligibilidade sobre construções teóricas em diferentes áreas do saber, com um aprofundamento único que apresenta a pesquisa de forma nunca antes imaginada. González Rey aponta um caminho diferente, a possibilidade de pensar a subjetividade como um aspecto gerado na cultura e, sendo assim, com uma natureza que é histórica e pessoal de cada indivíduo.

4. HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

Gostaria, ainda, de enfatizar o posicionamento do pesquisador como sujeito, pois significa apropriar-se reflexivamente das teorias sem reproduzi-las, e operar com elas de maneira que façam sentido na produção intelectual do processo de pesquisa. Da mesma maneira, o método não é um conjunto de regras que aplicamos assepticamente para alcançar um resultado, mas demanda produção do pesquisador. Suas ideias dialogam com a teoria na relação com o momento empírico. Sua imaginação e envolvimento são cruciais para avançar em novas representações do problema (MORI, 2014).

Neste capítulo, são abordados os horizontes epistemológicos e metodológicos que sustentam este estudo, ou seja, os aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, à escolha dos sujeitos, à forma como aconteceu a construção das informações, aos procedimentos éticos, de modo a delinear como esta investigação foi desenvolvida no transcorrer do percurso.

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo e, sendo assim, não se preocupa com uma representação numérica para ser reproduzida como modelo, e sim com um aprofundamento da compreensão do que se propõe a estudar, ou seja, outra perspectiva teórica que sirva de suporte para se pensar a constituição da pessoa com TEA. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Nesta tese, a teoria que embasa todo o processo de **construção da informação** é a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey, que se sustenta em uma Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005), pois, como citado anteriormente, foi elaborada a partir dos desafios oriundos da pesquisa científica sobre o tema da subjetividade, dando outra visibilidade teórica às dinâmicas subjetivas individuais e sociais e elaborando novas formas de investigação sobre elas. Construção da informação refere-se às construções e interpretações realizadas pelo pesquisador a partir da pesquisa de campo, apresentando os indicadores que fundamentam os principais aspectos da temática abordada. Nesta abordagem epistemológica, as informações que são resultantes deste processo de pesquisa não são dados encontrados prontos para serem analisados, coletados a partir de instrumentos, mas sim elementos sobre os quais o pesquisador constrói sua interpretação. Segundo Bezerra, o processo de construção

da informação a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativo é um “processo hipotético, que se constitui por meio da articulação entre os indicadores e das reflexões produzidas pelo pesquisador. Sua legitimação se dá pela qualidade da produção realizada a partir dessa articulação (2014, p.88)”.

A Epistemologia Qualitativa é caracterizada como um modo específico de construção do conhecimento. Essa construção de conhecimento está diretamente vinculada à capacidade reflexiva do pesquisador que se utiliza dessa Epistemologia (GONZÁLEZ REY, 2005). A construção das informações é realizada desde os primeiros momentos da pesquisa, uma vez que esta é responsável por gerar novas demandas de investigação, necessidades de construção de novos instrumentos ou ampliação destes com novos objetivos, que serão confrontados com os anteriores, efetivando descobertas e abrindo novos caminhos investigativos.

A pesquisa que incorpora a Epistemologia Qualitativa não tem o objetivo de ser um manual ou receituário prescrito para ser adotado por outro pesquisador, mas é uma possibilidade única e rica de reflexão aprofundada e qualificada sobre o cenário pesquisado.

A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do qual se definem e redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 81).

Para o autor a Epistemologia Qualitativa é, antes de tudo, uma forma de produção de conhecimento enquanto processo subjetivamente configurado, perpassado e sustentado pela teoria assim como pelo pesquisador. É uma forma de produzir inteligibilidade, mantendo todo o tempo um diálogo com o processo metodológico e com os aportes teóricos do pesquisador (GONZALEZ REY, 2014).

Destacam-se três aspectos importantes que precisam ser levadas em conta: a natureza construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico da pesquisa qualitativa e a definição do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico. Esses três aspectos estão sempre relacionadas entre si, quanto se trata da Teoria da Subjetividade.

Para que a pesquisa seja significativa e válida é importante um contato sem intermediários entre o participante da pesquisa e o pesquisador.

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social [...]. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 81)

Dessa forma, uma relação próxima entre pesquisador e o participante da pesquisa é extremamente importante no processo de construção da informação. Essa aproximação permite ao pesquisador compreender os sentidos e as configurações subjetivas e, assim, interpretar de forma mais fidedigna os processos subjetivos do cotidiano dos participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Propicia, ainda, a legitimidade para compreender o singular como meio de conhecimento científico. Cabe destacar que a qualidade dessas relações é fundamental para a qualidade das informações obtidas, culminando em uma lógica que se contrapõe à padronização dos processos na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005).

O **cenário social da pesquisa**⁵², onde ocorrem os fatos, onde os dados são observados e construídos, dá significado às diferentes circunstâncias pesquisadas, ou seja, a realidade é essencial para que o contexto e o objeto pesquisado sejam entendidos. Não há uma preocupação com o produto, mas com o processo este é que vai mostrar os processos subjetivos de cada caso estudado, as zonas de sentidos construídas e se há ou não recursos subjetivos a serem utilizados pelos indivíduos pesquisados. Para González Rey, a construção do “cenário da pesquisa tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar, e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa” (2005, p. 83).

A construção do cenário social da pesquisa, sendo assim, é um convite aos participantes/espectadores para que subam ao palco e sejam protagonistas, descrevam, narrem, exponham suas histórias, seus sentimentos, suas

⁵² A construção do cenário social é a organização ou criação de um espaço que permita o envolvimento afetivo dos diferentes sujeitos da pesquisa. Esse movimento é necessário, pois se sustenta na Teoria da Subjetividade de que não é possível estudar configurações subjetivas ou sentidos subjetivos fora de momentos pessoais ou significativos para os participantes. É preciso que o momento tenha significado para o sujeito, que o mobilize de alguma forma para que possa acessar suas configurações e permitir a construção interpretativa e o caráter dialógico necessário que a teoria preconiza (GONZÁLEZ REY, 2005).

alegrias e tristezas, seus sonhos e suas decepções. Contudo, o sucesso depende dos participantes perceberem-se como sujeitos e terem vontade de fazer parte desse espetáculo (ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 41).

É no processo de criação desse cenário social que os participantes decidem participar da pesquisa, que conhecem o pesquisador e a temática a ser pesquisada, tornam-se atores e autores por meio de suas falas, dos seus ditos e não ditos, do que será expresso com palavras, com o corpo, com o olhar, ou com a falta de tudo isso; tudo o que for colocado de forma direta ou indireta pelos sujeitos nas diferentes dinâmicas propostas tem valor para a compreensão do objeto de estudo.

O cenário social da pesquisa não pode ser entendido como um lugar estático, mas visto como um espaço de relações, muito além do contexto institucional ou estrutural de um lugar. Por esse motivo, difere-se tanto do chamado local de pesquisa. O cenário social é um espaço de construção dialógica com os integrantes da pesquisa. Por referendar um espaço dialógico, a constituição desse cenário não é uma etapa fechada, pois precisa estar sempre em manutenção ao longo do período de investigação.

Abaixo são apresentados alguns aspectos importantes na organização do processo de constituição do **cenário social da pesquisa** que são destacados pelas autoras Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014).

- **Definição de estratégias de constituição do cenário social orientada pelos objetivos da pesquisa**

Este é um processo muito particular de cada pesquisador e precisa estar articulado com os objetivos da pesquisa. O pesquisador pode falar sobre os objetivos da pesquisa com os participantes, ou realizar um convite mais amplo. Os sujeitos precisam encontrar eco na pesquisa: “para compreender a expressão subjetiva de um grupo, é necessário tornar-se, de alguma forma, parte deste grupo” (p.56).

- **O período inicial de constituição do cenário social da pesquisa pode revelar a necessidade de ajustes e modificações da pesquisa**

À medida que a aproximação entre pesquisador e sujeitos acontece, pode surgir a percepção de que os objetivos precisam ser alterados, pois, de uma forma ou outra, eles não se mostram relevantes da forma como foram escolhidos.

- **O cenário social da pesquisa mantém-se em constituição e manutenção ao longo de toda a pesquisa**

Durante o processo de pesquisa, novos sujeitos podem vir a se integrar, ou alguns podem apresentar resistências em participar. Em ambos os casos, o cenário precisa ser reconstruído para abranger as novas necessidades.

- **O olhar sensível e criativo do pesquisador na produção das estratégias**

O olhar sensível do pesquisador vai propiciar que as estratégias de pesquisa se mantenham ou se modifiquem durante o período. Nos primeiros encontros, pode perceber que um grupo de trabalho não é tão comunicativo, então o que havia sido pensado como dinâmica conversacional precisa ser reestruturado para complementar frases ou para ofertar gatilhos que disparem a discussão pretendida.

- **O olhar sensível e criativo do pesquisador na identificação dos momentos de abordagem dos participantes**

O cenário precisa ser construído em momentos distintos, de acordo com os participantes da pesquisa, por exemplo, talvez professores e famílias não sejam convidados ao mesmo tempo nem pelos mesmos objetivos.

- **A construção do cenário social da pesquisa é uma tarefa complexa, sujeita a momentos de silêncio e de distanciamento**

A facilidade ou a dificuldade que pesquisador terá em realizar sua pesquisa vai depender do tipo de impacto que ela irá causar nos participantes. O desprendimento e o comprometimento dos sujeitos com a pesquisa tendem a mexer com suas zonas de conforto, com seus sentidos subjetivos, com suas configurações subjetivas. A leitura desse momento vivenciado pelos participantes exige uma sensibilidade do pesquisador para perceber a hora de recuar, de retomar conversas, de atenuar assuntos e retomá-los posteriormente.

As autoras não determinam esses aspectos como regras a serem seguidas, mas sim como “expressões das experiências” (p. 58) vividas por elas em suas diferentes pesquisas, na busca da qualidade da informação, e não no simples enquadramento de respostas.

Para Rossato, Martins e Mitjáns Martínez (2014), estudar a “subjetividade requer produzir condições para que se encontrem espaços frutíferos de expressão e,

nesse sentido, a construção do cenário social da pesquisa objetiva criar uma abertura entre pesquisador e participante” (p. 58).

Sendo este estudo sustentado pela Epistemologia Qualitativa, o **método construtivo-interpretativo** é o modelo a ser utilizado para a construção dos dados. Ao dar ênfase ao caráter construtivo-interpretativo da pesquisa, González Rey (2005) busca romper com a dicotomia existente entre o que se entende como momento empírico e teórico em uma pesquisa.

A teoria caracteriza-se como ponto de reflexão para o pesquisador, e não possui o intuito de definir e restringir suas construções. O caráter teórico é compreendido na relação com o momento empírico, e inseparável deste no processo de produção de conhecimento, não destacando lugar privilegiado nem a um, nem ao outro (OLIVEIRA; TACCA, 2016, p.27).

Atribuir ao momento teórico um espaço importante na construção do conhecimento não quer dizer que o momento empírico irá assumir um caráter secundário na pesquisa. O que deve existir, segundo González Rey (2005, 1997), é a compreensão desses dois momentos como inseparáveis no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva,

O caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento coloca o conhecimento como uma produção do pesquisador a partir do conjunto das informações produzidas na pesquisa, e não como apropriação da realidade. Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o na condição de permanente construção, como resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é um sistema meramente externo (MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO, 2013, p. 291).

O **método construtivo-interpretativo** permite que o pesquisador seja um sujeito reflexivo e senhor de seu próprio discurso, o que sustenta a pesquisa também com suas produções simbólicas, com suas configurações subjetivas e suas zonas de sentidos. A cientificidade de uma pesquisa encontra-se, também, na capacidade do pesquisador de inaugurar zonas de sentidos que se desenvolvem diante dos desafios “do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico, no curso de uma linha de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 81). O autor afirma que o método construtivo-interpretativo possibilita entender o conhecimento como uma forma de valorização, alinear, complexa e repleta de campos inter-relacionados (GONZÁLEZ REY, 2005). Quando o pesquisador tem a possibilidade de se aproximar desse sistema tão complexo, por meio de uma pesquisa científica, abre-se a possibilidade de um novo

campo de realidade, de saber, que de forma recursiva vai gerando novos aspectos que serão ressignificados durante o estudo (GOULART, 2017). Há uma mudança na forma de se realizar a pesquisa, buscando que o método seja uma parte da pesquisa tão importante quanto todo o processo.

Nessa perspectiva, o método deixa de ser processo sequenciado, controlado e validado a priori, para se tornar uma práxis concreta para responder a questão de pesquisa colocada, que demanda geratividade teórica, mas que, recursivamente, regenera a teoria (GOULART, 2017, p.90).

Alguns aspectos importantes estão vinculados ao método construtivo-interpretativo. São eles: a compreensão da pesquisa como um processo **relacional-dialógico**, e não somente como um conjunto de instrumentos; a impossibilidade de separar em fases distintas a aplicação dos instrumentos e da produção da construção das informações; a inter-relação da escolha dos instrumentos com o desenrolar da pesquisa e com o processo de construção da informação; o modelo teórico que orienta sempre o processo geral da pesquisa, e o significado que assume o momento empírico e o teórico na pesquisa, percebido por meio da citação a seguir:

O empírico é um momento teórico e não uma instância externa que legitima o teórico e (e) tanto o pesquisador como os participantes são sujeitos do processo de pesquisa, embora com diferentes funções e interesses em curso (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 10) (**tradução nossa**)

O método construtivo-interpretativo coloca na subjetividade do outro um elemento precioso. A história contada pelas famílias, pelos registros escolares, pelas fotos e falas ou “não ditos” do próprio sujeito vão dando passagem à memória, à imaginação, ao simbolismo (PORTELLI, 1997). Esse método demarca claramente a importância da construção de dados, do conhecimento que o pesquisador tem sobre o tema a ser estudado e sua capacidade de realizar inferências e interpretações que vão se organizando a partir dos diferentes indicadores que surgem no curso da pesquisa. Embora o caráter construtivo e interpretativo faça parte de um mesmo movimento, no qual um complementa e orienta o outro, é preciso separá-los buscando uma maior compreensão deles (GONZÁLEZ REY, 2014). Dessa forma,

O **processo interpretativo** é sempre a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. Cada pesquisador constrói e

reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 344).

Já o caráter construtivo tem relação com a capacidade que o pesquisador tem de buscar sua base teórica e, a partir daí, produzir inteligibilidade sobre o que está sendo pesquisado. Pode-se considerar, também, o caráter construtivo-interpretativo no viés das informações que os participantes vão produzindo no decorrer da pesquisa, pois o que eles expressam é realizado a partir das induções e tensões geradas pelo pesquisador, numa relação prioritariamente dialógica de empoderamento do sujeito para que possa então falar de si (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O processo construtivo-interpretativo se configura dinamicamente no decorrer da pesquisa; portanto, as estratégias empregadas e os instrumentos não constituem uma definição rígida; em vez disso, são definidos pelo curso das informações e pelas necessidades que surgem progressivamente (GONZÁLEZ REY, 2002).

A proposta no **método construtivo-interpretativo** é feita por meio da aproximação com os sujeitos. Com as informações analisadas, o pesquisador busca realizar construções interpretativas graduais que se sustentem e que partam de **indicadores** ofertados pelo próprio participante da pesquisa, evitando, assim, conclusões que se originem de posicionamentos indutivos. Esses indicadores servirão para análises mais abrangentes, exigindo do pesquisador uma reflexão aprofundada, novas interpretações, novos questionamentos, novas inferências, que resultarão em novas interpretações (GONZÁLEZ REY, 2005; 2014).

Os indicadores são elementos hipotéticos construídos pelo investigador diante das expressões do outro, cujos significados coincidem de forma direta com o significado explícito da expressão do outro. A definição de um indicador é o início de um caminho, em que devem aparecer outros indicadores congruentes com o primeiro para que as hipóteses ganhem consistência como caminho explícito do modelo teórico em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 10) (**tradução nossa**)

Diferentes indicadores podem se integrar, de acordo com o significado dado pelo pesquisador e com o sentido subjetivo ofertado pelo sujeito, analisados dentro da sua configuração subjetiva. Os indicadores são ferramentas do pensamento para ofertar a possibilidade da continuidade do processo de hipóteses

abertos pela pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). Os indicadores vão mostrando possibilidades de reflexão a respeito dos sentidos subjetivos, das configurações subjetivas do sujeito da pesquisa e oferecendo alternativas de interpretação de tais sentidos.

4.1 O Cenário Social da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola especial, pública, localizada em Porto Alegre. Trata-se da primeira escola municipal de Porto Alegre a oferecer o que a instituição chamava de 'lugar de vida'⁵³ aos alunos (crianças e adolescentes) que apresentavam uma história de exclusão do sistema educacional devido ao diagnóstico recebido (autismo ou psicose), ou às falhas apresentadas em sua constituição subjetiva. Na época da fundação da escola (1990), os alunos com as características descritas acima eram relegados ao lugar dos inatingíveis. Eram destinados ao atendimento clínico e ficavam fora do espaço escolar, pois eram vistos como pessoas impossíveis de educar. A escola surge, então, como resposta a essa demanda social de um espaço educacional, humanitário que não rejeitasse nenhum aluno.

Finalmente, as crianças tradicionalmente 'rejeitadas' veriam respeitadas seu direito a ter um lugar no qual eram aceitas sem discriminação, onde seria acompanhada sua evolução e estudado seu desenvolvimento individual com a preocupação de não mais deixá-las marginalizadas, mas lhes dar condições de reinserção no contexto sociocultural como sujeitos/cidadãos detentores de uma relativa autonomia (FOLBERG, 2008, p. 12)⁵⁴

O funcionamento da escola iniciou, oficialmente, em setembro de 1990, com 35 alunos compondo nove turmas. Durante esses 30 anos de existência, muitas formas de organização já aconteceram. Por meio de estudo e reflexão, novas propostas foram sendo elaboradas e (re)significadas. Na construção de uma nova

⁵³ Lugar de vida ou como dizia Maud Manoni "*lieu de vie*" ao se referir à "*l'École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne*", que serviu de inspiração para a construção das primeiras organizações de trabalho da escola em questão (FLECK, 2008).

⁵⁴ A escola tem três livros publicados que tratam sobre o cotidiano da instituição. O primeiro é de 2003 "**Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**"; o segundo relata o trabalho da oficina de artes da escola: "**A ARTE na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento**" publicado em 2012; o terceiro publicado em 2016, alusivo aos 25 anos da escola intitulado: "**Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**".

proposta educacional para a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, no ano 2000, todas as escolas implantaram o sistema por ciclos.

O ensino por meio de ciclos consiste em uma maneira de organização escolar do ensino fundamental, contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Neste modelo de ensino, os alunos são agrupados com base na idade e, a partir disto, o processo educacional busca o desenvolvimento absoluto do aluno, por meio de atividades que leva em consideração a diversidade da turma como uma força motivadora do processo de ensino e aprendizagem (RESENDE; SOUZA, 2016, p. 65).⁵⁵

As escolas especiais também são cicladas, apresentando uma diferença na constituição de turmas e idades para cada Ciclo do Ensino Fundamental. A faixa etária escolar vai de 0 aos 21 anos. Atualmente a escola conta com 10 turmas⁵⁶: cinco turmas (que atendem os alunos até os 12 anos) funcionam pela manhã e cinco no turno da tarde (que atendem os alunos dos 13 até os 21 anos). Dos 0 aos 5 anos e 11 meses os alunos são atendidos da seguinte forma: Educação Precoce (alunos de 0 aos 3 anos) e Psicopedagogia Inicial (alunos de 3 aos 5 anos e 11 meses)⁵⁷.

A escola funciona ainda com um sistema de bidocência⁵⁸, ou seja, são sempre dois professores titulares que atendem à turma, tornando o planejamento mais focado em cada aluno. Com isso, buscam desenvolver, cada vez mais, as potencialidades do aluno e desafiá-lo a sair de sua 'zona de conforto' de forma organizada e planejada. O caráter da escola, de ser um espaço coletivo, não é perdido em momento algum. Todos os profissionais têm formação em Educação

⁵⁵ Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos está organizado em três ciclos de três anos cada e respeita o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens. As faixas etárias de cada ciclo são: I Ciclo – crianças de 6 até 9 anos; II Ciclo – pré-adolescentes de 10 até 11 anos e III Ciclo – adolescentes dos 12 aos 14 anos.

⁵⁶ A organização dos Ciclos, quanto ao número de alunos por turma e à idade, é feita da seguinte forma: 1º Ciclo, alunos na faixa etária dos 6 a 9 anos, com 6 alunos por turma; 2º Ciclo, alunos de 10 a 14 anos, com 7 alunos por turma; 3º Ciclo, alunos com idades entre 15 a 21 anos, com 8 alunos por turma. Levando em conta as demandas e as constituições das turmas, em alguns momentos, existe flexibilidade quanto à faixa etária e ao ciclo que o aluno frequenta (BINS; SILVA, 2016).

⁵⁷ Educação Precoce – atendimento a crianças de 0 a 3 anos, com a possibilidade de uma intervenção inicial efetiva com as famílias, acolhendo-as quando recebem a notícia de que seus filhos apresentam um *deficit* no desenvolvimento, buscando amenizar sintomas iniciais do atraso apresentado. Psicopedagogia Inicial, – intervenções pedagógicas terapêuticas para crianças de três a seis anos (BINS; SILVA, 2016).

⁵⁸ A bidocência, nesta escola, é a docência compartilhada por dois profissionais com formação específica na área, que são responsáveis em igual comprometimento e responsabilidade pela regência da turma. O trabalho, a partir da bidocência, é fundamental para o bom atendimento aos alunos, para seu desenvolvimento e suas aprendizagens, na medida em que duas professoras realizam as intervenções necessárias com os alunos e com as famílias, elaboram o planejamento e fazem a avaliação dos alunos e do processo (BINS; SILVA, 2016).

Especial ou Educação Inclusiva (graduação ou pós-graduação, respectivamente) e realizam a formação continuada nas noites de estudo. As horas destinadas à formação fazem parte da carga horária de cada professor (8 horas efetivas, distribuídas em duas noites semanais de 4 horas).

Para o atendimento da diversidade dos alunos, a instituição conta com aulas de Educação Física, Música, hora do conto na Biblioteca, além de inúmeros complementos curriculares como educação ambiental⁵⁹, atividades de vida diária e inúmeras oficinas que respondem às necessidades dos grupos durante o ano, que podem ser oficinas de artes, de corpo e movimento, de beleza etc.

A escolha dessa instituição se deu em virtude dos objetivos a serem pesquisados e também em função da metodologia escolhida, que leva em conta uma relação mais aprofundada e próxima com o objeto da pesquisa. Ao se voltar para as questões do TEA, para sua constituição, a escuta da família e a observação do aluno, na busca de uma intervenção eficaz, são aspectos muito importantes. Esses alunos não realizam um vínculo com o outro de forma rápida e fácil. É imprescindível uma aproximação cuidadosa, que não desorganize os espaços e tempos do aluno. Para que a pesquisa alcançasse o aprofundamento necessário e respondesse às questões propostas, esse cuidado foi fundamental; da mesma forma, ao se buscar os relatos familiares, entendeu-se que a relação próxima e já estabelecida facilitaria o diálogo, propiciando que os momentos conversacionais fossem detalhados e aprofundados. Quando as relações com os participantes não se estabelecem de forma dialógica, com confiança para os relatos mais pessoais de cada um, os assuntos tratados acabam ficando superficiais, e isso impede o aprofundamento necessário nessa proposta. Esse momento dialógico, de conversação, utilizado como instrumento de pesquisa, significa um processo comunicativo ao longo de toda a pesquisa e permite a aproximação, a relação e o diálogo com o outro. Essa conversação dialógica vai definindo a qualidade das relações e o grau de envolvimento das pessoas que participam desse processo. González Rey define a conversação como “um sistema que nos informa as

⁵⁹ Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos movemos” (2005, p.49).

Como participantes desta pesquisa foram escolhidos dois alunos da escola, dois meninos, que tinham como diagnóstico principal o TEA e outras comorbidades. Em função de o Transtorno do Espectro Autista demandar uma aproximação cuidadosa, um estabelecimento de vínculos, um entrelaçamento entre o aluno e a família foi necessário. A pesquisa não aconteceria se fosse tomado como participante um aluno cuja família não se dispusesse a participar, a dialogar, a abrir-se em suas fragilidades, seus medos, suas conquistas, suas perdas, suas vitórias. Na convivência com os participantes da pesquisa, a **confiabilidade necessária** para que as questões subjetivas fossem aparecendo foi se configurando. Sendo assim, a **imersão do pesquisador**, no cenário social da pesquisa e na construção dele, torna-se indispensável neste tipo de estudo para que possa realmente construir **inteligibilidade** sobre as questões pesquisadas. O objetivo maior na construção desse cenário da pesquisa é que os “participantes se constituam sujeitos no processo de investigação” (ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 41). Essa imersão aconteceu, pois atua-se diariamente nesse espaço institucional e já se estabeleceu uma relação com as famílias, como diretora, até o ano de 2019 e, atualmente, como docente.

Os alunos com TEA que foram escolhidos se encontravam em uma ponta do espectro, considerados como de nível grave; necessitavam, portanto, de um aporte pedagógico intensivo para sua aprendizagem, segundo o DSM-5 (APA, 2013). Dessa forma, suas histórias de vida foram reconstruídas por meio dos documentos escolares, registros fotográficos, filmes e, também, por meio das conversas com as famílias, pois a “construção do cenário da pesquisa tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.83).

Os momentos de conversação dialógica com as famílias não aconteceram no espaço da escola e sim, na residência dos participantes. Com cada família, foi agendado, de forma antecipada, um dia em que todos pudessem estar juntos: os pais e o aluno, participante desta pesquisa. Esses momentos foram se constituindo como espaços ricos de troca, sem atropelos, respeitando o tempo de cada um.

Respeitar o tempo de cada um significa parar e retomar, no mesmo momento ou posteriormente, as conversas, em virtude da gama de sentidos e significados que as conversas podem trazer para as famílias.

Cabe destacar que, no ano de 2020⁶⁰, os encontros foram realizados via *Google Meet*, videochamada pelo *WhatsApp*, também houve trocas de áudio quando era necessário retomar alguma fala, refazer um percurso ou introduzir outro questionamento que elucidasse indicadores que emergiam no processo. O campo desta investigação durou aproximadamente 1 ano e 5 meses; iniciou-se logo após a aprovação pelo Comitê de Ética. Foi possível, ainda em 2019, realizar alguns encontros com as famílias (dois encontros de cinco horas cada).

Para aprofundar a construção desses dados, usou-se o método construtivo-interpretativo que permite diferentes ferramentas as quais foram aqui utilizadas, como as já faladas dinâmicas conversacionais (entrevistas), observações dos participantes em casa e no espaço escolar, análise de dados escolares por meio de estudos de casos construídos durante a pesquisa. O levantamento da documentação, disponibilizada pela escola e pelas famílias (documentos dos espaços escolares anteriores), foi realizado nos meses de junho e julho de 2019, e as observações aconteceram de forma presencial, em 2019, e, de forma virtual, em 2020.

Os **instrumentos** selecionados para construção de dados da pesquisa têm de ser indutores da expressão do outro, permitindo uma relação dialógico-comunicacional entre pesquisador e os diferentes participantes. Os instrumentos elencados para esta investigação, considerando o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo, foram estes: **dinâmica conversacional** com a família dos alunos e com os alunos, na medida do possível; **observação do aluno em diferentes espaços** (em casa, na sala de aula, no recreio, nas diferentes modalidades de atendimento na escola, em grupo e individualmente); **análise dos documentos escolares** (avaliação de ingresso, pareceres anuais, atas de reuniões

⁶⁰ Em 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, as instituições escolares fizeram atendimento remoto, com aulas online, organizadas de acordo com cada instituição, com diretrizes definidas pelo governo e pelas mantenedoras.

com as famílias ou profissionais em interconsultas⁶¹); **produções gráficas** produzidas pelos alunos antes da pesquisa e durante o processo.

A **observação** foi utilizada para acompanhar as experiências individuais e sociais de cada um, com o intuito de compreender como os indivíduos se relacionavam com as demandas de seu cotidiano por meio de suas ações. Com as observações, pôde-se captar uma variedade de situações a que não se teria acesso, ações intencionais do indivíduo, ações que fogem do olhar do outro na rotina diária. As observações auxiliaram também na elucidação das questões propostas pela pesquisa. Foi necessário um planejamento cuidadoso do trabalho, delimitando o 'quê' e 'como' observar. Além disso, a observação permitiu compreender situações em que não era possível a comunicação oral, e sim outras formas de comunicação por intermédio do corpo, do olhar. A observação permitiu identificar comportamentos intencionais e não intencionais em seu contexto, independentemente da capacidade verbal dos indivíduos e também foi utilizada como um recurso para acompanhar o movimento dos mesmos na relação com o outro (colegas, professores, funcionários e familiares). Todos os registros das observações foram organizados em um Diário de Campo⁶². Nessa perspectiva, é fundamental estabelecer uma relação próxima com o participante, o que justifica a necessidade de observações participantes no período da construção dos dados.

Segundo Phillips (1974), **documentos** são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como recursos para obter informações sobre o comportamento humano. Nesta pesquisa, todos os documentos coletados foram considerados fontes importantes de reconstrução da história do indivíduo e de sua vida escolar, pois apontavam seu registro histórico, seu desenvolvimento e sua forma de constituir-se na escola. Essas informações contribuíram para a

⁶¹ As Interconsultas são encontros em que se busca reunir todos os profissionais que acompanham o aluno. Cada profissional expõe seus objetivos de trabalho e como percebe o desenvolvimento da criança. Trocam-se ideias sobre posturas de manejo e ações que possam ser facilitadoras e estratégicas para a rotina diária escolar e familiar e que contribuam para desenvolvimento do aluno (BINS; SILVA, 2016).

⁶² O **diário de campo** é um instrumento utilizado pelo pesquisador para registrar os dados das observações realizadas durante seu estudo. . Nesse sentido, o **diário de campo** é uma ferramenta que permite observar, descrever, sistematizar as experiências, refletir sobre elas para posteriormente interpretar o que foi observado, buscando, nos registros, os indicadores possíveis (FALKEMBACH, 1987).

compreensão da narrativa das famílias a respeito dos indivíduos. Abaixo, os documentos analisados neste estudo.

A Pasta do Estudante é um conjunto de documentos de uso da secretaria da escola, que contém a história escolar do estudante: cópia dos documentos pessoais, relatórios de aprendizagem de anos anteriores, registro de ocorrências escolares, fichas de encaminhamento para profissionais especializados, diagnóstico de profissionais, atas de reuniões familiares, acompanhamento do uso de medicações.

O Relatório do Estudante é um material elaborado pelos professores regentes e especialistas ao final de cada semestre, de forma descritiva, que contém informações sobre as conquistas e as dificuldades do estudante desde seu ingresso na escola, o que possibilita um comparativo dos avanços obtidos com professores, bem como com práticas pedagógicas ofertadas.

Os documentos não foram somente fonte poderosa da qual puderam ser retiradas evidências que ofereceram fundamento às afirmações e declarações feitas neste estudo, eles representaram, também, uma fonte de informações contextualizadas e, por isso, foram imprescindíveis, pois complementaram dados obtidos com outras técnicas utilizadas.

Diferentes **produções gráficas (desenhos ou escritas)** foram realizadas pelos alunos como possibilidade de expressão de elementos subjetivos com a utilização dos recursos disponíveis. Procurou-se, aqui, observar como os alunos registravam suas experiências e aprendizagens, buscando compreender como esses registros eram vistos pelo outro e como o próprio sujeito percebia suas produções.

A utilização da **dinâmica conversacional com a família** dos alunos foi essencial para reconstituir a história de cada indivíduo e também para entender como cada um deles é percebido no contexto familiar. A utilização desse instrumento permitiu que, em vez de serem feitos somente questionamentos, houvesse uma dinâmica de conversação, se tornando ferramenta essencial para compreender as produções subjetivas dos participantes; para compreender como os integrantes da família configuram subjetivamente o TEA. Para além do caráter instrumental de uma entrevista, esse recurso propicia uma expressão livre e aberta, marcando o caráter processual da relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa

(GONZÁLEZ REY, 2005). Essa dinâmica foi utilizada por meio de ideias disparadoras, elementos previamente elencados que organizaram o início do relato, mantendo o foco do estudo. Esse documento tratava sobre o período gestacional, o parto, os primeiros anos, o diagnóstico, a busca por escola, a situação atual. Após lançar às famílias as ideias iniciais, os questionamentos e as pontuações começaram a ser feitos, baseados nas informações que eram trazidas nos momentos de conversação e, a partir desse contexto, ampliadas e aprofundadas.

As dinâmicas conversacionais foram gravadas com autorização das famílias, e os áudios trocados foram salvos. Desenhos e produções dos alunos durante esse período foram fotografados, e os vídeos de momentos dos alunos, enviados em 2020 pelas famílias, foram devidamente arquivados.

Foi utilizado também o instrumento chamado de **complemento de frases**,⁶³ ofertado aos pais, em certo momento deste estudo e aplicado com um dos alunos o qual possui linguagem verbal, ambos fazem parte do resultado.

Além dos instrumentos anunciados, é preciso ficar registrado que as informações obtidas em momentos informais são reconhecidas com a mesma legitimidade das que obtidas por meio dos demais instrumentos. Muitos foram os momentos informais, tais como o de aguardar o início das aulas, o recreio, o horário de saída dos alunos. Os momentos informais “tanto podem ser os criados a partir das relações espontâneas com os participantes como os decorrentes da interação com os instrumentos da pesquisa, pelos indutores diretos e indiretos ali contidos” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 347).

Para a construção da informação, as gravações foram ouvidas repetidas vezes e foi feita a separação dos trechos que compunham a construção de indicadores. Na construção final, recorreu-se diversas vezes às gravações e às transcrições, e esses materiais foram disponibilizados às famílias para complementos e discussões posteriores.

⁶³ É um instrumento que apresenta indutores curtos a serem preenchidos. Os indutores selecionados são de caráter geral e também podem se referir aos aspectos que necessitam que as pessoas se expressem intencionalmente (GONZÁLEZ REY, 2005).

4.2 Cuidados éticos

A questão da ética na pesquisa científica, seja ela em universidades ou em espaços diversos, é um ponto que gera muitas preocupações no Brasil e no mundo. Essas preocupações, além de envolverem as questões de preservação física e psicológica do participante pesquisado e sua não exposição, ainda precisam dar conta das questões jurídicas que envolvem o processo de pesquisa em Educação.

Os diferentes avanços teóricos e metodológicos, bem como um maior número de produções acadêmicas no nível de *Scriptu Senso* favoreceram uma amplitude maior das discussões acerca da ética na ciência e o que isso realmente significa para pesquisador e os participantes de pesquisa.

Em 2016, o Brasil efetivou um documento de abrangência nacional, que engloba todas as áreas de conhecimento, com a finalidade de regular as diferentes pesquisas. Inicialmente, esse documento era usado somente para a área da Saúde, em um caráter mais clínico e experimental, com base em normas organizadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) (DE LA FARE; CARVALHO; PEREIRA, 2017). A Resolução nº 510, denominação dada a esse documento, datada de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), entende a ética por um viés histórico, ético e social, portanto, uma construção humana. Sendo assim, exige respeito à dignidade humana e proteção devida aos participantes das diversas pesquisas nas diferentes áreas. No artigo 1º, define as normas que devem ser aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Essa Resolução entende que a participação de qualquer indivíduo precisa ser livre e consciente, de maneira a evitar qualquer dano ao pesquisado.

Visando a atender às orientações da Resolução nº510, esta pesquisa recebeu parecer favorável da Comissão Científica da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (Apêndice A). E, como definido na defesa de qualificação, foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) – Plataforma Brasil e também recebeu parecer favorável.

Assim, cabe registrar, que, para qualificar o processo, ao iniciar a pesquisa, foi fornecido para a instituição e para os familiares, um **Documento de Esclarecimento** (Apêndice B e C) (conforme item X, do 2º artigo da Resolução 510),

no qual constavam, de forma clara e precisa, os objetivos e as finalidades da pesquisa, a metodologia utilizada, os benefícios e riscos que poderiam vir a surgir. Constava, ainda, a solicitação da permissão para o contato com as famílias pela escola, para o acesso à documentação dos alunos, bem como à casa deles para a realização das observações, sem que esse local fosse identificado como espaço a ser pesquisado enquanto instituição de ensino.

Além do **Documento de Esclarecimento**, foi oferecido o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE) (Apêndice D), ou seja, um documento de anuência da participação das famílias e dos alunos na pesquisa. Foi mantido também o item IV do artigo 2º, que trata da confidencialidade, que nada mais é, do que o resguardo das informações dadas, a fim de que nomes não sejam revelados nem informações que criem constrangimento aos participantes e às suas famílias.

Na realização desta investigação, foi necessário um aprofundamento sem, contudo, ferir as recomendações constantes na Resolução n.º 510 (BRASIL, 2016). Ao participante, aqui representado pelos progenitores, foram asseguradas a confidencialidade e a privacidade, assim como foi assegurado o respeito à imagem das instituições citadas, neste estudo, que tiveram seu nome alterado.

Por ser um estudo que demandou visitas domiciliares, o respeito à realidade de cada um e o completo sigilo acerca da realidade apreendida foram observados durante todo o percurso do doutoramento. As informações que não foram pertinentes ao estudo proposto não foram divulgadas, compartilhadas com terceiros nem utilizadas em momento algum.

5. CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Este trabalho se propõe a pensar o indivíduo com TEA a partir de um referencial teórico que estuda a constituição subjetiva do sujeito, o qual destaca a importância de se conhecer a subjetividade e suas formas de expressão, por meio de uma visão de homem e de mundo em que prepondera o respeito à singularidade e à heterogeneidade de cada pessoa. Dessa forma, esta pesquisa procura produzir conhecimento acerca da constituição subjetiva de indivíduos que são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), valorizando o direito à diferença, compreendendo as configurações subjetivas de cada indivíduo e o modo como elas se expressam no cotidiano de cada um, em constante relação com o social. Contudo, esse movimento não busca “generalizar, padronizar ou homogeneizar os sujeitos, mas enfatizar as teias complexas que cercam o ser humano, em toda a sua complexidade” (LUSTOSA, 2018, p. 8), descobrir novas zonas de sentidos que possam fazer emergir a inteligibilidade neste processo de investigação, permitindo novas compreensões teóricas sobre o indivíduo com TEA e, a partir daí, sustentar novas configurações subjetivas individuais e sociais que possam se manifestar em outras/novas práticas pedagógicas.

Pensar o TEA, por meio da Teoria da Subjetividade, é salientar a relevância da subjetividade como categoria fundamental para a compreensão do cotidiano das pessoas que por muito tempo permaneceram invisíveis, ou no lugar destinado aos “doentes”, ou completamente incapazes de ser e fazer. Esse lugar de esvaziamento das possibilidades de SER conduzia os indivíduos com TEA para um caminho de silêncio, de exclusão das atividades sociais e familiares, de impossibilidade de circulação na escola, lugar que poderia ser um espaço de troca, de constituição subjetiva, que possibilitaria que o indivíduo construísse e elaborasse seus recursos subjetivos para dar conta das demandas do cotidiano, quebrando, assim, os modelos preconcebidos de como deve ser, agir e pensar um indivíduo com TEA.

A singularidade de cada indivíduo, a constituição subjetiva como um sistema simbólico-emocional, manifesta-se por meio de configurações subjetivas e de recursos subjetivos que são construídos no encontro recursivo entre indivíduo e sociedade; esse encontro enriquece o olhar sobre a pessoa, ampliando

possibilidades de ações, de conhecimento, de acolhimento ao outro pelo que ele é, demonstra e sente, e não pelos moldes esperados pela sociedade.

Ao considerar que a subjetividade se constitui a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece nos diferentes espaços em que circula e atua, singularizando-os com base nas diferentes experiências vividas, é de suma importância rever esses movimentos recursivos, na busca de clarear e compreender como isso se dá em indivíduos com TEA. Apreendendo que González Rey (2011a, p.4) reconhece “[...] a subjetividade em seu caráter ontológico, como um nível qualitativamente diferenciado da psique humana” parece imprescindível compreender o indivíduo com TEA por meio das lentes teóricas da Teoria da Subjetividade, que fazem emergir um conhecimento do indivíduo e seus processos, pois

A subjetividade se constitui nas condições sociais, históricas e culturais específicas, mas é uma produção e se define não pelos acontecimentos e fatos que caracterizam essas condições, mas pelos sentidos subjetivos que são gerados no curso da experiência vivida nessas condições. Ao viver uma experiência, a pessoa não expressa os efeitos imediatos do vivido, pois os processos vividos aparecem como produções subjetivas que transcendem a objetividade de qualquer evento vivido. Unido a isto, a historicidade da subjetividade está dada pelas configurações subjetivas em que o vivido aparece como atual para o sujeito da experiência, pela configuração dos diferentes processos e operações implicados no curso da experiência (tradução nossa) (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, BEZERRA, 2016b, p. 262).

Assim, justifica-se a necessidade de conhecer a história de vida de cada indivíduo, em contato com os contextos culturais e históricos, de modo que se perceba todo o conjunto de forma multidimensional e complexa. Entende-se que as experiências vividas e subjetivadas por ele têm uma carga de sentidos únicos, pois eles são organizados de formas diversas nas configurações subjetivas que surgem nos diferentes processos vivenciados. Não há dois indivíduos com as mesmas configurações, que se expressam de igual forma; isso reforça a perspectiva de que não há dois indivíduos com TEA que vão agir do mesmo modo e que vão subjetivar características, dificuldades e possibilidades da mesma maneira.

A partir deste momento, considerando os referenciais teóricos, apresentam-se os casos deste estudo, buscando compreender como os processos subjetivos acontecem e como diferenciam os indivíduos entre si. À medida que os

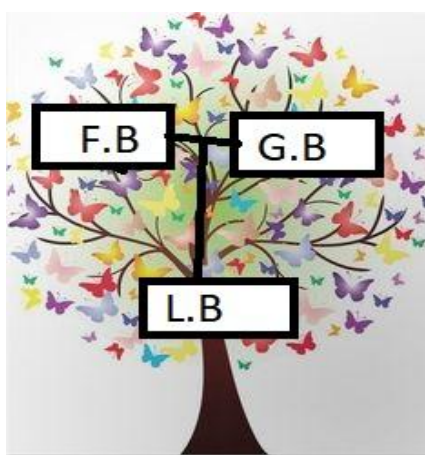
casos são mostrados⁶⁴, as análises desses processos subjetivos e desses percursos de construção da subjetividade vão surgindo por meio dos diferentes indicadores que emergem no processo. Estes são elencados durante os relatos; ao final, apresentam-se as hipóteses para cada caso. Por fim, mostra-se uma análise integrativa dos casos estudados, algumas reflexões acerca do processo da construção da informação na perspectiva proposta nesta pesquisa.

São participantes deste estudo 2 (dois) indivíduos com TEA e suas respectivas famílias, escolhidos a partir dos seguintes critérios: os dois indivíduos terem diagnóstico de TEA, e as famílias terem a possibilidade de fazer parte deste estudo, engajando-se em momentos dialógicos, reconstruindo a história de vida de seus filhos e construindo significado às diferentes situações trazidas no processo dialógico, nas observações em campo e na análise dos registros escolares. Os diferentes momentos vividos com cada participante e as observações advindas desses encontros também fazem parte da construção da informação.

5.1 A primeira história - WOODY (L.B)⁶⁵

“Nós somos mestres de nossa vida. Comandamos nosso destino” (Xerife Woody).

Ilustração 6 – Representação simbólica da árvore genealógico do Woody



Fonte: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/puzzle-pieces-autism-colors>

⁶⁴ A apresentação dos participantes da pesquisa foi realizada com base nas dinâmicas conversacionais com as famílias, nas observações informais com os indivíduos, conversas e interações, na análise de seus materiais gráficos, na leitura dos documentos escolares e anotações do caderno de campo da pesquisadora.

⁶⁵ Os participantes da pesquisa são identificados através de nomes fictícios escolhidos pelas famílias, que possam representar de uma forma ou outra, aspectos da personalidade dos mesmos. Este cuidado preserva a identidade do participante, mantendo o sigilo e cumprindo com os aspectos éticos da pesquisa.

Ilustração 7 – Imagem do Xerife Woody



Fonte: <https://vidasimples.com/o-que-podemos-aprender-com-personagens-de-toy-story-4/>

Woody⁶⁶, personagem principal do filme Toy Story, é caracterizado como um caubói do velho oeste. Ele é considerado o líder dos brinquedos no quarto de Andy, seu dono. É perfeccionista e exigente, gosta de tudo a sua maneira. Apesar disso, Woody é o primeiro que se dispõe a ajudar os amigos e os demais brinquedos; além disso, está sempre disposto a brincar com seu dono. Contudo, ele não é perfeito, pois tem crises de ciúmes, raiva, frustração e muitos sentimentos conflitantes a respeito do seu papel, recheado com pitadas de drama. O personagem é extremamente fiel ao amigo Andy e muito ligado à família. É um personagem carismático, que prefere ficar em casa, com suas coisas e com o mundo que já conhece. Woody vai mudando seu comportamento durante os filmes em decorrência de suas experiências de vida. O espectador que acompanha a trajetória do personagem, durante o enredo, é levado a refletir sobre questões importantes como ciúme, medos e receios; é levado a lidar com a diferença, com a necessidade de adaptação às novas realidades; é levado a aceitar a passagem do tempo, a necessidade de reinvenção por meio das experiências cotidianas.

Para caracterizar o filho, a família escolhe o personagem Woody, porque muitas semelhanças são observadas no comportamento de ambos. Identificam que

⁶⁶ **Toy Story** é uma franquia de filmes animados por computador, criada pela Pixar e distribuída pela Walt Disney Pictures. Iniciada em 1995 com o filme Toy Story até o mais recente Toy Story 4. Esta é uma franquia de muito sucesso, que usa um conceito antropomórfico de que todos os brinquedos possuem vida própria secretamente para passar mensagens de lições morais. Os personagens principais são um grupo diverso de brinquedos, incluindo o clássico Xerife Woody e seu amigo Buzz Lightyear. O grupo embarca em ousadas aventuras que desafiam sua capacidade, as relações estabelecidas e suas crenças.

o filho também é muito ligado à família. Como o personagem, gosta de estar sempre auxiliando os pais, de estar por perto. Do mesmo modo, tem-se modificado com o passar do tempo, lidando com a complexidade do seu quadro, enfrentando seus desafios e crescendo com eles. Os pais percebem-no corajoso como o Xerife Woody, cuidadoso com os amigos que faz, reinventando-se a cada dia nos espaços que ocupa na sociedade. Observam que Toy Story é um dos filmes preferidos do filho, pois prende a atenção dele; notam que se diverte assistindo a esse filme diversas vezes junto com eles.

Woody nasceu em 06.11.2006, filho de G.B e F.B; é o primeiro e único filho do casal.

A primeira entrevista na escola foi realizada em 11.10.2012. Segundo relato da família, o menino, até esta data, não havia tido nenhuma experiência escolar.

Ao realizar a entrevista de ingresso, o aluno tinha 5 anos e 11 meses. A mãe relata que foi uma gravidez planejada; seu período gestacional e o parto foram normais. Sobre este momento, destaca-se o seguinte diálogo:

PESQUISADORA: Foi uma gravidez planejada. Vocês pensaram sobre isso? Queriam mesmo ter filhos?⁶⁷

G.B.: Planejada, sim. Já fazia 5 anos que a gente estava casado. Aí resolvemos tê-lo. **A gravidez foi toda normal. Foi cesárea, porque, no final, eu tava com a pressão alta.** E aí tava perigoso e tal, e também o plano de saúde que eu tinha na época tinha tirado a anestesia do parto normal. Aí a médica me disse: tu que sabe. Eu fiquei meio assim também. Vai que fica lá 30, 40 horas lá sofrendo, não tava a fim, né? **Aí ganhei ele e foi tudo normal. Só que ele chorava muito, muito, já. Lembro que, antes dele nascer, eu dizia que não daria bico, chupeta de jeito nenhum. Eu não queria! No outro dia que ele nasceu, eu liguei pro F.B e disse: traz chupeta, porque eu não aguento mais; eu não dormia mais, não fazia nada; ele chorava o tempo inteiro. Ele não queria mamar. Ele chorava, chorava, chorava e não pegava o seio, se debatia e não pegava peito;** aí elas, as enfermeiras, davam aquele leite no copinho.

Os trechos destacados acima apresentam alguns aspectos que, nas configurações sociais da subjetividade social a respeito da deficiência, mostram-se muito presentes; por exemplo, o nascimento de um bebê com deficiência normalmente envolve algum problema: uma cesárea de urgência, dificuldades na

⁶⁷ Em respeito a variação linguística dos participantes, a transcrição das entrevistas, as falas dos indivíduos, ou os relatos explícitos das professoras, foram mantidos nas suas formas originais, sem correção ortográfica.

hora do parto, anóxia⁶⁸, baixo Apgar⁶⁹ do bebê e outros. A mãe relata que a gravidez e o parto transcorreram normalmente, mesmo com as alterações de pressão no final da gravidez. Não houve sinais de que algo poderia acontecer com este bebê; parecia que tudo transcorria como o planejado para um casal que tem seu primeiro filho. As expectativas começam a ser quebradas quando a mãe opta por o bico ao filho, algo que antes não era uma opção; a ideia era a de uma educação mais natural, sem esse tipo de recurso. E depois, claro, a situação da amamentação. Esta é a primeira janela de relação mãe-bebê, o primeiro laço natural. Quando isso não acontece, há a frustração, mas, ao mesmo tempo, “nasce” uma mãe crítica que olha para esse bebê sem culpá-lo por esse momento não estar acontecendo. Ela consegue utilizar seus recursos subjetivos para compreender que são as questões orgânicas que não permitem a produção de leite, e não o seu bebê que não quer seu alimento, que não quer estar com ela.

O diálogo continua com a mãe relatando que a situação com a amamentação se estendeu ainda por dois meses e que houve uma internação em função de Woody estar desidratado. Após essa internação, conta que decidiram acabar com o *stress* de “dar o peito” e passaram a dar só mamadeira; então, ele começou a se alimentar melhor. A mãe relata que a descoberta da impossibilidade de amamentar o filho devido à ausência de leite ocorreu no período de internação.

G.B.: Eu fui no banco do hospital tirar leite; não saía, não tinha leite, não saía nem naquela bomba lá do hospital. Não tinha leite, não tinha, não sei por quê. Meu peito ficou enorme, mas não saía leite.

PESQUISADORA: Os médicos queriam que tu continuasses dando leite?

G.B.: Todos queriam né! Mas sempre com complemento, porque nunca era o suficiente. Nunca ia ser, né? Porque não tinha leite, por isso que ele se debatia, né? Ele chupava e não vinha. Porque quando eu fui para UTI com ele é que eu vi, né. Mas, mesmo assim, eu tentava tirar. Saiu isso aqui (movimento com as mãos de bem pouquinho) na bomba. Era nada! Aí, mesmo assim, eu tentava para ver se estimulava. Eles diziam que tinha que estimular; primeiro filho, a gente ficava tentando, né. Chegou uma hora que não aguentei mais. Chega; é stress para mim; é stress para ele. Isso estava virando uma casa de loucos. Aí comecei a dar só mamadeira. O famoso NAN da época. Uma fortuna, né! Deus me livre! Aí ele começou a desenvolver super bem.

⁶⁸ Anóxia é a diminuição ou total ausência de oxigênio no cérebro do bebê durante o nascimento. O nível das lesões que esta falta de oxigênio pode causar aos recém-nascidos depende muito do tempo sob a privação de oxigênio (DE OLIVIER, 2006).

⁶⁹ APGAR é um acróstico para se referir ao teste desenvolvido pela Dra., Virginia Apgar (1909 – 1974) que em português significa: **A**parência, **P**ulso, **G**esticulação, **A**tividade, **R**espiração. É uma nota que o recém-nascido recebe a partir de um teste que é aplicado duas vezes (no primeiro e no quinto minuto após o nascimento). Os sinais avaliados através deste teste são: frequência cardíaca, respiração, tônus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele que recebem pontuação de 0-2 fechando um total de 10, avaliado todos os itens. O somatório da pontuação resultará no nível de APGAR do recém-nascido podendo ser: sem asfixia (Apgar 8 a 10); com asfixia leve (Apgar 5 a 7); com asfixia moderada (Apgar 3 a 4) ou com asfixia grave (Apgar 0 a 2) (GOMES; FILHO, 2010).

Aparece aqui o olhar amoroso desta mãe, ao dar-se conta de que o filho sofria e que cabia a ela acabar com o sofrimento de alguma forma e retomar o desenvolvimento dele. Percebe-se aqui o primeiro **indicador** de que é necessário perseguir nesta pesquisa, que tem o propósito de **focar nas necessidades reais de Woody, naquilo que ele realmente precisa naquele momento de vida para superar dificuldades específicas**. E aqui os pais ainda nem suspeitam de que poderia haver um diagnóstico. Em sua fala, a mãe retoma a importância do período da amamentação, do vínculo com o filho, da troca afetivo-emocional que acontece neste momento e que precisa ser resgatada para ser prazerosa para ambos, e não estressante como estava sendo. Ao optar pela mamadeira, parece entender que o momento pode ser reconfigurado mesmo que o peito não seja ofertado ao seu filho. Passa, então, a oferecer a mamadeira e, com isso, auxilia o bebê a configurar a relação com a amamentação nesse momento tão especial entre mãe e filho, tornando-o um momento deles, realizado de outra forma, mas não menos importante. Segundo a mãe, permanece o contato mãe-filho, a busca do olhar, o toque carinhoso, o envolvimento entre os dois.

Os pais, em nossa conversa, relatam que o desenvolvimento do Woody foi normal até os 18 meses, quando começaram a perceber os primeiros sinais de que algo não se desenrolava como deveria.

G.B.: Andou com 1 ano e 1 mês, teve os primeiros dentinhos, tudo normal; já tava começando a falar números, vovó, vovô, mamãe, papai, a fazer barulho de carro, tipo: “vruuumm, vrmmm”. Com um ano e meio, a gente começou ver que ele parou de falar. Ele começou a rodar, rodar no lugar. Começou a parar de brincar. Ninguém podia encostar nele; ninguém, só eu e o pai nem a vó. Só eu e o F.B. podíamos ficar com ele, pegar no colo e encostar; senão, ele gritava e se desesperava. **Aí a gente achou que tinha alguma coisa, né? A gente começou a ir no pediatra. Eles diziam que era preguiça de falar, que menino é, assim, é preguiçoso. Vai em outro pediatra, sempre a mesma fala. Cada criança tem seu tempo; é assim mesmo.** Até que a gente foi em um dia que ele tava ruinzinho, e era onde a neuro dele também atendia. A médica que atendeu lá disse: - Não isso não é normal. Tem alguma coisa. Vocês têm que procurar um médico mais especializado. Aí que começou a função de procurar pediatra e neuro.

O trecho destacado mostra que a maneira como os profissionais de saúde acolhem a família e ‘seu saber’, desconsiderando-o e não oferecendo escuta para suas demandas magoam a família. Eles se sentem desamparados; não são escutados em suas angústias a respeito daquele bebê que, muitas vezes, não está respondendo como o esperado. E, quando os médicos dizem para as famílias que cada um tem seu tempo, é como se não levassem em conta todo o saber que aqueles pais já têm sobre o filho deles. Fica a impressão, para este casal, de que os

médicos até aqui não acolhiam suas demandas, suas preocupações a respeito do desenvolvimento do filho.

Em alguns casos, quando se trata de crianças com deficiência, essas posturas só fazem afastar os pais do filho, pois eles passam a achar que não há problema em o bebê não olhar, ou em chorar o tempo todo; muitas vezes, aceitam estereótipos como este: os meninos são preguiçosos mesmo; demoram mais. E já não investem mais nos filhos como vinham fazendo até então.

Na continuação do relato os pais, falam que foram encaminhados para uma médica neurologista (neuropediatra); esta médica que confirmou para eles que o comportamento do Woody de chorar todo o tempo, de ter parado de falar, de não brincar mais, não era o esperado no desenvolvimento de uma criança e que era necessário investigar. Ela solicitou que Woody realizasse vários exames.

G.B.: Aí a gente já sai dali assim, né. Os dois em silêncio. Tipo, né, em choque! O que será? Não se faz a mínima ideia do que será. Não tem a mínima ideia. Aí começou a função de exames. Mil exames! E aí ele via alguém com jaleco e era mais crise ainda. **Nesse meio tempo, a médica mudou de endereço; nós fomos atrás dela; levamos exames. Aí, na época, não falou autismo; disse que era um Transtorno Global do Desenvolvimento. Aí, para nós, explicar para os outros o que ele tinha era horrível. A gente dizia TGD, tipo uma coisa aleatória, que tu não consegue explicar pras pessoas.** Aí tu começa a dizer que ele tinha crises, que chorava, que ... ai, era muito difícil. Aí ela começou com respiridona, e ele tinha também o atraso do lado esquerdo do cérebro que afetou a fala. Segundo a médica, não é o autismo que afetou a fala, e sim esse atraso do lado esquerdo do cérebro.

Neste trecho, fica evidente a importância de terem encontrado alguém que escutasse seus anseios e suas angústias, suas desconfianças e incertezas, mas, ao mesmo tempo, também se nota o medo que sentiam do que poderia vir pela frente. Mesmo com medo, eles realizam o movimento de continuar com a mesma médica quando ela muda de endereço, ou seja, continuam apostando na investigação, na possibilidade de que uma luz possa clarear os seus diferentes “não saberes” sobre o filho naquele momento. O vínculo com esta médica que os acolheu foi tão forte que, até hoje, ela é a neuro que atende o Woody. Foi o primeiro porto seguro desta família; ela foi a primeira pessoa que olhou para o menino tentando entendê-lo, para além do discurso de “cada um tem seu tempo”, algo que angustiava a família e que a deixava sem saber como agir.

Parece haver aqui **um indicador** a respeito das relações que se estabelecem com as pessoas. Woody, assim como os pais, gosta bastante da médica. Ela apresenta uma prática que vai além do que circula na subjetividade

social sobre o trabalho médico, que é cuidar do corpo, “diagnosticar o corpo físico e seus defeitos”. Parece que esta médica vê o Woody de forma holística, e isso é produtor de sentidos subjetivos relacionais positivos entre Woody e ela, entre ela e os pais; isso vai ofertando possibilidades para que o Woody desenvolva **o senso de confiança no outro** e recursivamente vai produzindo configurações subjetivas sobre as relações com as pessoas pautadas na confiança, que vão se apresentar quando ele ingressa na escola.

Da mesma forma, aparece a subjetividade social, mostrando a dificuldade de a família compreender o diagnóstico, bem como a do profissional em sustentar o significado desse diagnóstico, em orientar a família a respeito do ele que significa. Contudo, se a família consegue compreender melhor o diagnóstico recebido, ela consegue lidar melhor com ele, consegue explicá-lo para os outros familiares. Se a família fica no campo do “não saber”, pode, em vários momentos, continuar na postura de “não saber” o que fazer com o filho e deixar que a “doença” se instale.

PESQUISADORA: Como foi para você receber esse diagnóstico G. B.? Vocês imaginavam o que ele poderia ter? Sabiam sobre autismo?

G.B.: **Lembro que, no dia, a gente veio em silêncio no carro chorando, um de um lado, e o outro do outro lado. Sem se falar.** Eu cheguei em casa, eu devo ter olhado o meu pai, e ele veio tentar me consolar. A gente começa a pensar (neste momento, a mãe se emociona muito, chora bastante, e continua entre lágrimas). **Aí tu começa a pensar no futuro dele, o que vai ser da vida dele?** Ele vai casar, ele vai poder trabalhar? Ele não vai ter filho. Eu nunca vou ser vó! Tu começa a pensar no futuro dele, né? **O que vai ser da vida dele, o que ele vai ser?** Na hora, vem tanta coisa na tua cabeça. Tu começa a ficar desesperada. E aí a gente começou a pesquisar, né. Acho que só uns dois anos depois, quanto tempo depois?

F.B.: Uns dois anos depois.

G.B.: E, só dois anos depois, a médica falou em autismo mesmo. Ele tinha uns 4 anos mais ou menos; aí ficou mais fácil até para a gente explicar. As pessoas falam, já sabem mais o que é e tal e aí começa a pesquisar, né? O que é autismo, né? Imagina, não sabe quanta coisa a gente vê na internet. **Daí começa a tentar entender e fazer alguma coisa. O que eu tenho que fazer, né? Aonde que eu procuro isso? Nada tu sabe! Eu não tinha uma escola para alguém me orientar.**

Esse momento do diagnóstico mostra-se sofrido para a família do Woody, mas, ao mesmo tempo, pode-se fazer uma releitura da situação: o fato de a família, depois, não lembrar com exatidão a data em que esse diagnóstico lhe foi dado significa que houve uma mudança que gerou novos sentidos subjetivos.

Cabe aqui salientar que o diagnóstico tem uma função social para muitas famílias. O não saber o que se passa, o motivo dos acontecimentos, isso vai minando muitas vezes as possibilidades de a família buscar alternativas, ou seja, “o desconhecimento da causa e do porquê da presença das características do autismo

em diferentes indivíduos materializa o mistério na constante busca por uma explicação” (SILVA, 2016, p. 108)

Na dinâmica conversacional com a família, alguns pontos precisam ser destacados, pois são marcas importantes para o pertencimento inicial do Woody como alguém para além do diagnóstico:

PESQUISADORA: Como é para ti, **F.B.**, isso tudo, como pai? Parece que o homem tem coisas de perpetuar sua espécie, de perpetuar a sua família e o seu nome. Como que isso fica para ti?

F.B.: Como eu posso te dizer. No início, quando se descobriu foi **aquele choque**; veio tudo à mente. **Não vou fazer nada com ele**, não vamos sair, não vai ser a mesma coisa. Não vamos jogar bola, não vamos brincar. Não vamos fazer nada, porque não vai ter namorada, não vou levar na festa; **tudo que um homem faria, que um outro pai faria** com o filho, **eu não vou ter isso**. Foi aquele choque! Fiquei errado, sem chão. Até tu aceitar as coisas. Não! É assim! Vai ser assim! **É meu filho. Eu vou fazer o que eu puder fazer com meu filho.**

PESQUISADORA: Tu lembras quando que essa ficha cai, de dizer, esse é o filho que eu tenho e eu preciso fazer alguma coisa daqui para frente?

F.B.: Foi logo em seguida que se descobriu o que ele tinha que se começou a fazer as coisas. **Temos que começar a correr atrás, né?** A situação era essa, meu filho era assim, então vou trabalhar, **vou batalhar para fazer tudo que eu puder**, que é para **dar o melhor que eu puder para ele**.

As configurações subjetivas sociais a respeito da paternidade foram as primeiras a aparecer logo após o diagnóstico. Aquilo que a sociedade impõe como papel social importante ao pai, ao homem. Interessante, no relato do pai, é que, mesmo diante do desespero inicial, ele consegue reconfigurar esta paternidade, colocar-se no papel de pai com emocionalidade, subjetivamente vinculado já ao filho, de uma forma que rompe com as pressões sociais. O ‘não vou fazer’ é substituído logo pelo ‘eu vou fazer’. Essa reconfiguração expressa um **indicador** importante para a constituição da subjetividade do Woody: o **investimento emocional da família para com ele**.

A dinâmica conversacional continua com os pais falando sobre esses primeiros momentos de vida do Woody, em que eles relatam como procediam com ele.

F.B.: Sempre procuramos o que poderia se fazer para melhorar, **para se tornar uma criança mais normal possível** (ao falar normal, o pai faz o gesto entre aspas, dizendo não saber um termo melhor para definir o que ele queria dizer). **Nunca se tratou ele como uma criança doente**. Se tinha que botar de castigo, botava; se tinha que xingar, se xingava; se tinha que dar umas palmadas, dava. Porque é o limite que se dava, **como se fosse fazer com uma criança qualquer**. A mesma coisa com a escola; nunca se faltou o colégio, pois, se tivesse no colégio regular, não poderia faltar; se tem aula sábado, vamos; se fosse uma criança sem autismo e tivesse aula sábado, iria. E assim vai; é o pensamento que eu tenho até hoje.

G.B.: Que nós temos.

PESQUISADORA: Vocês acham que isso fez uma diferença para ele? Para ele e para vocês?

G.B.: Eu acho que, **se não tivesse investido, por assim dizer, não tivesse persistido desde o início, com certeza, ele não seria o que é hoje.**

PESQUISADORA: É uma certeza então de que o investimento emocional faz uma diferença?

F.B.: **Todo o investimento faz diferença. O emocional de não desistir das coisas. Fazer mesmo que a gente não soubesse que ia dar certo.** Se o médico indicava, olha, vocês fazem isso que vai melhorar, a gente topava e fazia. Na natação, por exemplo, no início, não queria molhar a testa, não queria molhar o rosto, se vai tentando. Se não tiver berrando descompensado lá dentro todos os dias, ok. Tanto que agora ele está nadando. Se a gente tivesse tirado, ele não tava fazendo isso. Nunca se desistiu de fazer o que era para fazer, para tentar dar uma melhor condição de vida para ele, independente do preço. Que fosse cansados, ou não cansados.

O movimento destes elementos subjetivos de maternidade e paternidade, aceitação e pertencimento, filiação, amor parental e a capacidade de olhar para o filho muito além do diagnóstico, produz novos sentidos subjetivos sobre o TEA que se afastam da subjetividade social hegemônica com relação a deficiência que colocam a deficiência em um local de impossibilidades. Esses pais vão criando caminhos subjetivos alternativos na experiência vivida com o filho, ofertando uma rede de novos significados ao Woody para que ele possa subjetivar sua forma de ser e estar como uma experiência agradável, que possa fortalecê-lo para enfrentar as possíveis dificuldades na sua vida. Esses mesmos recursos subjetivos a família vai utilizar quando faz sua busca por um espaço educacional.

Woody nunca frequentou escolas infantis antes de chegar à escola em que estuda hoje. Segundo a mãe:

G.B.: Ele nunca foi em creche. Quando ele nasceu, eu pedi demissão, porque eu disse que, quando eu tivesse filho, eu pediria demissão para ficar com ele, pelo menos enquanto ele fosse pequeno. Aí depois, descobri o autismo e aí não tinha mais como eu trabalhar, né. Aí tu não tem ninguém para te orientar, fica mais perdida do que... meu Deus do céu.

PESQUISADORA: A médica não disse para tu tentares uma escola, buscar algum espaço?

G.B.: Acho que, na época, ela nem sabia. **E as escolas nem aceitavam como agora. Aí eu comecei a procurar as escolas especiais, que eu sempre disse assim, ele não fala nada;** lá pelos quatro anos, assim, eu não vou colocar em escola, se não for na escola **especial**. Se tiver que ficar com ele em casa, eu fico.

A entrada na escola, depois do período da Educação Infantil, apenas no período obrigatório, reflete o medo da exclusão social que é tão presente em nossa sociedade quando se trata do diferente, seja ele de que ordem for. As configurações sociais a respeito da deficiência vão mostrando que a inclusão escolar não é um processo fácil e que, na concepção da maioria das escolas, ainda depende muito mais dos indivíduos do que das instituições. Isso gera ansiedade aos familiares e configura a exclusão de diferentes formas. Corroborando, González Rey afirma que:

A instituição escolar integra, em seu funcionamento, esse tecido simbólico de representações sociais, discursos e crenças que caracterizam a subjetividade social, acrescentando a isso elementos dominantes na educação, para o qual o cognitivo-instrumental e as funções representam os aspectos centrais do processo educativo (2011, p.48).

De toda a forma, ao chegar próximo da idade do ingresso escolar no Ensino Fundamental, a família inicia a busca por um espaço que acolha o Woody e responda aos anseios familiares. Nesta busca, a mãe recebeu o auxílio da cunhada que também tem um filho autista e que já sabia da existência de uma escola especial na região da casa da família. Em nossa conversa, a mãe fala sobre esse encontro com o espaço escolar de forma prazerosa, lembrando inclusive a data exata do início do Woody na escola, como se pode ver no trecho abaixo:

G.B.: Eu fui lá fazer a inscrição, tipo um ano antes, e eu **fiquei esperando um ano pela vaga. Ele já foi direto para o primeiro ciclo; ele entrou em 13 de agosto de 2013.**

PESQUISADORA: Tu lembras a data que ele entrou na escola, mas não lembras a data do diagnóstico.

G.B.: **Do diagnóstico só lembrei porque eu olhei agora, foi em setembro de 2009; senão, eu não ia lembrar. Da escola eu lembro: 13 de agosto de 2013. Foi um momento marcante para ele e para nós também, né.** Aí a gente começou a levar na escola. A gente começou na escola e já começou a perceber várias mudanças, várias coisinhas assim que aos poucos vai mudando, tipo o comportamento, essa história, assim, de esperar.

O trecho acima mostra a capacidade da reconfiguração subjetiva desta família que vai refletindo sobre os processos subjetivos do Woody, como será visto a seguir. Quando o diagnóstico deixa de ser o fato mais importante e a entrada na escola assume este lugar, o Woody e suas experiências na vida social assumem um papel maior e mais importante na vida dos pais.

Esses sentimentos são corroborados pela técnica de Complemento de frases dos pais:

F.B.:

O TEA: é uma sigla.

O Diagnóstico: um choque.

A Escola: segunda casa.

Meu filho: minha vida.

G.B.:

O TEA: é só um nome.

O Diagnóstico: um choque muito grande, mas essencial para procurar ajuda e obter alguns direitos.

A Escola: foi nossa salvação...nossa luz no final do túnel, onde temos apoio, escuta e orientação.

Meu filho: tudo para mim.

Nesses trechos, aparecem alguns indicadores importantes que vão permear a construção da informação desta pesquisa e sustentar a compreensão de

como este indivíduo com TEA vai constituindo no cotidiano seus processos subjetivos, quando o diagnóstico desloca a centralidade familiar para o lugar de um momento vivido, necessário para olhar para a frente, quando os pais conseguem perceber o filho como alguém que não é uma nomenclatura apenas, ou seja, é alguém para além das letras que lhe conferem o diagnóstico. É, antes de tudo, um filho! Esses movimentos familiares expressam o **indicador da descentralidade do diagnóstico**.

A dinâmica conversacional traz outro aspecto importante a considerar a respeito da escola, já citado pela família no Complemento de Frases.

G.B.: A escola foi a salvação da nossa vida.

F.B.: Foi um achado. Até porque não se sabia por onde começar, o que tinha que fazer nem com quem falar nem nada.

G.B.: O que fazer, aonde levar. Dá pânico na gente no começo; a gente pensa, o que eu faço agora? Tu não sabe que profissional procurar, que tipo de terapia, se precisa de terapia. Não sabe nada, é horrível; é o pior sentimento, assim, no começo.

PESQUISADORA: A escola tu acha que deu esse chão para vocês enquanto pais, para aprender a lidar melhor com o TEA?

G.B.: Muito. Com a professora B.; ela é tudo. Nossa! A B. deu um respaldo para a gente; **dá o chão mesmo porque a gente tava perdido, né**. Coisas básicas, simples. Assim, **a gente conseguia conversar**, e isso é muito importante. Por isso que eu digo que é importante tu ter uma abertura com a professora para ela te orientar.

O trecho destacado apresenta a importância que a escola assume para esta família, tornando-se um porto seguro, que vai refletir sobremaneira na forma como Woody configura o papel da escola em sua própria vida como será visto a seguir. Encontra-se um **indicador** que emerge, ou seja, **a escola não apenas um espaço social ou obrigatório, mas um espaço que pode favorecer a constituição subjetiva deste indivíduo**.

À medida que a família vai ressignificando situações, vai configurando subjetivamente suas novas vivências, vai ofertando a Woody novas possibilidades de ele também realizar as suas configurações subjetivas sobre o que é ter o diagnóstico de TEA, de estar na escola, de aprender, de poder SER.

5.1.1 INGRESSO NA ESCOLA – PRIMEIROS MOMENTOS

Woody ingressou na escola no ano de 2013. Esse início se deu com pequenas inserções que aconteceram durante cinco dias, alternados com duração 1 hora e 30 minutos, perfazendo um total de 7 (sete) horas. Esse momento inicial foi

proposto pela escola para que o aluno pudesse se ambientar ao espaço, circular pelos diversos ambientes, realizar entradas em diferentes turmas em que havia vagas para sua idade, buscando respeitar a sua suportabilidade inicial para esse processo de inclusão no espaço escolar. Woody, nesses encontros, foi acompanhado pela mesma professora (**G.**⁷⁰), com exceção do último encontro. A oportunidade de se manter a mesma referência adulta foi pensada para que se estabelecesse um vínculo, uma relação mais próxima, que ofertasse segurança e estabilidade; assim, a transição no ambiente e a adaptação na escola aconteceriam de forma mais tranquila. Percebeu-se que a tranquilidade do período de avaliação de ingresso e a circulação confiante do aluno pela escola deram-se em virtude do bom vínculo afetivo estabelecido. A constância da mesma pessoa na atividade de apresentar a escola para Woody foi importante para a sustentação de uma harmonia das propostas pensadas e elencadas para ele. Claramente se vê a emergência de um **indicador** aqui, pois a relação mais próxima, com um **bom vínculo afetivo**, fez com que o aluno pudesse se expressar de diferentes maneiras.

Observou-se que Woody apresentava vontade de estar na escola, pois, assim que a porta era aberta, seguia em direção à professora, sem demonstrar ansiedade pela separação dos pais. Apresentava o contato visual estabelecido, buscando olhar sempre para o outro quando necessário. Já aparecem aqui elementos subjetivos de Woody, que quebram com os estereótipos acadêmicos que dizem 'o autista não olha nos olhos'. Ao olhar para o outro, ao buscar esse olhar quando necessário, Woody revela saber se conectar com o Outro de alguma forma. Em todos os momentos, mostra-se afetivo, não apresentando comportamento heteroagressivo ou autoagressivo. Sempre esteve atento ao adulto, mostrando uma linguagem compreensiva e respondendo às ordens verbais emitidas.

Woody se utilizava dos adultos como ferramenta, buscando-os pela mão para que atendessem aos seus desejos de pegar objetos ou para que realizassem alguma ação que ele não conseguia.

Quando contrariado, gritava para mostrar que não estava gostando. Apresentava pouca tolerância à imposição de regras, a horários, a combinações ou a trocas de atividade; isso foi visto pelas professoras como falta de experiência da

⁷⁰ As diferentes educadoras citadas neste trabalho são identificadas por letras maiúsculas do alfabeto sem nenhuma vinculação ao seu nome real, mantendo o sigilo científico e ético necessário. Cada educadora receberá uma letra que se manterá ao longo do relato dos casos selecionados.

rotina escolar. A forma de comunicação de Woody, por não ser uma comunicação verbal, constituiu-se por meio de gritos e choros; parecia não ter construído outra forma de demonstrar seu incômodo e suas dificuldades para aceitar as regras.

Woody tentou, por meio do “grito”, manter somente as atividades que queria fazer; então, foram estabelecidas algumas combinações, pequenas regras que precisavam ser cumpridas. No início, ele não aceitou explorar o pátio, mas aceitou explorar o ginásio, espaço com muitos objetos diferentes com cores e texturas variadas. Mostrava-se bastante temeroso nas novas explorações, o que foi considerado condizente com a sua falta de experiência escolar, e não com seu diagnóstico. Pode-se levantar aqui **o indicador** a ser perseguido quando se pensa sobre a subjetividade deste indivíduo. A escola, em seu cotidiano, procurou **entender os processos de desenvolvimento de uma criança** que ingressa pela primeira vez em uma escola, que não conhece a dinâmica deste espaço, que não conhece as rotinas nem como as relações nela se estabelecem. Procurou apresentar ao aluno esse mundo, sem antecipar que, por ter um diagnóstico de TEA, ele seria incapaz de abstrair as rotinas escolares, tão presentes em qualquer escola. **Olhar para além do diagnóstico**, isto é, conhecer o indivíduo, compreendendo a forma como ele se expressa, identificando seus gostos e aquilo que o mobiliza, assim como as situações que podem desestabilizá-lo, tudo isso é muito importante, pois auxilia a constituição dos processos subjetivos dele. Parece ser este um **indicador** importante que vai auxiliar e nortear o processo de constituição da subjetividade de qualquer pessoa que apresente uma deficiência ou não.

Ao se tratar da pessoa com TEA, esse olhar é extremamente relevante para se perceber quem é o indivíduo por trás das características do espectro. Nesse sentido, ressalta-se a concepção das educadoras da instituição, que acolhem as diferenças como constitutivas do ser humano, que buscam quebrar os padrões estabelecidos sobre o TEA. As concepções das educadoras vão constituindo a subjetividade social deste espaço educativo que acaba por organizar outra maneira de acolher a pessoa com TEA. Essa posição demonstra a compreensão da constituição histórico-social do indivíduo que apresenta um diagnóstico de TEA, mas não somente o diagnóstico, essa postura da escola é produtora de sentidos subjetivos relacionados à individualização, ou seja, à compreensão da pessoa como indivíduo único e com suas características.

Durante o período de adaptação, Woody não aceitou nenhum lanche oferecido na escola e, nas tentativas que foram realizadas, reagiu com gritos insistentes. Inicialmente, foi feita uma escolha de não insistir nesse quesito em função de a escola ter uma compreensão de que é preciso um aprofundamento maior sobre os desejos, as vontades, as necessidades do aluno e as rotinas de casa sobre a alimentação para poder começar, então, a elaborar metas de trabalho nessa área. Percebe-se que novamente os gritos aparecem, mas não como uma simples reação, e sim como um fator de comunicação que é acolhido pela escola. Persegue-se novamente o **indicador** que se refere ao diagnóstico, ou à não valorização dele. Entende-se que **a visão sobre o indivíduo não pode estar somente pautada no diagnóstico, pois não se aceita a ideia de que o aluno não apresenta comunicação verbal e, por essa razão, grita.**

A professora em questão entende o grito como comunicação, como a forma que o menino tem de dizer que não quer, que não gosta, que não aceita. E, por entender, ela recua, aguarda e não força a alimentação, pois ainda não descobriu o que agrada ao aluno. Esse indicador fica mais claro quando a professora afirma em seu relatório⁷¹ o seguinte:

Professora G.: É um aluno que não faz uso da linguagem falada, mas se faz entender através de gestos e sons, mostrando um potencial comunicacional, que busca interagir com o Outro (2013).

Percebe-se a importância da relação com o outro para que Woody possa se constituir e ser reconhecido em sua individualidade. Desse modo, poder identificar e expressar aquilo de que gosta ou não faz parte da subjetividade de cada um, faz parte da individualização das pessoas, e ter esse movimento compreendido pela escola, por intermédio das educadoras, como parte do processo de constituição humana, e não como uma característica do TEA, aponta para uma possibilidade de reconfiguração dos processos constitutivos do ser humano.

Woody apresenta o compartilhamento de interesse, referendado pelo relato da professora:

⁷¹ Os relatórios escolares citados neste trabalho referem-se às documentações chamadas de Pareceres Descritivos, realizados por todos os professores que atendem o aluno na escola a cada semestre, entregues às famílias e que ficam também na pasta do aluno que se encontra no arquivo na sala do Serviço de Orientação Pedagógica.

Professora G.: Mostra ter interesse de compartilhar quando consegue chamar o outro para mostrar um avião que passava e que tinha escutado o barulho no ginásio (2013).

A professora consegue compreender que, mesmo que o aluno não consiga expressar, por meio da linguagem oral, suas vontades e seus sentimentos, entende a importância da comunicação e a necessidade de se fazer ouvir. Ao dar significado aos gestos, olhares, movimentos do corpo, ela vai indicando ao aluno que compreende que ele quer dizer algo, que ele tem vontades e desejos que diferem dos da professora e dos colegas e que isso é algo bom e natural. Vai mostrando também que algumas regras de convívio social precisam ser respeitadas e que desconhecê-las não é um problema neste momento. Pode-se apontar aqui outro **indicador** que é o **da compreensão da professora sobre as diferentes formas de comunicação e o entendimento de que a comunicação não acontece somente pela fala estruturada e bem articulada.**

Ao aceitar e acolher as diferentes maneiras de expressão do indivíduo, a professora mostra-se aberta àquilo que o menino pode ofertar em cada momento do seu processo escolar e ressignifica essas expressões, atribuindo significados distintos a elas, com intenção de estabelecer comunicação.

Há também outra perspectiva que é um indicador da possibilidade de produção de sentidos subjetivos relacionados à individualização e à autonomia por parte dos alunos. Essa compreensão é realizada por meio das configurações subjetivas sociais de compreender seus alunos para além do diagnóstico, o que é uma posição totalmente contrária às configurações subjetivas sociais em relação à pessoa com TEA, que apresenta propostas educacionais completamente estruturadas, pautadas nos comportamentos, balizadas por uma avaliação funcional do comportamento, com análise de tarefas e rastreamento de habilidades.

Woody vai mostrando, por meio de suas ações, reações ao cotidiano e às demandas enfrentadas, novas possibilidades de leitura a respeito de seus comportamentos. Em um dos relatos, isso pode ser visto quando Woody compartilha com a professora sua observação a respeito de um avião que passava no céu. A impossibilidade de compartilhar interesses é uma das inúmeras características apontadas como característica de uma pessoa com TEA. Nesse movimento simples de apontar para o céu e olhar para a professora, Woody abre espaço para o compartilhamento.

Ao mostrar o avião, identificado a partir do som que ouviu, compartilhando um interesse, demonstra que, em algum momento, houve um investimento familiar para estabelecer trocas, pois o aluno realizou a passagem de busca do olhar do outro, de chamar a atenção desse outro interlocutor em um diálogo para compartilhar o que lhe chamava a atenção. Percebe-se que **o investimento afetivo no aluno, por parte da família**, é um **indicador** a ser perseguido, visto que faz muita diferença na constituição subjetiva de cada indivíduo. E, quando as relações são ampliadas para outros espaços, além do familiar, essa constituição subjetiva se fortalece.

Uma passagem do relatório de adaptação do menino chama atenção quando a professora relata que,

Professora G.: Em relação às questões mais acadêmicas, conseguiu explorar os diferentes objetos apresentados, mostrando predileção por alguns. Mostrou preferência por objetos que reproduziam sons diversos e buscava uma forma de repetir os mesmos (2013).

A passagem não aponta para uma posição negativa da repetição do comportamento do TEA, mas para a ampliação do olhar. Esse comportamento de repetição pode mostrar um avanço cognitivo do aluno ao buscar um meio de repetir a produção dos sons, ou seja, de interagir com a atividade proposta pela professora, explorando os objetos de outra forma, e não somente apertando aleatoriamente as teclas. Essa ação já aponta para um processo subjetivo de individualização, já que o avanço cognitivo também é um processo subjetivo na Teoria da Subjetividade. A percepção da professora sobre a repetição do movimento não é negativa; aponta para uma intervenção que parte do que o aluno mostra como possibilidade de ação e valoriza o que o indivíduo pode ofertar. Novamente aparece o **indicador de não valorização das características vistas como padrão do TEA**, e sim a compreensão de como essas características se configuram na constituição do Woody, como uma pessoa que se apresenta ao mundo, um SER com possibilidades.

Entre os diferentes brinquedos explorados além dos de som, ele mostrou bastante interesse pelas miniaturas de bichinhos, chegando a escondê-las na roupa para levar para casa. Quando percebeu que não poderia levá-las, reagiu com gritos e choros. Parece emergir aqui outro **indicador** a respeito da subjetividade individual deste indivíduo. Ele esconde o brinquedo porque quer muito levá-lo para casa, mas

ele sabe que não pode levá-lo. Ele demonstra conhecer as regras implícitas no jogo social e está disposto a quebrá-las para conseguir o que deseja. Ou seja, Woody já **demonstra compreender a subjetividade social do espaço escolar: regras sociais elaboradas que são configuradas nas relações com os outros.** O reconhecimento dessas regras sociais facilita as relações em diferentes ambientes e contextos, facilita a aproximação entre as pessoas e, no caso do Woody, propicia que saiba como se portar, o que pode ou não fazer em diferentes contextos.

O maior foco de interesse dele está no computador; demonstra ter facilidade no manuseio; acessa-o com destreza e mostra interesse específico pelos personagens de desenhos animados. Em conversa da professora com a família, ela soube que essa aprendizagem foi realizada com o pai.

Foi oferecida a ele uma tesoura, mas não conseguiu manuseá-la sozinho; massinha não gostou; então, para mexer nela, usou a mão da professora; com tinta, realizou algumas produções e ficou concentrado por algum tempo, fazendo uso do pincel, mas não conseguiu dosar a quantidade de tinta a ser utilizada na atividade. Em suas observações, a professora registrou que a mãe trabalha com artesanato e acredita que, por isso, houve a aproximação do aluno com esses recursos expressivos. Segundo o relato da família para a professora, durante o trabalho, a mãe compartilha com o filho seus materiais. Em conversa com os pais, esses pontos foram elencados.

PESQUISADORA: Na avaliação, aparece, por exemplo, que ele gosta muito de computador e que é uma aprendizagem que ele fez com o pai, assim como manejar com tinta veio da mãe. Vocês acham que veio de vocês isso mesmo, que vocês influenciaram ele?

F.B.: É a velha história. **É meu filho, eu vou ensinar como se fosse uma criança normal. Ensinei a jogar bola, mexer no computador, mexer em ferramenta. Até hoje ele faz, até demais, às vezes.** Qualquer coisa que eu tô fazendo, tenho que parar, organizar em um canto para ele fazer igual; senão, ele não para. Foi igual no computador! Eu mexia, e ele ficava olhando. Um dia eu disse, senta que vou deixar tu mexer. Aí ensinei, e ele aprendeu.

G.B.: Sim, **ele ficava junto; queria pintar junto;** aí eu dava para ele tintas, né, de madeira mesmo, né. Aí eu dava um papel, uma cartolina, e ele pintava, uma meleca de tinta, uns 500 quilos de tinta. Até hoje as gurias na escola dizem que ele não dosa a quantidade de tinta.

F.B.: É daquele jeito, **se quer fazer, a gente faz com ele; se não quer, tudo bem. A gente insistiu para ensinar, para ele aprender. Aí, quando a gente viu que ele gostava de fazer, ensinamos a fazer direito.** Eu fazia, mostrava como era para fazer, para ele fazer então. É assim até hoje. Desde o tempo do computador grandão no meu quarto, ele sentava do meu lado, ficava olhando, e eu ia dizendo: isso é assim, isso é assim, mostrava e deixava ele fazer. Nunca me preocupei se ia estragar ou não ia estragar. Deixava ele mexer. Fui ensinando, fui deixando ele ficar. Como eu sou um pouco neurótico por jogo, aí começou também o joguinho de corrida, aquela coisa: ensinando a mexer no controle, mostrando como ia para frente e para trás. Hoje em dia, de tanto mostrar e de tanto ele tentar, ele joga tri bem. Tem um jogo no computador agora que é o jogo dele, que ele sabe mexer.

Percebe-se aqui um investimento da família nas potencialidades do indivíduo. Novamente o **indicador do investimento afetivo realizado pela família**, que aproxima o filho das atividades dos pais, fazendo com que elas se tornem prazerosas e sejam replicadas também em outros espaços, com habilidade e certa autonomia. Observa-se que a constituição deste indivíduo é desenvolvida por meio das vivências com a mãe e com o artesanato, e isso reforça o apreço pelos recursos expressivos com os quais está familiarizado, pois são fatores de segurança e de reconhecimento no ambiente escolar. Nota-se que o indivíduo busca, em seus recursos subjetivos, as expressões que domina e conhece para mostrar-se neste novo espaço a ser desvendado. A escola não vê isso como algo que mantém o aluno em sua zona de conforto, ou que aponta para a manutenção de rotina; ela entende que, ao buscar os mesmos recursos expressivos, o indivíduo utiliza formas de expressão que ele conhece e domina para iniciar uma interação com a professora. Percebe-se o quão importante é olhar para a história de cada aluno para entender suas preferências, seus desejos, suas reações diante dos novos desafios.

A concentração na atividade depende muito do seu grau de interesse; fica mais tempo quando ela envolve o computador e menos quando envolve a exploração de materiais como cola, lápis, tesoura e tintas e, menos ainda, quando há exploração de objetos, de acordo com o relatório de avaliação. Essas atitudes, em princípio, justificam-se pela pouca experiência escolar e pela existência de diferentes atividades que estão vinculadas à escola. Novamente aqui se verifica o **indicador sobre o diagnóstico**. Em uma visão mais centrada no diagnóstico, essa observação sobre a 'concentração' do aluno apontaria apenas o reforço de uma característica do TEA, mas o olhar desta escola busca outra resposta; ela se propõe a perceber esses comportamentos como os de quaisquer alunos que não têm experiência escolar, que não têm as vivências da instituição que tem tempos, espaços e atividades próprias.

Após o primeiro encontro, sempre que Woody chegava à escola, buscava a sala para a qual tinha sido encaminhado no primeiro dia; por esse motivo, a inserção dele em um grupo foi um pouco difícil; não queria entrar em outras salas de aula.

Então teve contato com a Nith⁷², a pet terapeuta da escola. Nesse primeiro encontro, aceitou passar a mão nela. Depois, já chegava procurando pela Nith e foi, por meio dela, que se conseguiu a inserção dele em um grupo, pois aceitou segui-la até outra sala de aula.

No quarto encontro, último desta sequência de observação/adaptação, a professora responsável por esse processo não estava na escola. Outra profissional veio para fazer a recepção e o trabalho com Woody. Essa mudança fez com que ele se desorganizasse muito, de uma maneira que não tinha acontecido até aquele dia. Gritou bastante, jogou longe os brinquedos, as peças de jogos. Conseguiu acalmar-se somente quando encontrou uma máscara e ficou brincando em frente ao espelho. A escola trouxe, então, uma segunda professora para acompanhá-lo, e as duas profissionais, juntas, foram contornando o processo e conseguindo acalmá-lo. Outro **indicador** que parece surgir aqui a respeito da subjetividade deste aluno: **a importância do vínculo afetivo na construção dos recursos subjetivos do indivíduo**. Esses recursos se expressam na busca da referência conhecida, ou seja, a professora que acompanhou o aluno na chegada à escola. Da mesma forma, a busca pela mesma sala logo ao chegar também expressa esse reconhecimento do espaço, o pertencimento ao local. Percebe-se, neste momento, como o trabalho vinha fluindo bem com uma mesma profissional. Pelos relatos da escola, a primeira profissional tinha uma postura mais calma, mas também firme para lidar com o aluno, desafiando-o em várias situações, propondo atividades diversas, fazendo-o explorar os diferentes espaços e, mesmo que o aluno gritasse, a professora dava um sentido a esses gritos e indicava que não era algo ruim ficar bravo, chateado, não querer estar na sala com os colegas, mas que era preciso entrar um pouquinho, cumprimentar as pessoas e depois poderia ir ao pátio, ou circular por outros espaços; explicava que não era possível ficar fazendo só o que ele queria, pois na escola seriam feitas várias coisas propostas pelas professoras. Então ele poderia escolher continuar gritando ou poderia curtir e acompanhá-la nas salas, mas que não iriam ficar só no computador; também lhe dizia que ela sabia que os gritos eram a forma de ele dizer o que sentia.

⁷² A escola teve por algum tempo um projeto intitulado Bibliopetterapia, que acontecia vinculado a biblioteca com 3 pets, cães, que circulavam pelo espaço junto com os alunos, realizando atividades com a professora da Biblioteca que também tinha formação em Petterapia.

Já a profissional que atendeu o aluno no último dia de observação/adaptação, apresentou, segundo o relatório, uma postura mais frágil, insegura quanto às ações a serem tomadas, o que contribuiu para a desorganização dele. Ao entrar um segundo elemento, outra professora, que se mostrou mais firme e tranquila, mais afetiva, houve uma reorganização do comportamento e outra possibilidade de postura do aluno. Esse trecho parece retomar o **indicador da importância do vínculo afetivo**, do valor que as relações de afeto e de empoderamento do indivíduo tem no fortalecimento das posições subjetivas deste no mundo e no enfrentamento dos desafios. **A posição que o aluno ocupa, a partir do olhar do outro em uma relação**, mostra-se muito importante quando se trata de indivíduos com TEA. É possível que ocupem uma posição de destaque, de agentes de seus processos de aprendizagem, mas também é possível que o olhar do outro os coloquem em uma posição de pessoas incapazes, cheios de maneirismos e comprometimentos que não podem ser desafiados em virtude das suas condições cognitivas e psicológicas. Fica claro o **indicador da potência do olhar do outro para o desenvolvimento subjetivo**, instalando-se configurações subjetivas sobre o papel da escola para este indivíduo, bem como a importância da relação com o outro. Essa possibilidade de relacionar-se com outra pessoa, vai ofertando ao Woody confiança e apoio, o que lhe permite, a partir desta referência, explorar, querer mais.

O desafio de circular pelos diferentes grupos de alunos da escola, de relacionar-se com os pares, colegas de classe e da escola, vai oferecendo a Woody novos parâmetros de como se aproximar das pessoas, como buscar a interação, como compartilhar seus interesses. Essas relações também vão construindo um conceito de grupo, de coletivo, permitindo que ele se identifique como aluno da escola que encontra um espaço em um grupo específico, sua turma.

Parece que as relações sociais estabelecidas na escola, permeadas com o afeto e com o acolhimento da professora, vão proporcionando ao indivíduo com TEA possibilidades de mostrar diferentes facetas de sua personalidade, seus desejos e suas vontades; assim, o indivíduo pode ir dosando de que forma é melhor expor essas características aos outros, sem que seja necessário agredir a si ou ao outro para ter suas vontades ou seus desejos atendidos, e isso é possível, porque o outro entende e respeita seus espaços, silêncios, gritos, grunhidos, os quais muitas

vezes vêm carregados de diferentes sentidos que são traduzidos em relações de afeto que respeitam diferentes formas de ser. A linguagem precisa ser uma ferramenta que resgata o estudante enquanto ser histórico social. Compreender como o indivíduo se comunica, como se expressa é de suma importância para que seus processos históricos sejam entendidos, e ele seja visto como alguém que faz aquisições e aprendizagens.

5.1.2 ANOS ESCOLARES – PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Woody inicia efetivamente na escola no ano de 2014; é matriculado em uma turma de 1º ciclo, permanecendo, nesse ciclo, até o ano de 2016 (3 anos). Ele progride para o segundo ciclo no ano de 2017 e continua nele até o presente momento. O aluno já apresenta seis anos completos de escolarização; já fez parte de seis grupos diferentes; alguns deles, com a maioria dos colegas.

A cada ano, novos desafios são apresentados: mudança de professoras referências, novas propostas e metas pedagógicas, mudança de turno, bem como novas parcerias.

Em 2019, aconteceu a troca de turno, da manhã para tarde. O turno da tarde acolhe alunos do início da adolescência até os adultos. Essa troca de turno representa, também, para famílias e alunos, uma mudança; Woody passa à posição de pré-adolescente; as representações sociais nessa fase são diferentes, e as expectativas em termos de escola também são.

Nesse percurso de ciclos, Woody passou por quatro duplas de professoras conforme apontam os registros escolares:

2014/2015 – Professoras **A.** e **B.**;

2016 – Professora **C.** e **Volantes**⁷³ (Professoras **D.** e **E.**);

2017/2018 – Professoras **F.** e **G.**;

2019 – Professoras **H.** e **I.**;

2020 – Professoras **C.** e **I.**.

⁷³ Já foi referido anteriormente na seção cenário da pesquisa que a escola trabalha em um sistema de bidocência. Quando por algum motivo uma das professoras regentes não se encontra na escola, são alocadas à turma, professoras volantes que fazem o papel do segundo professor. Neste ano, a professora C. estava sem parceria em função da aposentadoria da colega e trabalhou durante todo o ano com duas outras colegas volantes que se revezaram neste atendimento.

Durante os três anos em que permaneceu no primeiro ciclo, a temática do planejamento geral girou sobre o “Brincar”. Nesse período, foram elencados os seguintes títulos: “Brincar: uma arte levada a sério”; “Descobrimo o brincar”; “Brincando, sentindo e descobrimo o mundo”.

Segundo a literatura sobre o TEA (GRANDIN, 2015; ORRÚ, 2012; GAIATO, 2018), a capacidade de simbolização é uma das áreas apostadas como de grande dificuldade no desenvolvimento de um indivíduo com TEA. Por isso, a preocupação com o brincar se faz de suma importância para que haja o desenvolvimento deste indivíduo.

Por meio do ato de brincar, a criança explora o mundo exterior do mesmo modo que lida com suas emoções. Experimenta diferentes maneiras de ação, busca exercitá-las, mostrando-se criativa, o que lhe possibilita imaginar novas situações, ressignificando-as. As diferentes brincadeiras mostram uma forma de lazer que envolvem vivências de prazer e desprazer. Essas experiências auxiliam o indivíduo com TEA a desenvolver recursos subjetivos para sustentar essas novas descobertas e experiências. Esses recursos podem ajudar na solução de problemas, no desenvolvimento de sua criatividade e autoria.

Por isso, considera-se muito importante a temática escolhida pela escola, pois mostra que a criança com TEA passa por todas as fases de desenvolvimento como qualquer outra criança. O modo como ela configura as experiências que têm é que se torna importante compreender. E muito do que ela pode mostrar e apresentar, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, tem relação com as configurações subjetivas que escola e família têm a respeito do TEA. Nesse sentido, o brincar e as diferentes brincadeiras que advêm dele assumem uma função essencial para as crianças, pois são uma maneira de produzir sentidos e significados que fazem parte da constituição subjetiva de uma criança. Na ação de brincar, a criança põe em jogo sua capacidade imaginativa, busca descobrir seus desejos e satisfazê-los bem como, de alguma forma, faz aprendizagens na área da comunicação ao fazer trocas, ao esperar, ao ganhar, ao perder e, acima de tudo, ela desenvolve sua expressão criativa que é também uma dimensão subjetiva.

Além das temáticas sobre o “Brincar”, foi estabelecido, como etapa inicial da construção da proposta pedagógica, um mapeamento da história do aluno, com auxílio da família, a partir de visitas domiciliares. A escola já aponta que, para

compreender o indivíduo com TEA e sua singularidade, é preciso realizar essa construção em parceria com a família, de maneira que o indivíduo não seja visto isoladamente de seu grupo social, de sua história de vida, de suas experiências primeiras.

A escola, ao se propor a realizar o movimento de acolher a família na escola, com suas visões sobre o aluno, esse processo de entender, mesmo sem saber e ter certezas sobre os processos de aprendizagem, propicia que a recursividade da configuração subjetiva deste indivíduo seja desencadeada.

Percebe-se aqui o que González Rey, Mitjans Martínez e Bezerra (2016b) apontam como a subjetividade social; entendem que ela é constituída e constitui a subjetividade individual de forma recursiva, que vai ofertando possibilidades para que os indivíduos possam ir constituindo suas configurações subjetivas e organizando seus processos subjetivos individuais. Segundo eles, a subjetividade é “a unidade inseparável dos processos simbólicos e emocionais que emergem como nova produção no curso da experiência social e histórica dos indivíduos” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ e BEZERRA, 2016b, p. 262).

Após o mapeamento inicial em conjunto com a família, denominado pela escola como Cartografia, são elencadas metas individuais, ano a ano, com o intuito de ofertar ao aluno as propostas pedagógicas adequadas, o que González Rey (2003, 2012) define como recursos subjetivos. Assim, o indivíduo tem a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial criativo, realizando escolhas, constituindo-se de forma subjetiva com base no que o espaço escolar e familiar lhe proporcionam de possibilidades subjetivas, possibilidades essas que o desafiam, que acionam seus desejos, que o fazem buscar e constituir seus recursos subjetivos para poder ser uma pessoa capaz de aprender.

Algumas das metas elencadas pelas professoras que atenderam o Woody de 2014 até 2020⁷⁴ foram as seguintes:

- a) ampliar seus interesses e o foco de atenção em uma atividade, suportando e tolerando os diferentes tempos escolares;
- b) realizar atividades que envolvam expressão plástica, musical,

⁷⁴ Cabe ressaltar que realizei um apanhado geral das metas elencadas a cada ano, suprimindo as que se repetiam, sendo que a cada ano são elencadas na base de 5 a 6 metas por aluno. Estas foram selecionadas dos pareceres descritivos de cada ano escolar (de 2014 até 2020) realizado pelas professoras.

- pareamento, classificação, jogos de mesa, dramatizações e outras;
- c) participar de atividades em outros espaços da escola junto com o grupo;
 - d) entender e aceitar o não, os limites combinados e as regras do cotidiano;
 - e) participar de atividades que envolviam o conhecimento do esquema corporal, motricidade ampla e fina;
 - f) ampliar tempo de permanência na escola e na sala de aula;
 - g) ampliar autonomia e independência nas diferentes propostas;
 - h) perpassar pela exploração do brinquedo e do brincar, realizando, quando possível, o jogo simbólico;
 - i) explorar a linguagem expressiva e compreensiva através da oralidade;
 - j) explorar novos arranjos no imaginário e no lúdico;
 - k) propiciar atividades fora do ambiente escolar, experimentando, descobrindo e vencendo obstáculos nas diferentes relações, assim como superando os medos de novos desafios;
 - l) estabelecer vínculos afetivos e sociais entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno e demais profissionais da escola;
 - m) consolidar, através da convivência com o grupo, comportamentos sociais que lhe permitam relacionar-se com o outro.
 - n) construir parcerias respeitando o outro e suas escolhas;
 - o) respeitar as combinações construídas pelo/no grupo;
 - p) ampliar questões de letramento, alfabetização e numeramento;
 - q) desenvolver possibilidades de raciocínio lógico através de atividades gráficas e jogos diversos;
 - r) reconhecer-se como indivíduo pertencente ao grupo e ao espaço escolar;
 - s) estimular conhecimento e percepção do corpo, corpo/espaço e corpo/movimento;
 - t) ampliar e diversificar seu interesse por filmes e jogos interativos.

Essas diferentes metas apontam para uma crença da escola de que há possibilidades diversas no desenvolvimento deste indivíduo. Há uma aposta do espaço escolar no bem-estar emocional deste aluno enquanto se vincula às questões escolares, propiciando, na medida em que ele vai mostrando interesse, diferentes atividades, organizadas e planejadas, que envolvem aspectos mais formais da aprendizagem escolar.

A escola vai oferecendo ao indivíduo novas experiências que são subjetivadas e integradas em novas produções subjetivas, passando a constituir e/ou a transformar as configurações em que o indivíduo já imprime sentido e em outras, que precisam adquirir sentido e significado. As experiências escolares que desencadeiam aprendizagens são zonas de compreensão individuais, pois envolvem configurações subjetivas que vão organizando o aprender e dando-lhe singularidade. Por terem um caráter intencional, envolvendo a participação do indivíduo com sua carga emocional e consciente, tornam-se diferentes das outras experiências que o indivíduo possa ter em outros espaços que não o escolar.

A primeira avaliação pedagógica do Woody inicia com uma percepção que diz o seguinte:

Professoras A. e B.: Acreditamos que, na infância, a criança seja estimulada, em suas possibilidades no jogo simbólico, para que o brincar tenha significado e função social. O brincar, por assim dizer, é uma forma de compreender o mundo e ajustá-lo à sua realidade (2014).

A proposta pedagógica pensada para o 1º ciclo, do qual Woody fez parte, foi centrada no brincar, nas diferentes expressões que essa atividade teria na estruturação do indivíduo. Há um investimento pedagógico em qualificar a ação do brincar, uma crença que perpassa o trabalho pedagógico da dupla de professoras de que as propostas pedagógicas precisam ser centradas nas potencialidades e nas diferentes formas de expressão de cada um, com o intuito de desenvolver ao máximo aquilo que o aluno oferece como produção de sentidos. Há um respeito pela singularidade, e, tendo o brincar uma função social, o trabalho volta-se para o desenvolvimento subjetivo do aluno por meio das trocas que realiza a partir de sua individualidade.

Quando a proposta pedagógica volta-se para acolher a singularidade de cada aluno em particular, respeitando suas formas de expressão e construção do conhecimento, ela reafirma a necessidade de compreensão de cada um, por meio da constituição histórica e de como esta se estabelece nos espaços sociais que os alunos frequentam. Ela propicia que as professoras percebam como as características do TEA se configuram e são expressas em cada aluno que recebem, como o Woody.

Nos registros escolares, não aparecem indicações ou palavras como subjetividade ou afins, mas há indicadores de que o olhar pedagógico busca

entender a subjetividade de cada aluno da escola, vendo de que forma as propostas e metas podem fortalecê-lo para melhor se colocar no mundo.

Woody sempre se mostrou muito assíduo na escola; apresentou uma boa adaptação às professoras e às turmas com quem conviveu. Pode-se apontar outro **indicador aqui da responsabilização dos pais sobre os processos escolares do filho**, o que se expressa na importância que a família confere ao processo escolar. Após encontrar a escola que responde a seus anseios como família, os pais responsabilizam-se por manter a assiduidade do aluno. Eles assumem o compromisso com a instituição de Woody estar presente na escola, para que haja um trabalho efetivo, pois entendem a importância da escola como um espaço potente de convivência social, entre professoras, alunos e comunidade escolar, espaço este que vai ser relevante na vida do filho deles. As propostas escolares especificam ações que possam impulsionar o desenvolvimento do indivíduo, e esse planejamento é acolhido e valorizado pela família. Além disso, essa responsabilização pelos processos é uma forma de reconhecimento da família de que ela sozinha não consegue oferecer a Woody tudo aquilo de que ele precisa; portanto, ela entende que ter uma rede de apoio profissional auxilia o filho em seus processos de subjetivação, bem como a auxilia a conduzir as experiências com ele.

Ainda naquele ano inicial, Woody mostrou-se receptivo ao toque, sendo afetivo e carinhoso. Outro **indicador** a ser perseguido nesta pesquisa, a partir deste relato das professoras, é que **a ideia de pertencimento, de ser parte efetiva de um grupo e ser acolhido** nesse movimento pode fazer o aluno gostar de estar na escola, aceitando-a como parte de sua rotina. Reforça-se essa ideia com base nas observações realizadas nos diferentes espaços escolares. Constatou-se que, nos momentos em que o aluno fica insatisfeito com algo, ele se afasta dos colegas, mas ele não apresenta comportamentos agressivos, o que mostra uma capacidade importante de controle sobre suas emoções. Essa ação só é possível por meio desse sentimento de pertencimento a esse grupo e a escola. O espaço educacional, com a ação das professoras, vem sustentando, em suas propostas pedagógicas para o Woody, a cada etapa escolar, o respeito à sua subjetividade, ao seus processos de aprender e SER.

Woody ainda não apresenta uma linguagem verbal articulada; ele utiliza expressões e gestos para realizar sua comunicação. Em vista disso, no ano de

2014, optou-se pelo uso de Tecnologia Assistiva com ele, e isso aconteceu até 2015. Nos primeiros meses, a comunicação se deu por meio de cartões, incentivando suas escolhas e ampliando, assim, seu repertório de comunicação. A percepção do potencial comunicacional do aluno pelas professoras vai de encontro à ideia de que o indivíduo com TEA não consegue realizar uma comunicação intencional. A proposta pedagógica desta escola entende que as expressões e os gestos, que são diferenciados de acordo com as situações vividas pelo aluno, são a sua forma de comunicação; eles fazem parte da sua expressão subjetiva, e, como tal, precisam ser valorizados e incentivados. Há um planejamento que enfatiza essa comunicação, elevando o aluno a uma posição de sujeito/agente, que emerge a partir de suas tomadas de decisões e expressões.

Destaca-se aqui um **indicador** interessante a respeito da **linguagem verbal, que, mesmo sendo necessária, não pode ser vista como um treinamento, mas como uma construção pessoal e social que precisa ser significativa para o indivíduo**. Contudo, há a compreensão de que a construção da expressão é diferente para cada um e que é preciso contextualizar essas experiências em busca de significados que possam se constituir como recursos subjetivos para a construção de aprendizagens. Para que a linguagem verbal possa se fazer presente nos indivíduos com TEA que não apresentam nenhum problema no aparelho fonoarticulatório, é preciso uma relação social ampliada, em um grupo social em que o indivíduo se sinta pertencente, em que ele possa se apropriar da produção de sentidos e significados que o convívio em grupo lhe possibilita. Esse convívio possibilita a significação de tudo aquilo que lhe é ensinado dentro de uma relação com o outro e com o contexto no qual as relações acontecem.

Nesse percurso de aprendizagem que objetiva oferecer recursos para que o indivíduo possa se expressar e ampliar sua comunicação, é preciso promover vivências que possam ser relacionadas a sentidos e significados. Esse suporte do professor, com a realização de tessituras entre palavras e seus sentidos, é ação primordial para o desenvolvimento da linguagem na constituição subjetiva de cada pessoa. Diferentes estudiosos do TEA (BOSA, 2002; CUNHA, 2012; FERRARI, 1987; GRANDIN, 2014, 2015; LEON, 2007, entre outros) afirmam que, em sua grande maioria, as pessoas com o transtorno apresentam dificuldades para nomear, reconhecer e, muitas vezes, originar o sentido sobre tudo que vivenciam em seu

cotidiano. Por esse motivo, as experiências vivenciadas precisam ser variadas, mediadas por outra pessoa quando necessário, trazendo para a linguagem, em forma de palavra, as diferentes sensações vividas, as novas descobertas, as dúvidas, os medos, os encantamentos.

Durante o desenrolar do primeiro ano (2014), Woody mostrou-se mais interessado nas atividades e propostas pedagógicas oferecidas a ele. Na informática, que é um espaço que representa seu foco de interesse, conseguiu ampliar o repertório a partir daquilo viu e, acima de tudo, conseguiu respeitar os horários e tempos estabelecidos pelo grupo. Esse olhar diferenciado para o aluno permite que ele “SEJA”, permite que ele construa zonas de sentido sobre como deve portar-se neste espaço escolar, como buscar informações e como agir com colegas e professoras. **A possibilidade de transitar em diferentes espaços coletivos com suas diferentes constituições subjetivas** é outro **indicador** que parece favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e as configurações subjetivas construídas por ele próprio a respeito de suas possibilidades na escola e nas relações com os outros no espaço escolar. A medida que Woody vai circulando pelos diferentes espaços, vai subjetivamente se expressando nos encontros com seus pares e professores, vai, ao mesmo tempo, organizando seus pensamentos e suas ações para identificar como proceder e agir com cada pessoa e em cada espaço.

Woody apresentou maior tolerância em ambientes abertos e em outros espaços da escola, o que facilitou sua circulação e ampliou sua participação em atividades nesses outros espaços pedagógicos.

Participou das aulas de culinária com o grupo e foi prestativo na elaboração das receitas, mas não se autorizou a prová-las, embora, nas festas de aniversário dos colegas realizadas na escola, tenha provado chocolate e outros doces.

A alimentação do aluno era bastante seletiva. Pensa-se que o medo de novas experiências possa ter se refletido no medo de provar outros alimentos. Isso se comprova em conversa com família, na qual a seletividade alimentar foi pautada em uma certa época:

PESQUISADORA: Vocês relataram que Woody tinha seletividade alimentar. Só comia pele de galinha, arroz puro, arroz com salsicha.

G.B.: Foram cinco anos inteiros só comendo isso.

F.B.: Era arroz com salsicha, depois arroz com queijo. Cinco anos.

G.B.: Mas não era tipo só no almoço. Era em qualquer refeição. O dia todo.

PESQUISADORA: Vocês em casa tentaram oferecer outra coisa para ele, para ver se ele comia outra coisa, ou não?

F.B.: Sempre se tentava oferecer outra coisa, e ele não comia. Não se dava café, não se dava pão; deixava ele com fome, aí se oferecia tudo, e ele não aceitava. Só queria arroz com salsicha, arroz com queijo e pele de galinha. Aí a gente acaba dando para ele comer alguma coisa, né. Mas se tentou e muito.

À medida que as professoras possibilitaram a **participação do aluno** nas aulas de culinária e ele foi envolvido na produção de novos alimentos, foram se abrindo possibilidades de Woody realizar novas experiências, e ele foi reconfigurando sua relação com a comida, com o sentido de alimentar-se, com a importância das refeições. Parece emergir aqui outro **indicador** importante no desenvolvimento subjetivo do indivíduo. A seletividade alimentar é pautada como uma característica de pessoas com TEA, apontando que, muitas vezes, por questões sensoriais, o indivíduo restringe muito sua alimentação. As professoras acolhem a seletividade alimentar, mas não compreendem que isso seja imutável, que não possa ser mexido, incentivado, e elas fazem uso das relações sociais como um ativador de sensações no aluno para que ele possa ter contato com diferentes texturas, sabores e tipos de alimento. A condição singular de cada indivíduo e a forma também singular dos sintomas se apresentarem em cada um são a base para que as propostas possam ser organizadas e as singularidades, entendidas. **A importância das relações sociais e afetivas**⁷⁵ emerge como um **indicador** do desenvolvimento da subjetividade, pois o reconhecimento de si, a partir do olhar do outro, oferece ao indivíduo sustentação para enfrentar medos, realizar coisas que ainda não faz, e isso fortifica a ideia de que esse conjunto é produtor do desenvolvimento subjetivo também.

Uma passagem da avaliação das professoras ratifica o que mostram os indicadores levantados até aqui, pois elas afirmam que

Professoras A. e B.: O aluno avançou em seus objetivos e enriqueceu o grupo com sua presença, suas interações e escolhas. Destaca-se a parceria da família nas diferentes combinações, o que facilitou muito a implementação das propostas (2014).

⁷⁵ Gonzalez Rey e Oliveira (2019) pautam que as relações afetivas no âmbito da escola, são aquelas que prezam o afeto, o diálogo, o engajamento da criança às atividades, as situações de desafio. Relações entre professores e alunos que permitem a aproximação corporal da criança, a troca de olhares e sorrisos, o incentivo a expressão e o estímulo constante para a criança acreditar em si mesma e na sua capacidade de posicionamento.

Para que novas configurações subjetivas possam ser organizadas a respeito do TEA, o envolvimento e a aposta das famílias é ponto importante. É preciso que as experiências vivenciadas pelo indivíduo se repliquem também nas experiências familiares, para que se busque uma nova configuração subjetiva deste indivíduo. Isso permitirá que novas configurações sociais a respeito do TEA possam ser produzidas pela família, ampliando, assim, suas possibilidades recursivas com o social e com suas próprias configurações subjetivas e sentidos subjetivos. A subjetividade é uma produção humana simultânea, que acontece nos diferentes espaços que o indivíduo frequenta, a partir do encontro de diversos elementos subjetivos que emergem nos diversos contextos de vivência dele. González Rey (2009) afirma que “a subjetividade deve ser sempre discutida como uma relação entre o individual e o social, ou como ele mesmo esclarece: a subjetividade é uma qualidade da existência objetiva [...] na qual a história é definitivamente na forma que tomam as dimensões objetivas atuais dentro de um sistema qualitativamente diferente” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 58).

No segundo ano escolar, Woody mantém-se no primeiro ciclo, com as mesmas professoras; contudo, trocam alguns alunos do grupo; a faixa etária varia entre 7 e 9 anos. Neste grupo, encontram-se três meninos e duas meninas; os horários de frequência nesse grupo são diferentes em virtude da suportabilidade de cada aluno. A proposta pedagógica de olhar para o indivíduo, por meio da construção e da constituição de um grupo, possibilita que surjam novas zonas de sentido, pois se desvincula da ideia de que a pessoa com TEA viva em seu mundo particular, que não possa ou não queira realizar a interação com o outro.

A temática proposta pelo ciclo, como já foi abordado anteriormente, ainda é o brincar, justificado pelas professoras da seguinte forma:

Professoras A. e B.: Elencamos o brincar como temática, neste segundo ano de trabalho do ciclo e da turma, através de um referencial teórico que entende o mesmo como um suporte para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, das habilidades motoras, bem como dos aspectos socio emocionais. Se, no ano anterior, era a busca da expressão individual, neste ano, é suporte para as relações sociais e de aproximação da turma (2015).

Essa avaliação das professoras faz emergir um novo **indicador** nesta pesquisa, que é o **da existência de potencialidades no indivíduo com TEA**, que se expressa na busca por desafios e também por mudanças no desenvolvimento dele, que são reveladas nas diversas proposições do brincar individual e coletivo.

Escolher a temática do brincar, nesta perspectiva que elas apontam, implica a compreensão e a aceitação de que o aluno com TEA realiza relações, simbolizações e que a ampliação das relações com o mundo e com o outro passa pela qualidade desse brincar individual e coletivo. Nas interações com o outro, organizam-se novas configurações subjetivas e criam-se novas zonas de sentido sobre as ações realizadas. O indivíduo pode elaborar novas possibilidades de atuar no mundo e de pensar sobre ele; além disso, na relação com o outro, tem a possibilidade de imprimir a expressão da sua subjetividade.

Nesta perspectiva, a subjetividade segundo González Rey,

[...] legitima os aspectos humanos, tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais em que esses existem. A subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a de sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social (2009, p. 54).

As educadoras mantinham uma estratégia de trabalho em que a manhã iniciava com momentos de atividades livres, com cada aluno escolhendo sua atividade preferida (ler livros, pegar brinquedos, ouvir música, ver vídeos, entre outras). Somente após esse momento, eram oferecidas atividades mais dirigidas ao grupo, ou a cada um deles (confecção de massa de modelar, recorte, pintura, colagem, desenho, jogos de mesa, fantasias, teatros, audição de músicas e histórias infantis, informática, culinária ou cinema).

Com essa organização, as professoras possibilitavam espaços de escolha, sem que os alunos precisassem ser orientados constantemente. Na sala, eram disponibilizados diversos brinquedos que atendiam aos interesses de cada aluno, os armários ficavam abertos, permitindo, assim, o acesso ao brinquedo que não estava à vista. A escolha passava pelo desejo de cada um, que era respeitado e utilizado como ferramenta pedagógica. Quando cada aluno escolhia qual ação realizar, o que fazer, ele fazia o exercício de movimentar-se, de circular pelo ambiente, de **fazer escolhas**, e essas escolhas representavam o querer de cada um; eis aqui outro **indicador** importante. Essa possibilidade de se colocar, de escolher, de experimentar possibilita uma reorganização subjetiva do indivíduo que lhe traz possibilidades diferentes na constituição da subjetividade social da escola, da família com quem vive, dos espaços sociais os quais frequenta. O indicador acima aponta uma hipótese desta pesquisa, já que a configuração social presente a

respeito do TEA é de que as escolhas que o indivíduo realiza são automáticas, de acordo somente com seus focos de interesse e, sem isso, não há possibilidades de trabalho. A dinâmica realizada pelas educadoras vai construindo outro espaço simbólico para os interesses, fazendo com que cada aluno circule pela sala, passe pelos integrantes do grupo de forma prazerosa e que se vincule às propostas do dia.

As observações da pesquisadora apontaram uma evolução do aluno na interação com o brinquedo; ele demonstrou crescimento da capacidade do jogo-simbólico, na inter-relação com os colegas, pois ele conseguiu disputar e partilhar brinquedos, sem que fosse necessária a intervenção do adulto para mediar os conflitos. Woody vai se configurando como um indivíduo capaz de fazer escolhas sobre o que gostaria de fazer, com o que gostaria de brincar e trabalhar em determinados momentos. Percebe-se que emergem de suas ações a constituição subjetiva que vai se organizando a partir dos sentidos subjetivos que ele vai construindo com o processo de brincar sozinho e com o outro. Esses sentidos, que não são identificáveis por ele ou pelas professoras, vão tecendo essa relação do brincar como escolha, como expressão de seus desejos e sentimentos.

Essa prática pedagógica permite que os alunos resolvam seus conflitos e participem de momentos de disputa, que fazem parte do desenvolvimento de qualquer criança que passa por frustrações; é um modo de entender que o aluno tem potencial para solucionar algumas dificuldades, utilizando os recursos subjetivos que foram construídos por ele na constante interação com os colegas e com as professoras. Isso faz com que o aluno não fique na posição passiva o tempo todo, mas que busque formas de exercer seus desejos, tirando-o da zona de conforto, em que a frustração não acontece. Esse movimento vai contribuindo para que o aluno possa ir fortalecendo suas ações individuais, ou seja, tudo aquilo que depende da sua posição diante do grupo de colegas. O **indicador** elencado anteriormente, de que há uma **compreensão de que as fases de desenvolvimento acontecem também ante diagnósticos diversos**, reafirma-se aqui, assim como a **importância do olhar potente do outro sobre o indivíduo**. Ambos se confirmam na ação das educadoras, quando permitem a exploração, as escolhas, as trocas, e, a partir disso, oferecem diferentes possibilidades de atividades mais organizadas e com teor mais pedagógico do que a exploração apenas. Acreditar que o outro pode fazer uma diferença na ação do indivíduo. Esse olhar potente tem a ver com a postura de

crença das professoras nas capacidades de desenvolvimento do Woody, no entendimento de que ele tem tempos diferentes para a construção de sua aprendizagem e que, nesse tempo, a ação pedagógica é imprescindível para fortificar as novas descobertas e reduzir as dúvidas. Esse olhar sensível acolhe as diferenças, sem considerá-las como impossibilidade de desenvolvimento, mas como características do indivíduo, características essas que são pensadas na construção das propostas pedagógicas e na reflexão sobre os resultados alcançados.

Essa liberdade de exploração incentivou Woody a participar das atividades de exploração da praça e dos ambientes abertos, apesar de sentir medo de usar os brinquedos.

Novamente aparece a questão do desafio. A proposta pedagógica entende que tirar o indivíduo da zona de conforto, propiciar situações desafiadoras em que ele tenha de se colocar na ação, buscar soluções, utilizar de seus recursos subjetivos e de suas zonas de sentido, tudo isso vai abrindo um campo para que ele vá construindo sua subjetividade. O **indicador de acreditar nas possibilidades do aluno, mesmo com seu diagnóstico de TEA**, faz parte de uma configuração subjetiva pessoal das educadoras e da subjetividade social desse espaço escolar, que se apoia na concepção de uma educação que entende a aprendizagem como processo subjetivo. Dentro dessa perspectiva, a instituição, por intermédio de seus educadores, propõe espaços em que a criatividade possa emergir, e as relações sociais não se enquadrem em um padrão preconcebido. Por essa razão, as vivências são pautadas no diálogo e na criação de vínculos relacionais de confiança, e isso tem influência no modo como o aluno é visto e percebido pela escola como um todo.

Em função dos relatos da família acerca da dificuldade que enfrentavam para sair com o aluno, para ir ao supermercado, por que ele sempre queria levar diversos itens que não tinham sido programados para compra, as professoras propuseram atividades fora do ambiente escolar, tais como: caminhadas e compras no supermercado.

No momento dialógico abaixo, a família fala sobre a desorganização de Woody quando algo lhe era negado

G.B.: teve as épocas de não poder sair com ele, de não poder ir ao mercado. A gente conseguiu muito tempo depois.

F.B.: Depois da escola, depois das professoras **A** e **B** levarem no mercadinho

G.B.: É. Depois disso. Porque não dava para levar ele no mercado, de jeito nenhum. **Queria levar tudo e, se não levasse, aquela gritaria, aquela confusão.** Achava melhor não levar, né? Porque não dá para ir; para ficar mais estressada, melhor não levar. Então espera um tempo, deixa eu ver se acalma. Aí, de tempos em tempos, a gente tentava. E aí, até conseguir que fosse normalmente, e sempre explicando, a gente vai comprar isso, isso, isso. **Sempre explicadinho para não chegar lá e querer levar tudo. Até que deu certo!**

PESQUISADORA: Essa é uma técnica que vocês usam? Ir tentando e recuando, pra ver se dá ou se não dá?

F.B.: Quando ver que não dá, para de volta, dá dois passos; depois, dá um passo pra frente de novo. **Nunca deixar de tentar, independente do tempo que vai demorar.**

PESQUISADORA: No supermercado, por exemplo, a ideia não foi nunca mais ir?

F.B.: Dar um tempo, esperar e tentar de novo. É o que a gente faz até hoje, por exemplo, se precisar.

Os trechos apontam para o **indicador do investimento emocional no indivíduo**, a fim de que ele possa elaborar as situações e constituir recursos subjetivos para enfrentá-las. Quando a família não deixa de tentar, insiste, explica, conversa com o indivíduo, solicita auxílio para a escola quanto ao manejo, ela acredita que ele tem potencial para aprender. Acredita que o filho pode superar essa desorganização e compreender a dinâmica desse espaço, de como funciona a relação com as compras e com o dinheiro. Essa crença no potencial do outro produz zonas de sentidos que propiciam o entendimento de Woody a respeito das diferentes situações vivenciadas, sobre o que pode fazer ou não no jogo social cotidiano. Essas zonas de sentido e os recursos subjetivos que ele vai construindo neste percurso são aspectos importantes para constituição de sua subjetividade.

Diante dos relatos da família a respeito da dificuldade que havia no momento das compras, novas situações foram propostas, como a ida ao supermercado, com o objetivo de realizar compras para a culinária. Woody aceitou de forma tranquila a mudança de rotina e o limite de compras. Diversas outras propostas de quebra da rotina foram realizadas, explorando novos e velhos ambientes com diferentes atividades, por exemplo: leitura de histórias na horta, piqueniques na praça e outras.

Há uma nova configuração subjetiva que aparece na trama pedagógica, que é a da percepção de que os alunos que se encontram no espectro, por mais grave que tenha sido o diagnóstico, apresentam potencialidades para superar dificuldades, para vencer a inflexibilidade do comportamento. Novamente o **indicador de potência**, ou seja, de perceber todas as **possibilidades que o indivíduo apresenta para a aprendizagem em diferentes áreas** e de usar esses aspectos que se mostram como janelas de oportunidade para a ação pedagógica, vislumbrando o crescimento afetivo, social e cognitivo, respeitando os tempos

individuais e acompanhando o indivíduo sempre com ações propositivas, que o desafiem a avançar em seu desenvolvimento. As educadoras fazem isso promovendo diferentes situações nas quais a flexibilidade é exigida, com o intuito de que a circulação, por diversos ambientes e espaços, desafiem o aluno a se colocar de forma diferente e a encontrar outros recursos subjetivos que não sejam o choro, a agressão ou a desorganização. Percebe-se que sempre levam em conta os anseios familiares, como a situação da ida ao supermercado, que era difícil na época.

Em 2015, iniciaram o processo de alteração da seletividade alimentar, dando mais enfoque ao espaço do refeitório da escola, propondo que a turma toda fosse até lá, que olhasse o que estava sendo oferecido e que provasse pequenos alimentos. Essa movimentação diária foi ofertando ao Woody a experiência ampliada de novas texturas e outros sabores alimentares. Essas etapas eram compartilhadas com a família para serem reproduzidas em outros ambientes. As professoras perceberam um crescimento significativo do aluno e valorizaram a participação da família nesse processo. Novamente o **indicador** percebe **a família como parte do processo educacional**, que faz diferença na constituição do indivíduo como um ser potente, que é capaz de exercer outro papel que não o de deficiente na família e na sociedade.

Há, na subjetividade social sobre deficiência, uma visão clara de que as pessoas com deficiência automaticamente sejam consideradas incapazes. Essa incapacidade emerge simplesmente pelo fato de existir uma forma de ser e de estar que difere da maioria. Existe uma suposição *a priori* de que o indivíduo não consiga entender os mecanismos sociais, as abstrações tão necessárias à aprendizagem. É preciso construir novas configurações subjetivas a respeito desses indivíduos. E, nesse movimento, a família e a escola são elementos essenciais para a mudança. Compreender que o TEA não impossibilita o protagonismo do indivíduo em relação as suas aprendizagens e aos espaços sociais que ocupa vai possibilitar que ele ocupe não mais o lugar de doente ou incapaz, mas de um indivíduo potente, capaz de produzir novos processos simbólicos, novas emoções que favoreçam o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos sobre si mesmo e sobre suas potencialidades e dificuldades.

No ano letivo de 2016, Woody enfrentou um ano conturbado; houve troca de professoras, mescla no grupo que já conhecia, com faixa etária que variava entre

8 e 11 anos. A professora **C.** era a titular da turma com a parceira que, naquele ano, saiu em cronograma de aposentadoria. A turma, então, foi atendida pela professora **C.** com mais duas volantes (professoras **D.** e **E.**), que se alternavam em dois dias da semana cada uma. Essa situação não é a ideal em uma escola, mas sabe-se que a composição do quadro de RH demanda da mantenedora; é preciso que haja o interesse, bem como o envio de professores, o que não aconteceu. Essa informação é importante, pois percebe-se, nos relatos das avaliações, que houve uma mudança no desenvolvimento do aluno. O **indicador da importância dos vínculos afetivos para a construção da subjetividade** se apresenta novamente aqui, já que a entrada semanal de outras duas pessoas realmente prejudica as relações e as parcerias.

A necessidade de um vínculo emocional entre professor(a) e seus alunos é tema bastante discutido por vários teóricos da Educação. Quando se trata de alunos com alguma deficiência, o momento vincular é necessário como uma das metas iniciais do planejamento. A partir dessa vinculação emocional, que é parte constituinte da emocionalidade entre as pessoas, é que o(a) professor(a) vai poder elaborar seu planejamento pautando a aprendizagem do(a) aluno(a), sem, contudo, prender-se nos aspectos que se apresentam como déficits do desenvolvimento. Esse movimento de focar nas potencialidades e ir, a partir daí, pensando as necessidades, só é possível quando a professora consegue perceber as unidades simbólico-emocionais que emergem em sua relação com o aluno, que é perpassada, a todo o momento, pela subjetividade social da instituição escolar da qual ambos fazem parte como membros que se constituem subjetivamente na recursividade dos processos. Nesse movimento, a professora vai percebendo as produções do estudante referentes a sua aprendizagem, que necessita ser vista como um processo subjetivo e criativo, e entende como ela pode agir pedagogicamente para favorecer o processo de ensino e aprendizagem com avanços no desenvolvimento do estudante.

Essa ação reflexiva comprova-se na escolha da temática do ciclo, pois vai ao encontro das necessidades dos alunos, neste caso, também do Woody. As professoras justificam a escolha afirmando que

Professoras C., D. e E.: A partir das possibilidades e interesses apresentados pelo grupo, foram estabelecidos os objetivos individuais e coletivos para serem trabalhados no decorrer do ano letivo.

Observou-se o interesse do grupo pelo brincar, que é essencial às crianças para que possam se constituir nos aspectos emocional, intelectual, social e físico (2016).

O brincar é colocado como um aspecto importante do desenvolvimento do indivíduo, visto que auxilia em sua constituição como um todo, pois possibilita a expressão subjetiva de cada aluno. Por meio dele, podem surgir questões individuais que auxiliarão no entendimento dos processos subjetivos de cada um.

O pensamento lógico-matemático foi estimulado com jogos de pareamento de cores, formas, reconhecimento e escrita de numerais, seriação, classificação, quantificação, de acordo com o nível do aluno. A possibilidade de trabalhar com questões de pensamento lógico-matemático como real possibilidade de aprendizagem para cada aluno aponta para uma posição de entendimento de que os alunos, mesmo em suas especificidades, mostram uma potência de aprendizagem; eles têm capacidade de usar recursos subjetivos que os fazem explorar o universo matemático. Esse **indicador** reafirma que, ao olhar para o indivíduo, **não se deve enfatizar aquilo que inicialmente ele não consegue realizar, mas apostar em suas possibilidades e potencialidades emergentes.**

O trabalho com o letramento e com a alfabetização, por meio da escrita espontânea, identificação de letras iniciais dos nomes, traçado com pontilhados, utilização de letras móveis, reafirma o indicador acima de que o indivíduo pode aprender. Possibilitar o letramento aos alunos, entendendo que, nesse processo de inclusão escolar, eles vão usar seus recursos subjetivos e construir novas zonas de sentidos a respeito da alfabetização, da função que a leitura e a escrita tem para eles, mostra uma prática de aposta pedagógica nas possibilidades de aprender de cada um, em seu tempo e com seus recursos subjetivos. As atividades normalmente dispensadas aos alunos com TEA apresentam, como enfoque, o treinamento baseado em aspectos comportamentais e não se comprometem com o processo subjetivo dos estudantes, bem como com o processo subjetivo de sua aprendizagem.

Woody mantinha, até o início de 2016, uma ótima frequência; ele chegava à escola animado e sempre atento a tudo. Mostrava relação de pertencimento, pois ela lhe oferecia segurança e possibilidades de expressão. Reaparece aqui o **indicador de pertencimento**; é muito importante fazer parte de um espaço, de um grupo para o desenvolvimento de suas possibilidades como indivíduo e para constituição de sua subjetividade.

Um trecho da avaliação do aluno aponta uma alteração de seu comportamento que pode estar ligado às mudanças na rotina escolar. As professoras dizem assim:

Professoras C., D. e E.: No início deste semestre, apresentou-se ansioso, querendo fechar todas as portas, janelas, apagar as luzes, finalizar jogos e brincadeiras. Teve vários episódios de náuseas, vômitos e disenterias. Esta questão de saúde foi investigada e tratada (2016).

O ano de 2016 foi bastante conturbado para o aluno; ele mostrava estar incomodado com algo. Como organicamente não havia nenhum diagnóstico, o **indicador** aqui poderia ser o da **dificuldade de suportar as trocas de rotina e de pessoas**, pois, nesse semestre, a turma estava sem uma titular, o que acabou gerando muitas trocas, desorganizações. Essas situações deixaram o aluno ansioso, e ainda hoje isso acontece. Observa-se que ele apresenta dificuldade em se reorganizar quando as rotinas são quebradas, passando por um período de oscilação. Essa situação acabou por interferir em todo o desenvolvimento dele; mostrava uma postura mais de espectador nas atividades oferecidas na sala de aula.

Quando se alimentava na escola, lanche e almoço, Woody fazia tudo rapidamente, sem realizar uma mastigação dos alimentos. Iniciou-se um trabalho no refeitório de acompanhamento de sua mastigação, com a solicitação de que fosse feita lentamente. Mesmo com oscilações em seu desenvolvimento, aceitou provar outros alimentos, principalmente frutas. Passou a ficar mais tranquilo no ambiente do refeitório, aceitando aguardar os colegas e suportando a circulação de colegas das outras turmas.

À medida que a oscilação e a rotina de ter três titulares durante o ano foi diminuindo, Woody aumentou o foco de atenção nas propostas de sala de aula e conseguiu permanecer na rodinha nos momentos de contação de histórias, demonstrando intenção de comunicar-se e tentando pronunciar diversas palavras.

Quando consegue se manter mais tranquilo nos momentos de rodinha, escutando histórias, percebe-se que ele controla a ansiedade. Quando o momento é mais organizado e interativo, ele consegue expressar-se de forma mais organizada, e isso indica a importância da rotina. A necessidade de rotina é vista e apontada como uma necessidade clássica de indivíduos que apresentam o TEA. Contudo, com Woody, configura-se de forma diferente, não vem como a

manutenção dos espaços, só como organização ou manutenção das coisas sempre da mesma forma, como uma zona de conforto; para Woody, ela se configura como um modo de se desenvolver subjetivamente, pois ali se encontram os vínculos afetivos, os olhares que lhe conferem uma identidade, os espaços que lhe proporcionam desafios, e isso é um indicador importante da constituição da subjetividade dele. Quando estabelece vínculo com as professoras, descobre nelas um olhar que o convoca, e ele vai se organizando. Com isso, a necessidade de ter tudo do mesmo jeito vai, aos poucos, diminuindo.

O desejo de exclusividade de atenção da professora foi amenizado; ele foi se tornando capaz de suportar um maior tempo até ser atendido. Aqui aparece, pela primeira vez, a questão da necessidade do controle, da atenção do outro, dos movimentos, dos espaços. Parece que o aluno se mantém mais organizado quando consegue exercer esse controle sobre objetos ou pessoas. Woody exerce esse controle de forma recursiva em suas relações, mostrando que sabe o que quer, sabe da possibilidade que tem de exercê-lo. Em diversas situações, ele testa esse controle como expressão de sua subjetividade, na tentativa de que façam o que ele deseja.

Segundo as professoras, mostra um amadurecimento progressivo. Conforme vai experimentando situações ricas nos diversos contextos, seu crescimento vai sendo notado. Na Educação Física, realiza os circuitos motores propostos, tendo compreensão das diferentes combinações, mas precisa ser estimulado para participar por mais tempo das atividades. Gosta de ajudar a organizar o espaço e os brinquedos e é afetuoso com o professor. Novamente o **indicador da organização** aponta que há uma expressão do aluno quando as coisas parecem desorganizadas no ambiente ou no momento que vivencia. Ele busca organizar tudo ou fixa-se na atenção das pessoas para manter o controle sobre o que se passa, conseguindo controlar seus próprios feitos (ações e pensamentos). Subjetivamente parece que o recurso que ele utiliza em seu cotidiano é o da organização dos espaços, tornando-os mais equilibrados e organizados para que possa também organizar seu comportamento e sua ansiedade diante dos desafios. Um relato das professoras aponta para outro indicador importante no processo de subjetivação de Woody.

Professoras C., D. e E.: Nas atividades ofertadas na Oficina de Artes, mostrou um comportamento oscilante em relação a sua participação. Por vários momentos, esteve ativo nas atividades e, por outros, se manteve distante, muito mais observador das mesmas. Quando as propostas envolviam o corpo, Woody mostrou-se bem aberto a participar, gostando das músicas e propostas. Foi mais resistente quando as atividades envolviam retalhos, argila, areia, sementes e outros elementos da natureza (2016).

Essa negativa, em alguns momentos, aponta um **indicador**, talvez o da **dificuldade do aluno em fazer seus registros**, de mostrar o quanto consegue realizar além dos padrões repetitivos esperados quando se fala em TEA. Em vários momentos, parece relaxar e aproveitar as experiências, mostrando o que sabe e pode fazer para, então, oscilar nessa questão do controle novamente. Emerge um **indicador** de evolução cognitiva e da própria expressão da sua subjetividade, entre **mostrar-se capaz e assumir essa posição diante do mundo**. Woody vai construindo esses recursos subjetivos para renunciar ao controle sobre tudo, abrindo-se mais para atividades diferentes que lhe permitam experimentar.

Ao ingressar no segundo ciclo, no ano de 2017, ainda no turno da manhã, mudanças estruturais acontecem. O número de alunos aumenta de seis para sete, e a turma apresenta novos colegas que não o acompanhavam até esse momento, o que traz novas possibilidades de convivência. A turma era composta por duas meninas e cinco meninos, com idades entre 10 e 12 anos.

A temática do segundo ciclo já não é mais o brincar; ela envolve tessituras das vivências com o corpo e o brinquedo de maneira mais coletiva; são realizadas propostas de brincadeiras na sala e no pátio de forma a dar conta dessa coletividade. Segundo um trecho do planejamento das professoras:

Professoras F. e G.: as propostas estavam sempre pautadas pela afetividade com o outro, já que a mistura dos sentimentos nos faz aprender a cuidar adequadamente de todas as emoções e proporciona aos sujeitos uma vida emocionalmente mais equilibrada. Por tanto, estabelecer relações afetivas e de respeito com os colegas e profissionais da escola foi trabalhado diariamente através de conversas e combinações e vivências (2017).

O trabalho em sala de aula, por meio da afetividade, vai permitindo que Woody se configure como uma pessoa que busca o outro, que pode demonstrar suas diferentes formas de expressar sua afetividade pelos colegas, pelas professoras e pelos funcionários no espaço escolar. Surge novamente o **indicador** da necessária **relação afetiva nas relações sociais** e do quanto isso envolve as configurações subjetivas que cada um desenvolve em sua história de vida, bem como a capacidade dos recursos subjetivos utilizados pelo indivíduo para colocar-se

no espaço de vivência. Esses momentos de respeito para com o outro promovem o deslocamento da posição do aluno de estar encapsulado no transtorno e desafia-o para olhar para o outro.

Os aspectos lógico-matemáticos são trabalhados com blocos lógicos, jogos, encartes para realizar atividades de pareamento, identificação de numeral e quantidade e seriação. A linguagem é trabalhada por meio de músicas, visualizações de filmes, incentivo de relatos de experiências do cotidiano e na vocalização de palavras com a repetição silabada. O trabalho de constituição do indivíduo, promovido pelo planejamento das professoras, de valorizar as expressões vocais, de demandar que o aluno se expresse, que faça escolhas e que respeite combinações, vai possibilitando recursos subjetivos para que ele se coloque como indivíduo atuante, buscando a emergência de um agente.

Produções gráficas são realizadas por meio de diversas atividades, como identificação e escrita da letra inicial do nome, identificação do nome, desenhos e pinturas livres, explorando texturas e cores, quebra-cabeças, dominó e jogos de lego. É permitido, nesta modalidade de ensino, que o aluno circule e que experimente diferentes possibilidades de expressão, com materiais também diversificados, o que vai assegurando a ele a possibilidade de subjetivar a importância de mostrar o que sente, quer, precisa, e isso amplia sua capacidade de se colocar no mundo.

Nesse processo todo planejado, Woody participa de todas as atividades propostas individualmente ou em grupo, dentro e fora da sala de aula.

A linguagem expressiva, nesta etapa, é realizada por meio de gestos, mas o aluno também é estimulado a oralizar o que quer comunicar; não pode somente apontar seus desejos. Ao não aceitarem que o aluno somente aponte o que quer, mas estimulando-o a vocalizar, as professoras vão ampliando os recursos subjetivos que ele possui para expressar-se no mundo. O indicador do controle aparece de novo, pois, ao apontar, apenas ele dominava a comunicação, mas, ao ser solicitado e convocado a vocalizar, as professoras o convidam a abdicar do controle e a abrir-se para o outro em uma relação mais dialógica.

Entender o aluno em suas dificuldades, respeitar os tempos particulares não é sinônimo de manter o indivíduo em uma zona de conforto com as aprendizagens que já foram significadas e compreendidas, é não desistir de

promover desafios e de proporcionar novas vivências para que ele possa alcançar outros estágios de desenvolvimento. O desafio deve estar presente nas práticas escolares, desacomodando, de forma organizada, as aprendizagens e os comportamentos. O conceito de desacomodar vale, também, para as aprendizagens sociais, que vão oferecendo ao aluno pistas sociais para compreender melhor os comportamentos esperados para uma circulação em diferentes espaços da sociedade, ou para a própria constituição da linguagem expressiva. Dessa forma, acolhem-se os processos subjetivos do aluno. A subjetividade, quando percebida,

[...] legitima os aspectos humanos, tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais em que esses existem. A subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a de sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 54).

Cabe salientar que os comportamentos que o indivíduo precisa aprender para circular socialmente têm de ser significados em suas vivências, contextualizados de forma que possam ser aprendidos e compreendidos, tornando-se significativos em relação à singularidade de cada um, para que realmente promovam mudanças subjetivas.

Ao pensar sobre as configurações subjetivas de Woody e sobre o modo como os comportamentos do TEA se apresentam nele, destaca-se novamente, por meio de um trecho da avaliação das professoras, a questão configurada como controle das relações. Entende-se o controle aqui como um recurso subjetivo que Woody constituiu para dar conta de suportar as mudanças que tem de enfrentar em seu cotidiano.

As professoras afirmam o seguinte:

Professoras F. e G.: Woody apresenta um comportamento de controle, ficando atento a tudo que os colegas fazem, mostrando às professoras quando alguém está fazendo algo que não deveria. Este comportamento impede que, muitas vezes, aproveite as atividades, pois fica organizando os materiais, insistindo em manter fechadas as portas dos armários e das salas (2017).

Ao buscar parceria para as brincadeiras, vai mostrando que está se dando conta de que existem outros indivíduos. Deixa de ser tudo voltado para a sua satisfação. Porém, quando se dá conta da existência de outros colegas, novamente não domina as reações e as situações ocorridas; ele não tolera muito bem as

situações em que é necessário estabelecer limites com os colegas e reage com choros e gritos.

Na área lógica matemática, ele classifica objetos, figuras por meio da associação de diferentes atributos: realiza pareamento de formas, cores, tamanhos, figuras, bem como reconhece e grafa alguns algarismos e quantifica-os. Nas atividades de letramento, realiza a escrita de seu nome sem modelo, mas realiza a escrita de várias palavras a partir de modelos. Pinta, recorta e cola respeitando limites, quando concentrado e atento. Conforme vai sendo desafiado, vai conseguindo mostrar que consegue abrir mão do controle; dessa maneira, vai ampliando suas possibilidades pedagógicas, sendo capaz de várias aquisições cognitivas. É bastante persistente em seus desejos. Por essa razão, as combinações têm de ser retomadas constantemente.

Iniciou, no primeiro ano no segundo ciclo, maior emissão de sons, buscando uma aproximação com vogais e consoantes nas palavras emitidas pelas professoras, o que parece ser um bom sinal, pois aponta uma capacidade imitativa importante para as questões de aprendizagem. Ao insistirem na capacidade de vocalização de sons, as professoras vão afirmando que Woody é um indivíduo capaz, que pode se comunicar de diferentes formas, inclusive por meio da linguagem falada, e vão dando significado às emissões vocais que ele faz. Fica claro o **indicador** já levantado do **olhar de potência** que se mostra tão necessário para que o indivíduo com TEA possa evoluir em seu desenvolvimento; por isso a importância de ser desafiado constantemente.

Nas observações realizadas, percebe-se que o Woody procura usar atualmente (2020) o recurso vocal em diferentes situações. Consegue emitir as primeiras sílabas das palavras e, quando percebe que foi compreendido, demonstra a felicidade por meio do sorriso que logo brota em seu rosto, ou do polegar estendido para cima, demonstrando o sinal de joia. **Indicador** importante surge aqui, pois há, nesta **comunicação, um retorno do outro**. Esse retorno da pessoa que se relaciona com Woody, que estabelece essa relação comunicacional, estimula-o a querer se comunicar, pois ele percebe que a outra pessoa compreende o que ele está comunicando. Todo esse movimento de exercer a sua linguagem expressiva configura a comunicação como uma relação que pode também ser social, e não apenas para satisfazer suas necessidades básicas. Então, ele usa esse recurso

para ir ao encontro das pessoas que conhece, buscando estabelecer uma conversa, perguntando e respondendo quando convocado. A linguagem expressiva, por meio da oralidade, assume o papel exercido anteriormente pelos gestos e passa a ser uma das diversas ferramentas para a expressão de sua subjetividade.

Em outro trecho da avaliação das professoras, percebe-se o **indicador do controle das situações e relações** como uma situação que vem sendo superada gradativamente, ou seja, em que o Woody vai se constituindo subjetivamente como alguém que não precisa ter controle sobre tudo, o que vai lhe abrir novas janelas de aprendizagem, pois o comportamento ficará mais flexível.

Professoras F. e G.: Na biblioteca, gosta do espaço, solicita as histórias, atende à solicitação de sentar para manusear os livros, mas ainda apresenta um tempo curto de concentração, distraíndo-se com facilidade (2017).

Aqui aparecem evidências que podem indicar uma evolução da posição de controle do ambiente, pois já não fica caminhando mais em volta do grupo, permite-se agora estar com o outro, participando dos momentos de troca, mesmo que ainda por um tempo curto. **O indicador do controle** mostra uma configuração subjetiva de Woody a respeito das relações com outras pessoas, com outros espaços ou objetos. Para conseguir suportar as mudanças cotidianas, ele usa esse recurso subjetivo. À medida que as diferentes vivências sociais e outras demandas, de acordo com suas possibilidades, vão sendo apresentadas, ele vai abrindo mão do controle e configurando-se subjetivamente como uma pessoa mais flexível no pensar e no agir. O trecho a seguir da avaliação comprova o que foi discutido acima.

Professoras F. e G.: No Projeto Ambiental, consegue fazer a sequência de preparar a terra, plantar as mudas, regar entre outras diferentes tarefas. Mostra-se disponível para sentir os aromas diferentes das plantas e ervas aromáticas, oferecendo, inclusive, para os colegas provarem. É um espaço em que o aluno aprende e compartilha seu saber com os colegas (2017).

Essa possibilidade de partilha vai mostrando que os recursos subjetivos de Woody vão se reconfigurando subjetivamente, colocando-o em outra posição, com outras possibilidades como pessoa, que abre espaço para o outro e que não tem tanta necessidade de controlar o que se passa, que consegue lidar com o imprevisto e com o que acontece a partir da vivência dos outros colegas. Importante que o desenvolvimento desse indivíduo seja pensado como algo processual; nesse processo, suas configurações subjetivas também vão se modificando, e isso permite diferentes expressões de sua subjetividade.

Em 2018, o segundo ano do Woody no segundo ciclo, ainda no turno da manhã, foi marcado por um planejamento que fortalecia as rotinas escolares e as propostas de atividades mais estruturadas e voltadas para o letramento e o numeramento. O trecho destacado da avaliação das professoras aponta que a oferta de outras possibilidades de registros foi permitindo que o Woody constituísse novas configurações subjetivas sobre suas aprendizagens e que descobrisse novos recursos subjetivos para expressar-se.

Professoras F. e G.: As produções gráficas foram realizadas através de diversas atividades que envolveram identificação e escrita da letra inicial de cada nome, identificação e escrita dos nomes dos colegas e professoras, desenhos livres, utilização do alfabeto móvel para realização do pareamento e colagem das mesmas, pinturas com diferentes recursos. Os registros individuais começaram a ser realizados em caderno, através de escrita, desenhos e colagens, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno. A contação de histórias esteve mais presente como forma de ludicidade através do uso de fantoches e exploração dos livros. Nas atividades gráficas, executa pintura, recorte, colagem, desenho livre e está realizando a figura humana com as partes mais principais nomeando-as. Na construção do número, quantifica, classifica e executa pareamento de diversos atributos. Realiza jogos de encaixe, quebra-cabeça simples, dominó, memória e sequência (2018).

Percebe-se, nos relatos das professoras, o quanto o aluno já se desenvolveu cognitivamente e subjetivamente, colocando-se nas experiências de outra maneira, configurando suas experiências de aprendizagem de forma mais positiva e sustentando um jeito mais leve de relação com as pessoas e com os diferentes saberes em questão.

As experiências com a culinária foram positivas; ele se envolveu no preparo dos alimentos, nas degustações, na organização e limpeza da sala e nos registros das receitas. Cada vez mais as propostas pedagógicas vão exigindo um posicionamento mais ativo do indivíduo, no qual ele precisa realizar ações repletas de significados, operando escolhas e objetivando a expressão. Esse aspecto fica claro no trecho abaixo:

Professoras F. e G.: No decorrer de todo o semestre, as atividades foram pensadas buscando estimular relatos e as opiniões sobre as ações realizadas em aula, tendo o aluno desenvolvido muito neste aspecto. O grupo demonstrou bastante interesse nas brincadeiras com carrinho, o que facilitou o trabalho de dividir, esperar a sua vez, pareamentos de cores, tamanho, primeiro e último da fila, solicitar um carrinho específico para o colega, da mesma forma que propiciou o jogo simbólico e a divisão dos espaços (2018).

A comunicação vai se apresentando como uma demanda cada vez maior para o aluno, com propostas que vão lhe exigindo novas configurações sobre a **importância de falar com o outro**, e isso é um **indicativo** importante, como já visto

anteriormente, que vem se confirmando em seu desenvolvimento. O encontro com o outro foi planejado e organizado pelas professoras na busca de possibilitar o brinquedo simbólico, incentivando a expressão, as trocas, o olhar para os colegas e para a divisão dos espaços. Dessa forma, Woody vai se configurando como um menino social, que se relaciona e que é capaz de realizar trocas, e não mais como somente o menino que apresenta o TEA. O transtorno faz parte de quem o Woody é e de quem sempre será, mas ele não pode ser visto apenas pelas características estereotipadas do transtorno, ele pode ser mais. Woody vai mostrando um novo **indicador** em suas expressões, ou seja, o **indicador de um indivíduo que quer aprender e fazer**, mostrando-se mais expressivo, mais colaborativo com colegas e professoras. Já não tem mais de controlar tudo; ele mostra um comportamento mais flexível. Percebe-se que surge um **indicador de socialização, da busca pelo outro**. Woody agora sente a necessidade de se mostrar mais, de dizer o que sabe, do que gosta, das coisas que consegue realizar e busca a aprovação das professoras. Pode-se dizer que ele vai se constituindo enquanto sujeito? Se ser sujeito para a Teoria da Subjetividade é produzir novos caminhos para a institucionalização dos processos sociais, o desenvolvimento do Woody, talvez, possa ser relacionado à produção de sentidos subjetivos relacionados a uma condição de sujeito.

Na Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural que está sendo apontada até agora, a categoria sujeito se refere ao indivíduo em seu caráter ativo, completamente intencional, capaz de estabelecer espaços próprios em sua relação com o contexto no qual se insere em seu cotidiano (GONZALEZ REY, 2003, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; ÁLVAREZ, 2014).

Os aspectos das aprendizagens de lecto-escrita, numeramento, produções gráficas encontram-se em outro patamar, no qual o aluno agora mostra prazer em realizar as atividades, aceitando as intervenções, buscando qualificar suas produções. Acredita-se aparecer aqui um **indicador** interessante **de perceber-se como um indivíduo capaz**, que se sente mais seguro para poder mostrar suas possibilidades. Em outras palavras, parece haver aqui uma produção de sentidos subjetivos, relacionados à confiança e ao reconhecimento das suas próprias capacidades, que se modificaram a partir das configurações subjetivas a respeito do papel da escola para ele.

Na alimentação, ainda necessita de orientação quanto à quantidade de alimentos e à mastigação. A suspeita inicial de seletividade alimentar não se comprova pelo desenvolvimento dos anos. Woody é capaz de provar os alimentos, permitindo-se essas experiências atualmente (2020). Outro **indicador** que reaparece aqui é o da **importância que assumem, para ele, os vínculos afetivos**, pois lhe dão confiança para novos desafios. E com novos desafios ele vai configurando subjetivamente as questões alimentares, de controle, que são levantadas como características no TEA e que, para Woody, vão se reconfigurando subjetivamente como momentos vividos e experienciados, que lhe possibilitaram ultrapassar as dificuldades iniciais.

Na área afetivo-social, procura parceria para suas brincadeiras, interagindo com os colegas e divertindo-se nessa busca. No recreio, brinca com todos os alunos e procura uma parceria para jogar futebol. A experiência do futebol é significativa, pois foi uma aprendizagem realizada com o pai e trazida para a escola pelo aluno. No momento dialógico com a família, essa situação apareceu, conforme é possível ver no trecho destacado abaixo:

PESQUISADORA: Sabe que, no recreio dele, a busca pelo outro muitas vezes é através do futebol. A gente, às vezes, leva a bola pro recreio, ele pega a bola e vai buscar os colegas.

G.B.: E ele nunca queria jogar bola.

F.B.: Eu tentei ensinar a jogar, a fazer balãozinho, fazer tabela com o pé. Coordenação de chutar, chutar forte.

G.B.: Ele tem coleção de bola. Bola de futebol, de basquete.

PESQUISADORA: E, em casa, ele joga?

G.B.: **Joga. Joga sozinho, joga com o F.B, joga com a mãe.**

F.B.: Joga no corredor de casa. É aquilo que eu falei desde o início. Ele é meu filho. Vou fazer o que eu puder. Não é aquela história de que ah! É doente. **Eu não vou desistir.** É meu filho, não quero saber. Como faria se fosse uma criança normal. Vou ensinar, se ele gostar, vou ensinar a fazer direito. Como o futebol!

Woody compartilhou com os seus colegas de turma e com os alunos das outras turmas, no horário do recreio da escola, o jogo de futebol, atividade aprendida com o pai, que tinha um significado emocional para ele. Essa ação mostra muito das configurações subjetivas que ele tem sobre família e escola e como isso se configura em sua vida, em sua subjetividade. Essa importância da família e a relevância da escola em sua vida aparecem nas ações do Woody, quando faz esse exercício de transpor as aprendizagens de casa para a escola e vice-versa.

No transcorrer do ano de 2018, diminuiu muito sua solicitação de atenção exclusiva por parte dos adultos, e apareceu a capacidade de imitação, por meio do

comportamento de alguns colegas. Ao conseguir criar os laços afetivos com os colegas, vai se sentindo capaz de criar novas zonas de sentido sobre como pode se relacionar com o outro, não mais numa relação de dominação e controle, mas sim de trocas e partilha de afetos e referências, de identificação e de busca.

No ano de 2019, Woody realizou a troca de turno, da manhã para o turno da tarde, o que configura também uma ideia de outra escola, onde agora circulam alunos adolescentes e adultos. Ele encarou muito bem a troca de turno; não apresentou problemas de adaptação. Veio praticamente com todos os colegas da turma da manhã, o que facilitou bastante o processo. Ele foi desafiado em vários aspectos durante o ano, e isso o fez assumir novas posições no que diz respeito a seu aprendizado. Percebe-se isso neste relato das professoras:

Professoras H. e I.: Quanto aos aspectos pedagógicos, o aluno apresentou evolução durante o ano em relação a suas **produções, que estão mais elaboradas**, principalmente quando auxiliado com questionamentos, conseguindo, dessa forma, **detalhar seus desenhos** e fazer uma ótima representação de histórias. Quanto à linguagem escrita, consegue escrever palavras através de pareamento e reconhecer seu nome e o nome dos colegas. Sua **linguagem oral está em constante evolução, procurando verbalizar seus interesses e desejos. Envolve-se com as propostas oferecidas ao grupo como histórias, filmes, apresentações teatrais ou atividades mais estruturadas, mostrando-se participativo, auxiliando com ideias, desenhos e sugestões às produções coletivas da turma (2019).**

Os trechos destacados acima apontam que Woody tem passado pelo processo de constituição de sua subjetividade, com auxílio da família e da escola, nas constantes relações em que é desafiado. A cada dia tem se colocado no cotidiano como uma pessoa aprendente, um sujeito social e ativo, que mostra seus desejos e consegue aceitar viver no coletivo, dividindo espaços, tempos e atividades com as pessoas. Não é somente um reprodutor de ações; ele participa do processo como alguém ativo.

Nos anos de 2018 e 2019, durante a observação, notou-se que Woody gosta de jogar, inclusive os jogos que apresentam a necessidade de regras. Pode brincar sozinho, mas busca o(s) outro(s) colegas e consegue brincar em duplas ou em grupos. Woody constitui-se **um ser social, que busca o outro como alguém diferente de si**, e isso é um **indicador** importante nesse processo. Quando consegue perceber a diferenciação existente entre ele e os outros, aceita partilhar e vivenciar situações de maneira coletiva, o que mostra uma descentralização do eu, tão forte no TEA.

Professoras H. e I.: Apresenta uma capacidade imaginativa, o que reafirma a **existência de um pensamento simbólico, que reflete nas brincadeiras de faz de conta** que constrói nas bandejas sensoriais (2019).

O trecho acima mostra uma configuração subjetiva importante a respeito do indivíduo, que é a possibilidade de aprendizagem. Essa visão permite que Woody possa desenvolver o início do pensamento simbólico. Isso o projeta para um patamar de sujeito potente, pois, por meio das experiências que eram inicialmente sensoriais, ele passa, no ano de 2019, a construir enredos, histórias, personagens. Ele começa a fazer parte do seu processo de construção de aprendizagem, tornando-se ser ativo, o que contribui, também, para que haja o desenvolvimento dos colegas de turma. Ao se tornar mais ativo e participativo nas atividades, nos jogos e nas diferentes propostas pedagógicas, ele vai reafirmando sua individualidade e a singularidade em seus processos de aprendizagem, o que, segundo a Teoria da Subjetividade, são processos subjetivos e criativos. **A forma como ele vai construir suas histórias vai falar sobre como se coloca no mundo e como observa este mundo.** Este é um **indicador** para se pensar a constituição do Woody como um sujeito.

No turno da tarde, na escola, existe uma prática que ocorre uma vez por semana e que se denomina “assembleia de alunos”. Todos os alunos se reúnem no refeitório da escola, contam o que fizeram no final de semana e planejam as atividades da semana para o coletivo do turno da tarde. Se foram planejadas pelas professoras atividades que venham a alterar a rotina do turno, elas são apresentadas por uma professora neste momento, como uma forma de antecipar as possíveis mudanças e diminuir a ansiedade ante as novidades. Woody participou desses momentos de forma ativa, como pode ser visto no trecho destacado abaixo:

Professoras H. e I.: Todas as segundas-feiras temos a assembleia de alunos, onde o aluno **sempre traz relatos escritos para contar aos colegas como apoio a sua oralidade. Demonstrou muita satisfação nas vezes em que foi coordenador** juntamente com uma professora, auxiliando para chamar os demais alunos, apagar o quadro e auxiliar na organização do material após o encerramento (2019).

O trecho destacado mostra a expressão de um indicador que se refere à importância da fala, da comunicação com o outro, das relações sociais. Essa atividade permitiu ao Woody mobilizar recursos subjetivos próprios essenciais no seu desenvolvimento. Essa possibilidade de se colocar em grupo vai produzindo novos sentidos subjetivos sobre esses momentos de troca com os outros colegas.

Possibilidades de falar e escutar, de partilhar situações e vivências são formas diferentes de configurar o transtorno em sua vida, levando Woody a constituir-se no cotidiano como alguém que, mesmo apresentando o TEA, compartilha suas vivências, gosta de estar entre seus colegas e assume funções de organização e coordenação no grupo quando a demanda existe.

Nas diferentes observações realizadas durante esta pesquisa, surge a hipótese de que a mudança do Woody seja consistente, processual, pois ele configura subjetivamente cada nova vivência, subjetivando suas características pessoais, as dificuldades que apresenta em seu desenvolvimento, de uma forma recursiva com os espaços que frequenta e com as pessoas com as quais convive. Woody mostra-se envolvido com seu processo de aprendizagem, interessado por este mundo que lhe é ofertado no espaço escolar, que respeita sua forma de ser. Woody subjetivamente se constitui um ser aprendente. Como tal, vai constituindo novas configurações subjetivas sobre as experiências escolares que lhe permitem ampliar suas experiências com segurança, como aponta o relato abaixo:

Professoras H. e I.: Na informática, **gosta de variar o que assiste**, gostando de filmes, de vídeos educativos e de músicas. Também **aprecia escrever no teclado os nomes de sua família e ver as imagens das pesquisas que realizamos**. Vem aumentando sua habilidade com o mouse, realizando os movimentos de entrar e sair de programas e sites, necessitando de auxílio para digitar o nome do novo vídeo que quer assistir. Também **demonstra gostar dos momentos de cinema, fazendo escolhas dos vídeos que quer assistir e ficando atento aos mesmos**. Gosta bastante de vídeos musicais e de dançar (2019).

Os trechos destacados confirmam a ampliação das experiências. Percebe-se que elas são subjetivadas como opções de aprendizagem, de vivências positivas, nas quais ele pode fazer sua escolha, exercendo, assim, uma postura mais autônoma. Woody configura-se como um rapaz que pode **escolher sobre o que gosta, não gosta, o que lhe agrada e compartilhar isso com seu grupo**. Essas escolhas apontam um **indicador** interessante sobre sua constituição como sujeito neste mundo.

Da mesma forma que faz suas escolhas no trabalho pedagógico, Woody consegue escolher outros alimentos; hoje a alimentação dele não se apresenta mais de forma seletiva. Ele come de tudo. Na conversa dialógica com a família, aparece o seguinte relato:

F.B.: Mas ele começou a mudar mesmo, a comer mesmo no colégio. Aí começou a experimentar, começou a comer, aos pouquinhos, foi indo, indo. **Na verdade, hoje em dia ele come o que ele ver. O que ele escolhe. Se ele passa no mercado, ele vê alguma coisa, ele vai lá compra chega em**

casa e come. Muitas vezes, ele nem sabe o que é. Ele começou isso com os recortes de jornal, ou de encarte de supermercado. **Recortava o que queria, coloca na porta da geladeira e quando a gente vai ao supermercado ele leva, procura, pega e a gente compra.** Algumas vezes, a gente diz pra ele: hoje a gente vai comprar este item, dá na mão dele a imagem, quando chega no super mostra para ele onde está, deixa ele pegar, levar no caixa etc.

G.B: Parecia pra gente que ele tinha medo de experimentar, principalmente quando tinha cores diferentes ele não queria. Tudo que era colorido era bem difícil. A textura diferente não queria, iogurte ele está comendo só agora. Agora, come de tudo! **Só não gosta mesmo de tomate. É a única coisa que não come de jeito nenhum.**

Percebe-se, nos trechos destacados, um **indicador da emergência de um sujeito** que se expressa pela possibilidade de escolha das coisas que gosta e pela definição clara do que não gosta.

Cabe ressaltar que as configurações dos sentidos subjetivos que Woody desenvolveu até aqui, sobre como o TEA se configura em sua vida, tem diferentes gêneses e, entre elas, destacam-se a escola e a família. Essas experiências subjetivas possibilitam a ampliação de vivências, de desafios, de superação de obstáculos, de enfrentamentos para que ele possa ir se constituindo subjetivamente como um sujeito, e não apenas como alguém que apresenta o diagnóstico de TEA.

5.1.3 CONSTRUÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE O CASO DO WOODY

Com a utilização do método construtivo-interpretativo, diferentes indicadores foram elencados e, com base nisso, várias hipóteses⁷⁶ a respeito da constituição da subjetividade do Woody são apresentadas.

O desenvolvimento subjetivo de Woody é permeado pela visão que sociedade e família têm sobre o indivíduo que apresenta o diagnóstico de TEA. A forma como a subjetividade social reflete na constituição das configurações subjetivas da família a respeito do TEA faz diferença na forma como Woody subjetiva essas características para a sua vida. Quando as pessoas em seu entorno conseguem percebê-lo como alguém para além do transtorno, com potencialidades a serem desenvolvidas, com características próprias que lhe possibilitam um desenvolvimento amplo e irrestrito, ele consegue perceber-se como um ser potente, capaz de aprender, executando, em seu cotidiano, diferentes ações com autonomia,

⁷⁶ Hipóteses nesta perspectiva teórica, não são pontos de partida como em outras propostas de pesquisa, e sim, são a articulação dos diversos indicadores que coincidem, ofertando inteligibilidade sobre o caso construído no processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005).

destreza e competência, ou seja, ações consideradas adequadas a cada situação vivenciada, resolvendo desafios, expressando seus desejos, sem perder a sua maneira de ser.

O entendimento de que há diferentes configurações subjetivas que circulam socialmente, que constituem a subjetividade social, o entendimento de que há diferentes formas de aprender/fazer pode quebrar conceitos preestabelecidos de como deve se portar uma pessoa com TEA. Ao se refletir sobre as configurações subjetivas, ao se pensar sobre a pessoa, ao não se deixar dominar pelas características do TEA, tudo isso pode propiciar o acolhimento do indivíduo com TEA. Ao ser visto como um indivíduo singular, terá a sua maneira de constituir-se como sujeito, não respondendo, na maioria das vezes, à subjetividade social a respeito do que é o TEA. Isso acontece com o Woody. A partir do sentimento de pertencimento, ele passa a se desenvolver, o que facilita a constituição de novas zonas de sentidos subjetivos e de sua expressão subjetiva.

Outra hipótese que se destaca como relevante nessa construção de informação é a importância, quando há, por parte dos profissionais e familiares, da compreensão de que a comunicação pode acontecer independentemente da presença ou não da linguagem oral. Dessa forma, acontece a valorização dos recursos subjetivos que o Woody pode apresentar em suas relações cotidianas, facilitando o fortalecimento dos seus aspectos subjetivos e a emergência de um sujeito.

O investimento afetivo da família desde o início, aceitando o filho com TEA e oferecendo a ele uma bagagem de vivências, de afetividade, de desafios que lhe permitissem produzir diferentes configurações subjetivas sobre essas experiências e suas impressões sobre o mundo, todo esse apoio fez com que ele pudesse estruturar, de forma mais aberta e flexível, sua subjetividade. Relevante destacar a importância do estabelecimento de limites, pois essa ação auxiliou muito na percepção do que Woody poderia ou não fazer, com base no que era organizado pela família ou pela escola.

Apoiar a apresentação de novos desafios ou de novas situações no diálogo, referendando a importância de novas vivências, foi fortalecendo o Woody para poder viver e se expressar. Nesse movimento dialógico estabelecido pela família e depois pela escola, ele vai entendendo o valor de cada experiência, de

cada troca com as pessoas, dos vínculos estabelecidos. O exercício do diálogo, da escuta, vai oferecendo sustentação para o desenvolvimento global de Woody.

Nesse percurso de construção de indicadores e de formulação de hipóteses, foi possível perceber que os vínculos afetivos se mostram importantes para o Woody na construção dos recursos subjetivos; esses vínculos afetivos lhe permitiram a exploração do mundo de significados: diferentes representações de ações, palavras, lugares e fatos e dos sentidos subjetivos, definidos como “relação inseparável do emocional e o simbólico, onde um evoca ao outro sem ser a sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 168). A possibilidade de Woody participar de diferentes contextos e espaços sociais organiza, em suas experiências, um processo dinâmico de resignificação de tudo que vivencia em seu cotidiano e suas emoções estão sempre presentes nesse movimento recursivo em que não se separam a história, a cultura e a vida social do indivíduo. Esse movimento vivo oportuniza que Woody transforme sua emoção e suas vivências em registros simbólicos, que elabore conceitos sobre o mundo em que vive enquanto vai se adaptando a ele. Esses vínculos afetivos, desencadeadores desse movimento recursivo já exposto, permitem a ele sustentação emocional para novas construções subjetivas e novas configurações sobre suas aprendizagens, sobre formas de relacionamento, e isso lhe possibilita viver no cotidiano com as demandas que a sociedade lhe impõe.

Cabe destacar o que emergiu nesta construção sobre a concepção de se trabalhar com as reais necessidades do indivíduo em cada momento do seu desenvolvimento. Isso envolve conhecer o indivíduo, perceber suas necessidades e potencialidades e conseguir encontrar acessos para a construção de caminhos de aprendizagem. Esses caminhos surgem a partir das necessidades e dos desejos desse indivíduo, e não de uma padronização do que a subjetividade social aponta como importante para se trabalhar com alunos com TEA. Nessa lógica, Woody apontou o caminho a ser trilhado, e coube às professoras a tarefa de planejar como seguir esse caminho, e à família, a de pensar como participar das aprendizagens e qualificá-las.

O sentimento de pertencimento a um grupo é outro aspecto interessante que se destacou na história do Woody. Ser parte de uma turma, estabelecer trocas afetivas com seus colegas, mesmo que inicialmente mediadas pelas professoras a partir de atividades previamente elaboradas, propiciou uma aproximação entre ele e

o grupo. Poder ser parte de um espaço, de um lugar, auxilia na construção de novos sentidos subjetivos e de novas configurações subjetivas sobre os relacionamentos, aflorando o sentimento de confiança, de acolhimento e de amizade. Isso confirma a premissa de que o ser humano é um ser social, que precisa do outro para avançar em suas conquistas pessoais e também sociais.

Ressalta-se, como hipótese constitutiva da subjetividade do Woody, a importância do olhar de outras pessoas para que os processos subjetivos individuais possam se fazer presentes. Se não houver o olhar, a convocação para ele sair do lugar, ele não conseguirá iniciar sua busca. A sustentação do olhar dos outros, sejam eles, pais, professores, sociedade, impulsiona e faz a diferença no percurso social e individual.

A demanda social, familiar e escolar, no caso do Woody, muito contribui para a constituição de sua subjetividade. Com investimento familiar, propostas pedagógicas e enfoque em suas potencialidades, que vão desde desafios propostos sobre aprendizagem, comunicação expressiva e compreensiva, bem como incentivo para a realização de escolhas que representem seus desejos, Woody vai se constituindo subjetivamente um indivíduo mais expressivo em diferentes contextos. Ele vai elaborando essa expressão à medida que vai tendo um retorno das pessoas de seu convívio. Isso acaba por facilitar também sua socialização, pois ele começa a ir em busca de outros indivíduos para partilhar e descobrir novas experiências, dar e receber atenção, ampliando, assim, seus recursos subjetivos.

Ao se compreender os processos subjetivos do Woody, abre-se a possibilidade de se perceber nele os processos de desenvolvimento humano da mesma forma que em qualquer outro indivíduo. Não há espaço para imaginar que seja diferente esse desenvolvimento pelo fato de ele encontrar-se dentro do espectro.

Percebe-se, neste primeiro caso, a importância da família para a constituição subjetiva deste indivíduo, visto que pode facilitar a emergência de um sujeito.

Pontua-se, também, a importância que a escola assume na constituição desses processos subjetivos para o indivíduo e para a família, quando ela é capaz de compreender a complexidade da singularidade de seus alunos e volta-se para entender sua constituição subjetiva e trabalha na tentativa de promover diferentes

experiências que possibilitem a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem.

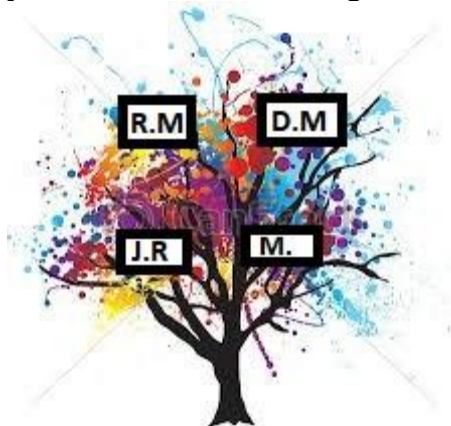
As questões relativas à necessidade de controle são recorrentes nas expressões de Woody; elas indicam uma configuração subjetiva a respeito de como lidar com os espaços e com as pessoas quando ele se sente ameaçado de alguma maneira em sua organização. O recurso que utiliza para dar conta dessa dificuldade em sua vida é buscar organizar os espaços ou controlar a ação das pessoas. À medida que vai conseguindo flexibilizar sua forma de perceber esse mundo, vai também desapegando desse controle e utilizando outros recursos subjetivos como afastar-se, respirar, buscar outra atividade. Esse movimento aponta um desenvolvimento recursivo dessa subjetividade, em que vai amadurecendo na relação com os outros e com os ambientes, construindo novas rotas de ação.

Percebe-se, na construção das diferentes hipóteses que permearam essas conclusões parciais, a emergência da constituição de um sujeito nas diferentes expressões de Woody em sua história de vida. A maneira como ele se coloca nas situações, as escolhas que faz e a busca por estabelecer relações com as outras pessoas, já identificadas como diferentes dele, com quem aceita partilhar situações e experiências, tudo isso vai sustentando sua própria identidade, de um sujeito que é capaz e que pode, a partir dessas vivências, expressar com mais segurança seus saberes, produzindo novos sentidos subjetivos a respeito da sua capacidade de ser e de aprender.

5.2 A Segunda história – O PEQUENO PRÍNCIPE (J.R.)

*“As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes”
(O Pequeno Príncipe).*

Ilustração 8 – Representação simbólica da árvore genealógico do Pequeno Príncipe



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?>

Ilustração 9 – Imagem do Pequeno Príncipe



Fonte: <https://www.elo7.com.br/retrospectiva-animada-pequeno-principe/dp/E9D2AB>

O **Pequeno Príncipe** é um personagem criado por Antonie de Saint-Exupéry⁷⁷. Esta obra é marcada pelo teor filosófico e poético, mesmo sendo considerada uma literatura para crianças. A história debate, entre diferentes tópicos

⁷⁷ Antonie de Saint-Exupéry foi um aviador francês, escritor e ilustrador, que durante a Segunda Guerra Mundial, foi exilado para a América do Norte. Em meio a turbulências pessoais e com sua saúde falhando, ele produziu quase metade das obras pelas quais seria lembrado, incluindo o famoso livro “O Pequeno Príncipe” publicado em 1943 nos Estados Unidos. Um livro de memórias feito pelo autor que recontava suas experiências de aviação no Deserto do Saara. Trata-se de uma das obras literárias mais traduzidas no mundo, tendo sido publicado em mais de 220 idiomas e dialetos (ROEMMERS, 2008).

filosóficos, a perda da inocência e da fantasia ao longo dos anos conforme as pessoas vão crescendo.

O personagem Pequeno Príncipe é descrito como um menino loiro, magro, nem alto nem baixo, muito belo e delicado, que usa uma capa e um lenço enrolado no pescoço. Durante a história, outros adjetivos vão sendo atribuídos a ele: sábio, corajoso, destemido e sonhador.

Diversas vezes o autor afirma, ainda, que o Pequeno Príncipe tinha necessidade de um amigo. Conta que ele veio de um asteroide 325 (conhecido na Terra como B-612) e que deixou sua casa e a sua querida rosa para viajar pelo Universo e conhecer outras pessoas, já que morava, em seu planeta, apenas com sua rosa. Em suas visitas aos diferentes planetas, tem contato com diversos adultos, espantando-se com o comportamento destes e com as suas incoerências. O personagem representa a infância inconsciente dentro de cada adulto, simbolizando sentimentos de amor, esperança e inocência.

O **Pequeno Príncipe** convida o leitor a olhar com atenção para o planeta que habita, para as pessoas com quem convive e para os presentes que recebe no cotidiano. Ensina, ainda, a apreciar os simples prazeres da vida, a ser menos sério, a entender que tudo precisa de um período para acontecer e que a solução é cada um ofertar um tempo para si mesmo, como uma alternativa para a felicidade. O príncipezinho ensina que é preciso ter a coragem de explorar, de atravessar pontes, de derrubar muros, de se aproximar do outro com calma e respeitando os diferentes tempos. O Pequeno Príncipe ensina que se deve escolher com o coração!

A família escolheu o personagem do **Pequeno Príncipe** para caracterizar o filho pelas semelhanças observadas nas aprendizagens realizadas pelo personagem e pelo filho. Assim como o Pequeno Príncipe, **J.R.** lhes fala sobre a possibilidade de viver em outros mundos nem melhores nem piores, apenas diferentes, onde se fala outro dialeto. A convivência com o filho, que se encontra dentro de um espectro, vai mostrando aos pais a necessidade de se derrubar algumas paredes que foram construídas socialmente e que separam as pessoas. Eles vão descobrindo suas capacidades enquanto pais, de ler e traduzir pequenos sinais, idiomas, códigos, assim como o Pequeno Príncipe precisa aprender como funcionam os vários mundos que visita. A família precisa aprender a traduzir este mundo que coabitam com o filho. Nesta tradução, criam pontes de compreensão,

pontes de acolhimento, pontes de aceitação, pontes de encantamento, pontes de pertencimento. Os pais entendem que a busca do personagem Pequeno Príncipe para pertencer a algum lugar, para ser o afeto de alguém, também são buscas do filho.

Pequeno Príncipe nasceu em 29.01.2008, filho de **D.M.** e **R.M.**; é o primeiro filho do casal. Passou um período de seis anos sendo o filho único até o nascimento do irmão **M.M.**, no ano de 2015. Há, então, uma diferença de sete anos entre eles.

A família relata que a gravidez do Pequeno Príncipe não foi planejada e acabou por ser uma grande surpresa para o casal. As narrativas da família sobre esse momento mostram o início da trajetória do Pequeno Príncipe como um ser repleto de histórias. Percebe-se a importância desta história no relato dos pais, conforme segue:

PESQUISADORA: Como foi a gravidez? Ela já era esperada?

D.M.: Bom, a história do Pequeno Príncipe acredito que **começa bem antes da gravidez. Eu acho que ela começa até antes de quando eu fui gerada [...] Acho que também começa antes de quando o R.M. foi gerado.** A história dele começa na nossa própria maternagem, na forma como fomos criados, na maneira como nos encontramos. A história dele se interliga com a nossa enquanto história. Mas a gravidez do Pequeno Príncipe **surgiu num momento bem complicado** na minha vida e na vida do **R.M.** A gente já estava junto há uns seis anos. Eu tinha dezessete anos e eu conheci o **R.M.** na escola onde eu estudava. A gente se viu e, duas semanas depois, **a gente já não conseguia se desgrudar, e ele já foi ficando, morando comigo.** Seis anos depois, eu não tinha conseguido concluir a escola, o ensino médio. O **R.M.** estava desempregado, e eu era manicure. Foi uma situação bem complicada! E, na época, eu tratava uma endometriose⁷⁸. E aí a médica pediu que eu parasse com o anticoncepcional que eu ia mudar o hormônio, ia começar um tratamento com um hormônio que pudesse atuar melhor com a endometriose. **E aí, nessa troca, nessa confusão que eu acabei engravidando.**

R.M.: Foi uma das melhores surpresas nas nossas vidas, juntamente com a vinda de nosso outro filho, o **M.M.**

Partindo do trecho acima, percebe-se que, apesar de não ter sido uma gravidez planejada, antecipada, ela foi aceita, mesmo com toda a dificuldade que o casal atravessava no momento. A mãe afirma que a história do Pequeno Príncipe inicia muito antes da sua gestação, inicia na gestação deles como filhos, depois como casal, como pessoas adultas, que passam por necessidades e que enfrentam suas batalhas. Ela fala aqui de uma posição deles, pais, como pessoas que trazem uma bagagem de suas histórias familiares para a relação como casal e, depois,

⁷⁸ Distúrbio em que o tecido que normalmente reveste o útero cresce fora do útero. Na endometriose, o tecido pode estar presente nos ovários, nas tubas uterinas ou no intestino. Os sintomas mais comuns são dor e irregularidades menstruais. Tratamentos eficazes, como hormônios e excisão cirúrgica, estão disponíveis (LIU, 2019).

como pais, apontando uma relação histórica desta gestação, que passa a fazer parte do contexto familiar em que eles vivem. A gravidez para esta mãe configura-se como uma continuação de sua vida e da do marido, como uma parte importante desta história familiar, que vai configurando socialmente a gravidez como resultado de encontros, de pertencimento, de vivências, de relações subjetivamente configuradas de parceria, de colaboração e de amor.

Tendo sido uma surpresa, eles não estavam preparados e apontam que, apesar de ter sido uma gravidez que gerou um lindo bebê (ele nasceu com APGAR 10 e com peso adequado), houve complicações neste percurso, como vemos a seguir:

R.M.: O processo de gestação teve algumas pequenas complicações, quando a D.M. teve alguns desmaios. Ao investigar, descobrimos que eram pequenas convulsões, que os médicos chamavam de episódios de "mal menor". Continuamos com acompanhamento de pré-natal, juntamente com neurologista para que tudo ficasse sob controle, dentro do possível.

D.M.: Eu comecei a me sentir mal, com tontura e aí eu convulsionei. Eu convulsionei, e aí, nessas de convulsionar, eu fui parar na emergência do Hospital Cristo Redentor e lá me encaminharam pro Neuro. Fizeram eletroencefalograma e acharam que eu poderia ter alguma questão. Eu deveria fazer uma ressonância, só que, pra autorizar a ressonância, tinha que ter o tal do HCG e aí que eu fiz, e o meu deu positivo. Quando deu positivo, eu fui automaticamente encaminhada de volta no GHG e, no GHC, eu já tinha iniciado o tratamento com anticonvulsivante, que era Carbamazepina.

Durante um período, os pais do menino afirmam que a mãe se tratou com Carbamazepina⁷⁹, mas que a neurologista retirou a medicação por entender que, no período de gravidez, essa medicação poderia prejudicar o bebê. A gravidez foi descoberta porque a mãe apresentou um episódio de convulsão⁸⁰ que acabou levando-a ao médico, o qual verificou a necessidade de fazer um exame de HCG⁸¹. Mesmo com todas essas dificuldades, a gravidez foi recebida de forma alegre como se pode observar no trecho abaixo.

D.M.: O R.M estava junto comigo, me acompanhou e teve uma situação muito engraçada, porque a gente estava na antessala, digamos, pra fazer a eco, e saiu uma grávida, muito grávida com uma barriga muito gigantesca. Daí, quando a gente entrou, e eu me deitei na maca, e ela colocou o aparelhinho, a médica fez um barulho, assim, de susto e botou na minha barriga e apareceu um

⁷⁹ É um dos principais medicamentos utilizados no tratamento da epilepsia e dor neuropática. Fonte: <http://www.medicinanet.com.br/conteudos/medicamentos/523/carbamazepina.htm>

⁸⁰ Convulsão é um distúrbio que se caracteriza pela contração muscular involuntária de todo o corpo ou de parte dele, provocada por aumento excessivo da atividade elétrica em determinadas áreas cerebrais (VARELLA, 2020).

⁸¹ Refere-se ao hormônio gonadotrofina coriônica humana. Sua dosagem sanguínea é amplamente utilizada como teste de gravidez, pois esse é um hormônio produzido pelas células do embrião (PINHEIRO, 2020).

bebezinho na tela, a gente pensou: Tá é do bebezinho da super grávida que saiu. Daí a gente perguntou pra ela: é do bebezinho da super grávida, que saiu? **Ela disse: - Não! Esse é o bebezinho de vocês.** Por isso que eu me assustei e tirei da Eco transvaginal, e estou fazendo uma eco abdominal, porque **teu bebezinho já tem quinze semanas e quatro dias, né. Ou seja, quase quatro meses de gravidez. É um menino.** É um supermenino, supersaudável, ativo! Ela já fez as medidas, e **a gente se olhou e desatou em choro, muito, porque, assim, daí parece que foi sei lá, o farol no meio de toda escuridão que a gente se encontrava. A gente nunca nem imaginava em ser pais.** A gente nem falava sobre isso; a gente dizia que um dia quem sabe, mas **não era o que ocupava a nossa mente, assim, no momento.**

O casal descobre a gestação no dia 13 de agosto de 2007; o bebê já está com 15 semanas e 4 dias. Percebe-se, por meio do relato anterior, o quanto a gravidez é bem recebida pelos pais; em outros momentos dialógicos, contam que, naquele dia mesmo, o nome do Pequeno Príncipe foi escolhido, para homenagear o avô paterno e o marido, pessoas que eram referência para a mãe.

D.M.: Na sala de espera mesmo, pra pegar o resultado da Eco com as imagens, até pra retornar na ginecologista e começar um pré-natal, a gente já sabia, eu já disse que eu queria que fosse J., né. E que fosse **R. por causa do R.M., porque eu o admiro imensamente. Assim, além de ser meu companheiro, ele é meu grande amigo. Meu irmão, é tudo assim. Sempre foi.** A gente sempre foi muito identificado, apesar da gente ser muito, muito, muito diferente. **Mas eu queria que fosse J. também por conta do meu sogro, que é uma pessoa que eu admiro muito também, muito positivo, muito leve, muito tranquilo.** Então a gente saiu da sala, já com o nome **J.R.** e partimos com a imagem do bebê, acenando pra contar pra família. Foi muito bem recebido na família.

Percebe-se, pelo relato da mãe, que o Pequeno Príncipe recebe um lugar nesta família logo que a gestação é revelada. Ao lhe ser conferido um nome, logo após a descoberta, a família começa o processo de acolhimento dessa criança que ainda não nasceu, mas que se apresenta para os pais como um menino. Mesmo sem terem experiências prévias, pois, na época em que o Pequeno Príncipe foi gerado, os pais nem tinham formação na área da Educação ou da Psicologia como eles têm hoje, eles já entendiam, lá no início da vida do Pequeno Príncipe, a **necessidade de conexão** com filho que ainda estava sendo gestado. Isso parece **ser um indicador** importante que vai refletir na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe, pois essa conexão mãe-bebê ou pai-bebê vai permitir um status de pertencimento, no qual suas necessidades serão observadas e acolhidas.

A mãe também relata que, ao saber que seu filho seria um menino, lembrou-se da relação conturbada com seu próprio pai e desejou ali, logo no início de sua descoberta, estabelecer uma referência masculina que gostaria que o filho seguisse. O masculino como alguém que cuida, que acompanha, que acalenta, que protege. Isso acaba por configurar-se no Pequeno Príncipe, pois ele hoje é um

menino de 12 anos, amável, amoroso em sua convivência com as outras pessoas, delicado nas relações que estabelece, que precisa da afetividade para ser quem é. A mãe afirma, neste processo de conversa dialógica, que, apesar de toda a situação em que eles se encontravam, de desemprego de falta de perspectiva, a gravidez acabou por dar um rumo para o casal. Eles optaram por retornar para a casa que a mãe recebeu de herança do avô, mesmo sabendo que a residência precisava de vários reparos. Destaca-se que é, nesta casa, que a família vive ainda hoje. O pai realizou diferentes reparos, tornando o espaço mais agradável. Nesta época, o pai conseguiu um emprego em uma metalúrgica, e a mãe se estabeleceu melhor como manicure, iniciando também os atendimentos de massoterapeuta⁸², pois havia realizado uma formação na época. O casal consegue se organizar melhor, e a gravidez chega até as 39 semanas de gestação sem nenhuma outra intercorrência. Neste período, a mãe realizou um registro das sensações⁸³ que a gravidez lhe proporcionava, um relato detalhado em que aparecia o desejo dela de repensar a vida a partir daquela gravidez, de entender e aceitar o tempo, de entender o significado do silêncio. Nesse registro, aparece também a necessidade que ela sentiu de ler mais sobre como os bebês dormiam, comiam, como agiam e porque tinham determinados comportamentos. O parto foi normal, durando todo o processo, segundo a mãe, cerca 1 hora e meia. Sobre isso ela destaca que:

D.M.: Esses últimos momentos antes dele nascer, eu me lembro de coisas muito em flashes assim. **Eu tenho uma relação com a dor, só parece que eu não sinto**, daí eu fico meio anestesiada, meio que embriagada. E aí foi o que aconteceu no parto, **não me lembro de sentir dor. Não me lembro de desconforto. Eu me lembro de uma pressão e um alívio muito grande quando ele nasceu.** Ele teve o Apgar 10 no primeiro momento. Foi um bebê super-rechonchudo: nasceu com três quilos, novecentos e sessenta gramas.

Durante os meses que se seguiram, nada apontava que poderia acontecer alguma coisa que interrompesse o fluxo natural de pais de primeira viagem tendo seu primeiro filho, com um bebê que se alimentava bem. Com quatro meses, a mãe começa a perceber algo em seu comportamento que não lhe agrada como descritos no relato abaixo.

⁸² É uma prática ou terapia de aplicação da força, ou vibração, sobre partes do corpo, como tecidos macios do corpo, a fim de estimular a circulação sanguínea, a mobilidade, a elasticidade ou alívio de determinadas dores corporais, traumas físicos, aliviar tensão psicológica (BANDEIRA, 2017).

⁸³ Este registro das sensações foi realizado pela mãe em uma espécie de diário da gravidez, disponibilizado para a pesquisadora nos momentos dialógicos durante a pesquisa.

D.M.: Eu comecei a notar que **tinha algo, eu não conectava com** ele. Eu tinha uma relação que era muito boa, muito tranquila. **Ele era um bebê supertranquilo, e isso pra mim não estava muito confortável, porque ele era um bebê muito tranquilo, mas, ao mesmo tempo, muito reativo.** Alguns sons faziam reagir; ele não chorava; ele gritava; ele se assustava muito. Sempre assim e aquilo começou a me incomodar. **E aquilo começou a me intrigar porque, ou ele estava superbem, ou ele estava gritando, gritando. Não era choro, era um urro, era grito, né.**

R.M.: Logo nos primeiros meses, entre o quarto e sexto mês, se não me falha a memória, a **D.M.** começou a notar **pequenas diferenças em seu comportamento.** Anos antes, ela havia trabalhado como Educadora em uma escola Infantil, o que provavelmente deu a ela importante noção do fato. De início, achei que pudesse ser medo natural de pais iniciantes. Procuramos a pediatra do Pequeno Príncipe na época, que descartou a hipótese e disse que devíamos nos tranquilizar. **Felizmente sua mãe teve a capacidade de identificar suas especificidades precocemente.**

Esse relato aponta a existência de uma conexão mais profunda da mãe com seu filho, uma sutileza no olhar para o desenvolvimento desta criança ainda bem precoce, que apresenta nuances tênues, dentro do que se espera de um bebê entre quatro e seis meses. Retoma-se aqui então o **indicador** apontado anteriormente da **conexão necessária entre os pais e o seu filho** para perceberem aquilo que não vai se organizando conforme o previsto, o esperado no desenvolvimento infantil. A existência dessa relação, vinculada mesmo antes do nascimento, vai mostrando sua importância no desenvolvimento da subjetividade do Pequeno Príncipe, já que bem cedo a família sai em busca de respostas para suas preocupações, respostas que apontem caminhos a seguir.

Esses momentos vivenciados entre mãe e filho foram essenciais para que a família buscasse um olhar mais especializado, um olhar mais clínico a respeito do desenvolvimento do bebê. Essas primeiras impressões foram levadas ao pediatra que atendia o Pequeno Príncipe na época. Percebe-se, no relato abaixo, a qualidade da observação da mãe sobre a forma como seu filho reagia aos estímulos do mundo.

D.M.: Aí eu levei essas outras coisas, que, **quando eu estava com ele, eu sentia que eu estava sozinha, parecia que não tinha ninguém ali.** E eu mexia, **mexia com ele, e ele não reagia,** né, como as outras crianças fazem. **Eu fazia sons com a boca como “bruuu”, e ele não respondia. Eu tentava chamar ele, e ele também não respondia, não reagia assim.** E ela dizendo que não, que aquilo ali poderia ter sido, porque eu não esperava a gravidez. Eu tive só, no final das contas, quatro meses e meio de gravidez e aquilo poderia ser uma espécie de depressão pós-parto que eu deveria pensar naquilo e tal.

R.M.: Médicos e especialistas, na época dos primeiros indícios de TEA, negaram tal possibilidade, insinuando, inclusive, provável depressão pós-parto por parte da mãe, que **ainda não convencida, continuou acompanhando e estimulando o menino.** Nesse período, eu trabalhava fora de Porto Alegre e ficava maior parte do tempo fora de casa, o que infelizmente impactava em menos tempo como o meu filho. O que eu tinha, investia praticamente todo com ele. A **D.M.** também trabalhava, porém, conseguia destinar um pouco mais de tempo, onde utilizava praticamente todo **realizando intervenções de estímulo com o Pequeno Príncipe, que, acredito, tenha sido fundamental no seu processo de desenvolvimento.**

Esse empenho da mãe em buscar nos sinais que o filho lhe apresentava significados, esse pensar de forma reflexiva sobre como as ações eram realizadas foram valorosos no desenvolvimento do Pequeno Príncipe, já que a pediatra não havia acolhido suas preocupações. O caderno de registros da gravidez foi sendo preenchido com informações cotidianas sobre como o Pequeno Príncipe passou o dia, quanto tempo de sono teve, como foi o sono, como foram as interações com as pessoas, detalhes fundamentais para um olhar mais potente sobre o desenvolvimento do filho. A mãe aponta algumas dessas preocupações e reflexões no relato a seguir:

D.M.: Cada vez mais **eu fui buscando mais informações**. Trabalhei só um ano numa escolinha infantil, e justamente com uma criança que tinha autismo na época. Bem, o que era chamado de clássico, aquele bem de filme, de livro assim, né. Só que era um menininho que ele já tinha uns seis anos. Eu comecei a ver quando o Pequeno Príncipe tinha 6 meses mais ou menos, cada vez mais eu via o menininho, **os jeitos, os movimentozinhos que ele fazia assim. Apesar de ser ainda bebezinho, ele fazia os movimentozinhos com a mão e aquele olhar vazio, olhar pro nada, um olhar que atravessava. Era uma coisa que me incomodava e me passava muito essa questão já do autismo**. Eu não entendia muito bem na época. **Eu via muito da questão da interação. E aquilo começava a me preocupar**.

A ideia de que algo poderia estar acontecendo, independentemente de ter um diagnóstico específico ou não, desperta na mãe o interesse e a busca por respostas, ao mesmo tempo em que usa da bagagem teórica que tem para oferecer ao filho vivências que poderiam ajudá-lo nas relações sociais e nas diferentes aprendizagens. Começa a emergir aqui um **indicador a respeito do diagnóstico**, ou seja, a forma como a família configura a possível existência de um diagnóstico, leva-a a tomar decisões. Nesse caso, **a possível existência de um diagnóstico não paralisa a família**; ao contrário, faz com que continue buscando alternativas e orientações.

Nesse período, o pai já havia voltado a estudar, e a mãe resolveu retomar seus estudos. Terminou o Ensino Médio e, ao buscar uma formação em nível de graduação, escolheu o curso de Psicologia, pois acreditava que, de alguma forma, essa formação poderia auxiliá-la na compreensão do filho. Os pais relatam que foi uma fase familiar bem complicada, pois diversas vezes o Pequeno Príncipe precisou acompanhar a mãe às aulas, pois não havia alguém para ficar com ele.

A dúvida sobre o que o filho apresentava pairava sobre o casal, sem ainda ser percebido pelos médicos. Um dos relatos da mãe expõe o peso de sua

suspeita quando assumida, no momento em que verbaliza o que ela entendia que o filho tinha.

D.M.: Eu me lembro que era uma noite que a gente estava voltando da casa da minha sogra, o Pequeno Príncipe já tinha uns seis meses, mais ou menos, e eu, **até então, não tinha falado ainda** nem com a pediatra nem com o **R.M.** nem **com ninguém o nome do que eu achava que era, né. A questão do autismo, assim, eu nunca tinha dito essa palavra.** Eu dizia que eu achava que era estranho algumas coisas, mas eu não tinha dito. Não tinha trazido pra palavra e aí, nesse dia, voltando de noite no carro, [...] **eu falei: eu acho que ele é autista. Eu acho, eu sinto isso e eu sinto isso muito forte.** E o **R.M.:** Não, não pode falar isso. Ele é muito pequeno e não repete isso. Isso é uma coisa muito terrível de ser dita. É claro que, na época, nenhum dos dois tinha o mínimo de compreensão. Se hoje eu acho que eu tenho um mínimo de compreensão, na época, eu tinha menos um milhão sobre o que era essa questão e aí eu fiquei quieta. **Assim, é que aquilo foi fundo. Parecia que, quando eu trouxe aquilo pra palavra, era um pouco de algo que se tornava real, sabe.**

A possibilidade de compreender como a suspeita do que acontecia com o filho vai tomando forma no discurso dos pais abre caminhos para a reflexão a respeito de como isso vai se configurar, também, na história do próprio indivíduo com TEA. A história do indivíduo, sua constituição subjetiva, vai sendo tecida, também, na relação com os diferentes aspectos simbólicos emocionais dos próprios pais, que emergem de suas suspeitas a respeito do desenvolvimento do filho. Esse medo em relação ao diagnóstico é uma presença da configuração subjetiva social, que permeia os pensamentos dos pais, pois trazem à tona configurações como perda, impossibilidades, incapacidades, limitações, todas ligadas ao conceito de deficiência.

As famílias, sejam pais, avós, tios, aqueles que convivem no cotidiano da criança, geralmente, são os primeiros a perceber quando algo se apresenta de maneira diferenciada no desenvolvimento de uma criança. Na caminhada em busca de respostas, é presente a avalanche de sentimentos que vão do alívio, quando as suspeitas não se confirmam, à ansiedade, quando os médicos não apresentam certezas. A única certeza da família, nesse percurso, é a do medo, por não saber o que o filho tem; este é um sentimento constante e muito presente. Esses sentimentos todos podem ajudar ou atrapalhar os pais quanto às decisões e aos encaminhamentos futuros.

Quando se trata de pensar a respeito do desenvolvimento de um filho, falar sobre isso aciona as configurações subjetivas que cada um dos pais tem a respeito do diagnóstico, o que traz à tona os conceitos de limitação, de um perfil que não se encaixa nos padrões sociais esperados. Percebe-se essa mesma dificuldade

nas famílias que têm um filho diagnosticado dentro do TEA, pois a própria nomenclatura acaba por rotular o indivíduo, muitas vezes, impossibilitando o acesso deste aos diferentes espaços sociais como a escola, por exemplo. As deficiências e suas especificidades, que são apresentadas às famílias por meio de um documento emitido por um médico, ou por uma equipe médica, acabam produzindo uma determinada verdade que traz consigo determinadas características que se “colam” ao indivíduo como se fossem definitivas, indicando níveis de desenvolvimento, limitações para a capacidade de aprendizagem de forma, muitas vezes, deterministas.

Parece não existir espaço para que os pais possam pensar, indagar, sonhar, propor vivências que os afastem do que foi predestinado pelo carimbo do diagnóstico.

Em uma sociedade capacitista⁸⁴ como a nossa, o impacto de ter um filho com alguma deficiência ecoa de forma muito forte, pois traz o medo como um dos sentimentos iniciais sobre os diferentes quadros possíveis a respeito do diagnóstico. A forma como a família vai configurar esse momento vai impactar a maneira como o próprio indivíduo vai configurar a deficiência em sua vida.

A busca pelo diagnóstico é uma fase que, enquanto não concluída, deixa marcas do “não saber”, e isso pode levar à paralisação familiar, à interrupção das relações entre pais e filho. Na história do Pequeno Príncipe, a estagnação não acontece, como mostram as falas a seguir:

R.M: Com mais ou menos um ano e meio de vida do Pequeno Príncipe, **os médicos passaram a considerar a hipótese** de ele ter alguma diferença, **após muita insistência da D.M. que ainda continuava praticamente sozinha na busca por tratamentos para ele.** Foi então iniciado acompanhamento com **nova pediatra que alertou para hipótese, de forma cuidadosa, pois achava que a mãe ainda não havia percebido.** Após esclarecimentos de todo histórico, foi iniciado os devidos acompanhamentos com neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros. **D.M. seguiu nessa luta até os três anos do Pequeno Príncipe quando, após muita insistência, conseguimos um laudo formal, para a busca de tratamentos adequados.**

D.M.: Quando ele tinha **um ano e meio mais ou menos, que a pediatra começou a dizer que realmente tinha coisas aí.** E aí, quando ela me disse isso, tem coisas aí, [...] que ela via porque ela o examinava, e ele era reativo ao toque. Aí ela me falou. Eu vou te encaminhar para uma psiquiatra e

⁸⁴ Capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra as pessoas com alguma deficiência. Em sociedades capacitistas, a ausência de qualquer deficiência é visto como o normal, e pessoas com deficiência são entendidas como exceções; a deficiência é algo a ser superado ou corrigido, se possível por intervenção médica. Usa-se para descrever a discriminação, preconceitos e opressão contra pessoas com deficiência, advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (PEREIRA, 2008).

aí tu vais e vês o que que ela te diz. Porque eu acho que isso que ele pode ter, **e ela não me falou o nome**, só disse: ela é uma psiquiatra bem especialista.

A busca por respostas levou a família a consultar com uma psiquiatra, indicada pela pediatra do posto de saúde. As emoções sentidas pelos pais nesse evento, os aspectos simbólicos que envolvem o recebimento de “um nome” para tudo aquilo que observavam no desenvolvimento do filho perpassam as diferentes configurações subjetivas sobre esse filho e pode-se dizer que isso vai impactar também a percepção que o filho terá sobre seu próprio diagnóstico. Esse momento talvez seja um dos mais importantes na vida familiar, uma vez que, a partir dele, podem surgir novas zonas de inteligibilidade sobre o desenvolvimento da criança e do seu futuro.

O momento da descoberta, do aceite, do luto propriamente dito, pode ser o primeiro passo de um processo terapêutico que pode desencadear novas descobertas sobre o mundo, novas verdades sobre as possibilidades do ser humano e suas diferenças constitutivas, mas também pode ser o momento em que se inicia o enquadramento, a normatização por meio de todas as explicitações dos comportamentos futuros e a homogeneização do que seja o TEA, com suas diferentes classificações e avaliações. Pode ser o início incansável para a reversão do quadro, em que a cura é a linha de chegada aguardada, ou pode ser a reviravolta para a aceitação que parte do acolhimento e do entendimento de que os processos de desenvolvimento serão diferenciados, não necessariamente piores ou melhores.

No momento em que os pais vivenciam as confirmações médicas, o acolhimento e a confirmação das dúvidas que circulavam em seus pensamentos, os sentidos subjetivos destes acerca do TEA e o impacto que isso vai causar na vida de todos, eles também começam a tecer as configurações subjetivas a respeito dessa maternidade ou paternidade chamada de atípica. E são essas configurações subjetivas que vão organizando a forma como a família vai agir com o indivíduo. Aponta-se aqui um **indicador** importante a respeito da **subjetividade das pessoas com TEA, que se organizam em constante relação com as configurações subjetivas que a família apresenta sobre o TEA.**

Pode-se perceber que essa configuração subjetiva é importante para as famílias e que a forma como os médicos informam o diagnóstico a elas é um dos elementos que favorecem ou não sua aceitação. Neste caso estudado, percebe-se

uma força motivacional presente nesta mãe, que, já em busca de referências, não toma como definitivos os encaminhamentos que recebe:

D.M.: Eu fui à tal psiquiatra, doutora S. alguma coisa. **Eu não me lembro, deletei o sobrenome dela e realmente nem quero algum dia cruzar com ela.** Mas, enfim, foi uma situação bem complicada. **Ela, em dois minutos de consulta, disse: É, teu filho é autista. É isso que ele tem. Ele é autista.** *Tá vendo essa baba, ele não vai parar de babar. Provavelmente, ele não vai deixar as fraldas. Ele não vai te chamar de mãe, ele não vai sentir tua falta se tu desapareceres. Ele não vai conseguir conviver com as outras crianças. Tu conheces outra criança, esquece o jeito das outras crianças. Ele é um autista; é totalmente diferente, e já te prepara. Tem que unir tuas forças. Vocês têm que se preparar porque isso é uma coisa muito difícil. Não tem cura e é uma coisa que vai comprometer ele e vai comprometer toda a família.* Eu estava sozinha na consulta, porque, até então, não tinha muita coragem de continuar falando, assim, sobre isso com o **R.M.** **Acho que eu não tinha coragem, porque isso era trazer mais pro real na época. Eu ainda não conseguia lidar com isso, né.** E aí, caiu a minha ficha. Ao mesmo tempo que ela me falou isso, me deu aquela raiva, mas aquela raiva foi muito libertadora, porque eu pensei assim: Então tá, então é isso, né! Se é o que ela diz, então, **eu vou dar um jeito de provar que não vai ser esse o destino do Pequeno Príncipe. Ele tem um caminho que é só dele e ele que vai mostrar pra gente que não é tão restrito assim.** E aí eu pensei, **é agora a hora de pegar o Pequeno Príncipe e formatar, né.** E aí eu comecei a ser, se eu já tinha uma veia recreacionista, como me dizia o **R.M.**, aquilo me convocou. Eu pensava, eu consumia isso vinte e quatro horas, o que eu podia estudar na faculdade que eu podia lincar com autismo, eu lincava.

Percebe-se, no relato da mãe, que ela não configura o diagnóstico como o fim, o término. Não aceita que o quadro apresentado pela médica tenha que ser o futuro do filho. E, sim, ela se permite pensar de outra maneira os fatos apresentados, construindo estratégias, inicialmente muito simples, mas que, junto com seus estudos e na troca com o companheiro, possam abrir outro caminho ao filho. Sua posição vai na contramão da posição da médica, que mostra em sua fala uma configuração subjetiva social a respeito do TEA, pautada no orgânico, no fracasso, naquilo que a criança não será capaz de fazer por apresentar uma diferença em seu desenvolvimento.

Por meio do Complemento de Frases⁸⁵, pode-se compreender como a família configurou o diagnóstico, tornando-o uma forma de impulsionar outras ações que agregassem possibilidades de desenvolvimento ao filho.

O diagnóstico foi um processo de luto ao qual precisamos mergulhar fundo, mas, ao aceitar as dores, aprendemos a lidar melhor conosco, como pais, e com o Pequeno Príncipe, como filho.

Todos os dias são inéditos, aprendemos ou reaprendemos o óbvio, viver enquanto seres únicos que somos.

O TEA é um jeito de SER, de habitar e de sentir este mundo.

⁸⁵ Os pais optaram por realizar o Complemento de Frases de forma conjunta, por isso consta apenas um complemento para cada item.

Interessante perceber que, assim como toda a família que tem um filho com algum tipo de deficiência passa pela fase do luto, o mesmo ocorre com a família do Pequeno Príncipe. Surgem sentimentos como negação, raiva, culpa até chegar a aceitação de que o filho idealizado talvez não seja exatamente o filho que nasceu. A elaboração deste nascimento, desta maternidade ou paternidade, ao ser reelaborada, faz com que a família não conceda ao transtorno o poder de determinar o futuro do filho. E, ao se permitir uma nova configuração sobre este, entende que o mais importante não é apenas conhecer um quadro clínico, com características que podem se repetir em diversos indivíduos, mas sim conhecer como o quadro se subjetiva, neste caso, no Pequeno Príncipe. E, a partir disso, poder olhar, sentir, escutar o próprio filho, e não se deixar entorpecer pelos preceitos médicos que se pautam, muitas vezes, apenas no aspecto biológico, neurológico ou psíquico, na subjetividade social que pauta a deficiência como falta. Isso fica claro no complemento de frase a seguir:

O desenvolvimento é constante e será eterno; nunca deixaremos de acreditar que é possível. É preciso calma e atenção para não se distrair e **ver, ouvir e sentir** o que o Pequeno Príncipe e nós, como família, manifestamos e precisamos.

Emerge aqui um **indicador** importante no desenvolvimento do Pequeno Príncipe e de sua subjetividade, ou seja, **a valorização do filho pelos pais como alguém repleto de possibilidades**, e não alguém que seja definido apenas pelas características presentes no TEA. Mediante esse quadro, já reconfigurado, a família parte, então, quando o Pequeno Príncipe tem 2 anos, em busca de atendimentos e alternativas para proporcionar ao filho oportunidades de interação e de desenvolvimento de sua independência. Os pais recebem informações a respeito de um espaço que realiza psicoterapia, chamado CEAPIA⁸⁶, e vão em busca de atendimento nesse local, objetivando a melhora das relações parentais e novas aprendizagens sobre o filho.

D.M.: Aí, na época, **alguém me falou de um lugar**, que era o CEAPIA, que tinha preços acessíveis, enfim, eu fui lá. Fizemos a triagem; na época, também não foi muito confortável pro R.M.. Ele achava que ia passar. Que era uma coisa de bebê. Ele ainda não tinha ingressado na formação dele como educador, né? Ele ainda fazia administração com Gestão de TI. Então, era muito pra programação, muito pela lógica, enfim. Pra ele, era uma questão de tempo que o Pequeno Príncipe ia mudar. Daí a gente começou a fazer, eu e o Pequeno Príncipe, terapia de vínculo, que foi muito bom. **Eu resolvi**

⁸⁶ É uma Instituição de fins não lucrativos que trabalha com atendimento, ensino e pesquisa em psicoterapia de orientação analítica da infância e da adolescência. Fonte: <https://ceapia.com.br/>

muitas coisas da minha visão sobre ele. Realmente eu não sabia matinar. Ficou bem importante, bem importante eu ver isso na terapia com ele. Eu não tinha sido maternada. Minha mãe também teve, enfim, questões da vida dela que também foi bem difícil pra ela matinar. Eu não soube matinar ele nesse primeiro momento. Assim, **foi bem importante eu fazer terapia neste momento.**

Nesse momento de conversa com a mãe, pode-se perceber o papel importante que ela tem na vida do Pequeno Príncipe. A mãe, em seu processo de maternagem, vai entendendo que cada pessoa tem seu tempo para o entendimento das situações vividas e do processo de aceitação da nova realidade que se abre a partir da confirmação do TEA no Pequeno Príncipe. Ela afirma que esse movimento faz parte do processo de maternidade e paternidade. A mãe faz menção ao companheiro, indicando que ele ainda precisa de mais tempo, mais reflexão, mas que isso não pode paralisá-la. Essa forma de subjetivar o momento da confirmação do TEA, propiciou também uma união do casal, aspecto significativo na vida do Pequeno Príncipe. Em diversos momentos do relato, o pai afirma a importância do empenho e da dedicação da mãe na busca de atendimentos, na busca de escolas, no atendimento cotidiano ao filho.

A relação forte que o Pequeno Príncipe tem com a família e a compreensão de que esta família é um porto seguro se apresentam também no cotidiano do espaço escolar, observados pela pesquisadora nos anos de 2018 e 2019. Constantemente, o Pequeno Príncipe faz menção aos pais e ao irmão, não de forma ecológica, mas realmente querendo saber onde estão, o que estão fazendo. Fala na escola de suas experiências com a família de forma prazerosa. Parece que há aqui outro **indicador** despontando, ou seja, o da **importância da convivência familiar para a constituição subjetiva** do Pequeno Príncipe, permitindo-lhe ser alguém para além das características esperadas dentro de um quadro de TEA. E, nessa convivência, a aceitação das diferenças de cada um e a valorização de cada um como ser único são aspectos estruturantes para o desenvolvimento da subjetividade.

Junto com todas as situações de confirmação de diagnóstico, a família já vivia a busca por um espaço escolar, onde o Pequeno Príncipe pudesse ampliar suas relações sociais. Essa busca não é fácil, já que demanda encontrar um espaço no qual o acolhimento à diferença seja a base para as interações. E, quando se trata de inclusão, nem sempre os espaços educacionais estão preparados, pois nem sempre têm uma cultura inclusiva que se faça presente nas ações pedagógicas, na escuta das crianças ou na fala dos adultos educadores.

No processo inclusivo, a escola que acolhe a família e trabalha com ela, precisa ser vista como um dos recursos importantes que deve auxiliar no desenvolvimento da criança que apresenta alguma diferença em seu processo de aprender. É importante destacar que, para que a inclusão aconteça de fato, escola e família precisam estar conectadas, desenvolvendo juntas ações não só para a inclusão escolar, mas para a inclusão social dos indivíduos.

5.2.1 INGRESSO NA ESCOLA – EDUCAÇÃO INFANTIL

O ingresso na escola é um passo importante na vida familiar e na vida de qualquer criança, com ou sem deficiência. No espaço escolar, dar-se-ão as primeiras relações sociais fora do ciclo familiar. Quando se fala na constituição da subjetividade, ao se entender que os espaços como a escola são constituídos por diferentes indivíduos, que circulam pela instituição com suas configurações subjetivas individuais, com seus valores e que estes, quando na coletividade, articulam-se às questões do grupo, percebe-se a escola como um espaço de interação e de produção e expressão de subjetividade individual, mas também da subjetividade social. A escola, com suas demandas de um espaço coletivo, social, que se pauta nas relações entre as pessoas, torna-se um espaço dinâmico, que acaba por gerar diferentes experiências nos espaços possíveis de circulação. Esse espaço escolar é, então, dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, que se constitui nas interações sociais que acontecem nele. Essas vivências são aspectos importantes que atuam também na constituição subjetiva de cada indivíduo que ali se encontra.

Esse período de inserção social pode gerar uma gama de variados sentimentos, tanto nos familiares quanto na criança que apresenta uma diferença em sua forma de ser e estar no mundo.

A mãe do Pequeno Príncipe entendia, desde cedo, a importância de ele frequentar uma escola de educação infantil, para conviver com outras crianças, já que a casa em que moravam era pequena, não oferecia ao filho um espaço adequado e, na época, o diagnóstico não aparecia ainda como uma nuvem sobre a família, apesar das inúmeras percepções da mãe a respeito do desenvolvimento do filho.

D.M.: Então, começou a ficar muito efervescente, para mim, a necessidade dele ir para uma escola. Até porque ele ficava indo comigo para o trabalho, e não era o ideal, ou ficando com a minha irmã de 13 anos que morava conosco.

Então, os pais matricularam o Pequeno Príncipe no primeiro espaço escolar quando ele tinha 7 meses. A escola escolhida não tinha um berçário; os alunos eram acolhidos no maternal e já precisavam estar andando. Mas a mãe foi até a escola, conversar e ver a possibilidade de aceitarem o Pequeno Príncipe. A mãe apresenta suas impressões sobre essa vivência em um de nossos momentos dialógicos, dizendo o seguinte:

D.M.: Eu fui, conversei, e eles aceitaram o Pequeno Príncipe **porque ele ficava bem. Onde tu botava ele, ele ficava superbem.** Botaram ele numa piscina de bolinha, **ele ficou paradinho**, e ela disse: “acho que ele bem queridinho, talvez dê pra essa turma, né?” E aí eu deixei. Ele ficava três tardes por semana, que era também o que eu conseguia pagar, né? Porque, na época, tinha reduzido um pouco os clientes, tava recém voltando, né? Ele ficava das duas às sete da noite na escolinha. Então ficava cinco horas em três vezes por semana. Só que eu notei que, quando eu ia buscar, assim muito frequentemente, ou a fralda tava cheia de xixi ou tinha até vazado um pouquinho, ou ele babava muito, muito, até por conta da dermatite dele já na época, então escorria baba, ali ficava muito babado; às vezes, o peitinho ficava molhado.

Nesta escola, **EA**⁸⁷, no ano de 2008, ele ficou apenas três meses, pois teve pneumonia e diversas crises de otite recorrentes, o que gerou a necessidade de ingestão de antibióticos ininterruptos até os 11 meses. Em função da otite, das alegrias e da pneumonia, a pediatra entendeu que seria melhor realizar o tratamento em casa, sem que o menino fosse para a escola. Foi aqui a primeira vez que o Pequeno Príncipe tomou antibióticos e, inclusive, segundo relato familiar, precisou de medicações injetáveis para reestabelecer a saúde.

Uma nova tentativa de inserção escolar acontece alguns meses depois, já no ano de 2009, quando as questões de saúde apresentavam melhora. O Pequeno Príncipe começou a frequentar a **EB** quando tinha 01 ano e 3 meses.

D.M.: Quando foi mais ou menos em março, daí ele já tinha 1 aninho e 3 meses, mais ou menos, a gente **pensou numa escolinha**, então, aqui perto de casa. Na época, minha irmã morava comigo, então ela ficava de tarde em casa. Eu saía de manhã, tipo 10h da manhã, também não muito cedo, deixava ele ali. Mais ou menos umas 4 da tarde, ela pegava ele. Então ele não ficava assim muito, né? Nem muito cedo nem muito tarde. E também era uma escolinha mais em conta e também **tinha berçário. Ali foi bem bom, assim, ele aproveitou bem**, tem também foto dele ali numa festa junina pra variar, ele supercurtiu a festa.

⁸⁷ Serão denominadas as diferentes escolas que o Pequeno Príncipe frequentou através de letras organizadas da seguinte forma: E que refere-se a escola e a sequência alfabética iniciando no A para determinar a escola citada, sendo então EA a primeira instituição, seguida por EB, EC, respectivamente.

O Pequeno Príncipe frequentou essa escola durante sete meses. Percebe-se, por meio do processo dialógico de conversa com a família, que havia o entendimento de que uma escola seria importante para o filho naquele momento e que seria também um espaço seguro; em vista disso, os pais, no período em que ele estivesse na escola, poderiam retomar as atividades laborais para a organização financeira da família.

Nesse período, a mãe, em seu diário, já citado anteriormente, foi registrando todos os momentos significativos do desenvolvimento do filho; nota-se que aparecem apontamentos importantes que ela destaca em suas anotações: perda do contato visual e da resposta ao sorriso do outro aos 13 meses; aos 18 meses, iniciou uma restrição alimentar que, na época, fazia com que ele aceitasse apenas alimentos brancos.

A mãe já percebia aqui sinais importantes de risco para o TEA, ao ponto de registrar essas “perdas” e “lacunas” no desenvolvimento. Talvez, por isso mesmo, ainda de forma inconsciente, ela lutasse tanto para encontrar uma escola que o Pequeno Príncipe pudesse frequentar, na busca de que, com a atividade social na escola, essas percepções pudessem ser desfeitas.

Esses apontamentos da mãe apresentam um **indicador** a respeito da **qualidade do olhar do adulto sobre o desenvolvimento infantil**; ela percebia que algo nesse processo não acompanhava o que se esperava para a idade e também se preocupava com o quanto isso poderia gerar de atrasos para o filho em seu processo de constituição. E, nesse olhar mais cuidadoso para o desenvolvimento do filho, os pais realmente acreditavam que a escola poderia fazer a diferença. Buscavam um espaço escolar que pudesse ver o Pequeno Príncipe em processo de constituição, investindo nos processos de significação das experiências cotidianas, ofertando possibilidades de mediação na qualificação dessas experiências.

Contudo, esse desejo não se concretiza! Nos relatos, os pais contam que, na escolinha **EB**, por duas vezes, houve situações que os deixaram apreensivos. Um dia, ao irem buscar o filho, viram que ele se estava com uma mancha roxa no braço; em outro, souberam que ele havia caído, pois estava com um machucado no rosto, mas, como não tinha chorado, as responsáveis pela escola não avisaram o que tinha acontecido a eles. Percebe-se que se criou um clima de desconfiança dos pais com relação à segurança que a escola poderia oferecer ao filho. Então,

novamente, Pequeno Príncipe é retirado da escola e fica aos cuidados da avó paterna e de uma tia-avó. A mãe fala sobre esse momento:

D.M.: A gente foi buscar ele, e ele tava ralado, no ladinho do rosto dele, porque ele tinha caído, e elas não nos ligaram. Não nos avisaram. A gente o tirou da escolinha, porque elas não tinham, nos parecia, **diálogo nenhum**. Não acharam que deveriam nos avisar, e eu não sei quanto tempo ele ficou com dor. Enfim, a gente resolveu tirar. Também era uma época que eu, com vinte e quatro, vinte e cinco anos, e o R. , com vinte e seis, vinte e sete, **a gente não tinha muita maturidade. A gente não gostou. A gente também não tinha muito jogo de cintura. A gente já saía tirando ele das escolinhas, né.**

A mãe consegue fazer uma análise reflexiva sobre aquele momento, em que as primeiras dificuldades na escola demandavam dos pais uma atitude de proteção em relação ao filho, o que acarretava a retirada dele dos espaços escolares. Entende que os primeiros sinais de um desenvolvimento atípico do filho aflorou o **sentimento de superproteção**. Esse parece ser um **indicador** importante a ser perseguido quando se trata de pensar a construção subjetiva do indivíduo com TEA. Esse sentimento de superproteção torna os pais mais reativos às situações cotidianas; por isso, a decisão de retirar imediatamente o filho da escola.

Em 2010, houve uma nova tentativa de inserção escolar. Isso acontece quando o Pequeno Príncipe tem 2 anos e 2 meses. Neste espaço, **EC**, o relato familiar é que já houve a percepção de que o menino não interagira com as crianças de sua idade e propuseram colocá-lo em um grupo de crianças maiores, na tentativa de que, por serem mais velhas em idade, oferecessem mais demandas sociais, propiciando situações que exigissem do Pequeno Príncipe a interação. Mesmo a família não falando sobre suas suspeitas, pois ainda não havia confirmação, as demandas que eram esperadas para uma criança na idade em que se encontrava o Pequeno Príncipe eram percebidas pela escola como um atraso no desenvolvimento.

D.M.: Nenhuma escola eu falava de hipótese, de nada, de suspeita, de nada. Nessa terceira escola, elas falaram que **realmente ele não fazia contato**; os colegas queriam brincar, e **ele não brincava**. Ele se retirava das brincadeiras; **ele participava** de rodinhas **só mediado** por um adulto. Mediado pela professora. Ele sentava do lado da professora, participava do tempo que a professora batesse palma, cantasse, alguma coisa e, quando a professora levantava, o Pequeno Príncipe se retirava e se isolava. Achava alguma coisa tipo motinho, carrinho, coisas assim. Ele não brincava muito, não com brinquedos. Nunca foi muito de brincar. Ele ficava só no canto dele mesmo.

Um novo acidente e muitas situações não ditas fazem com que a família opte pela retirada da escola. Ele frequenta essa escola por apenas três meses. Sobre esse fato, a mãe relata o seguinte:

D.M.: Numa dessas, ele pegou uma motinho, desceu uma escadaria com a moto. Quando a gente chegou, ele estava com um galo enorme na cabeça. Foi o **R.M.** que foi buscar. Foi uma situação bem complicada. E aí uma mãe comentou que o filho dela, que falava, comentou que elas gritavam com o meu filho. Enfim, teve uma situação de maus-tratos.

Aparece novamente aqui o **indicador da superproteção**, quando os pais decidem retirar o filho do espaço escolar, sem discutir mais a fundo as percepções da escola, as configurações subjetivas da instituição a respeito de mediação, acolhimento, diferença e, até mesmo, a importância que conferia aos acidentes ocorridos. Os acidentes com as crianças podem acontecer em qualquer espaço, inclusive sob a supervisão dos pais ou parentes. Entende-se que não se justificam como aceitáveis, mas parece que não houve uma tentativa de diálogo por parte da escola, nem por parte da família, o que levou a uma nova situação de exclusão.

Sem, contudo, desistir de matricular Pequeno Príncipe em um espaço escolar, os pais buscam outra escola infantil, a **ED**, ainda em 2010, quando ele está com 2 anos e 5 meses.

D.M.: Nesta época, eu pensei, bom, ele precisa de uma escola, **porque já tava bem claro, pra mim, a questão do autismo**; pro **R.M.**, ainda não tava tão claro, mas, pra mim, tava muito, muito claro. E a primeira coisa que eu pensava, ele precisa conviver com outras crianças iguais, assim, né? Pares, da mesma idade, enfim. Daí a gente pensou nessa escolinha.

Porém, na nova experiência escolar, a forma diferente do Pequeno Príncipe se relacionar com o mundo é apontada como um problema de forma clara pela escola, e a frequência acontece por apenas dois meses. Os pais relatam que o filho era muito sério; ele ainda não fazia uso da linguagem verbal para se comunicar; comunicava-se por meio de “gritos ou grunhidos”. A escola parece ter se ‘colado’ aos comportamentos tidos como característicos do autismo, deixando emergir a subjetividade social por meio do discurso da professora sobre a configuração subjetiva social mais comum que se tem sobre o autismo, ou seja, de que pessoas com TEA são incapacitadas, realizam movimentos estereotipados, não se comunicam oralmente, pois apresentam uma linguagem rudimentar. Nessa visão, não há muito a se fazer ou a se esperar de uma criança que apresenta características que se enquadram dentro do TEA. Cabe ressaltar que, na época, estavam aparecendo filmes que tratavam sobre o assunto, e o TEA causava mais dúvidas e angústias do que causa hoje para os educadores nas escolas.

A mãe sobre esta experiência conta que:

D.M.: Não era uma escolinha formal; tinha todo um método de muito brincar. Por isso que foi uma coisa mais complicada, porque, claro, elas não tinham muito tato. A menina que ela contratou pra ajudar era bem hostil. Algumas vezes, ela falava que não adiantava trabalhar com o Pequeno Príncipe, “ele não sabe nada”. E culminou quando me disseram que ele **era muito agitado, gritava e era teimoso, e a escola não trabalhava com este tipo de criança**. Fiquei imaginando que eles falavam isso pra ele durante o dia também, né? “Ele **não se atina**, a gente fala com ele, **ele não ouve, parece que é surdo**, acho que **ele é burro**, né?” Essas coisas assim! Aí a gente imediatamente também já pescou isso e já tirou ele de lá.

Novamente o processo de retirada da escola é realizado, sem que o Pequeno Príncipe tenha conseguido estabelecer vínculos ou parcerias, sem que tenha construído experiências. A saída da escola agora não se efetiva em função de machucados, o que demonstrava uma possível falta de cuidado ou um olhar menos atento dos profissionais, mas, sim, em função das características de desenvolvimento, que apontavam para uma diferença na forma de ser e estar do menino que a escola percebia e nomeava como um problema para a efetiva ação pedagógica. A família conta que, após essa tentativa, agora configurada como exclusão, houve outras duas, uma, em 2010, e outra, em 2011; os pais acabaram por esquecer o nome das escolas, pois o Pequeno Príncipe não ficou mais do que uma semana nesses espaços. Conforme relato da mãe:

D.M.: o “autismo” falava alto no Pequeno Príncipe, e as professoras se mostraram preconceituosas. Fomos reativos, mas estávamos cansados e intolerantes com a ignorância das educadoras.

Até esse momento e com apenas 3 anos, o Pequeno Príncipe já havia passado por seis escolas diferentes, que oscilavam entre acolhimento inicial, tentativa de atenção às demandas, falta de olhar mais cuidadoso até a exclusão clara e comunicada de forma verbal. Essas vivências apontam um **indicador** importante a ser perseguido que é o **da marca da diferença do desenvolvimento** no outro; o impacto que isso tem para os espaços escolares implica também a subjetivação do processo de inclusão/exclusão para o Pequeno Príncipe.

É importante refletir que, para que a inclusão aconteça, é necessária uma sociedade que se transforme para valorizar e ressignificar a diferença, percebendo-a como uma característica singular de cada indivíduo e, por isso, de grande valia. Para que essa ressignificação ocorra, é importante o reconhecimento da subjetividade dos diferentes sujeitos, não só a subjetividade individual, mas também a subjetividade social, que circulam nos espaços escolares frequentados por pessoas com deficiência, e, no caso deste estudo, pessoas com TEA. Em outras palavras, pode-se dizer que cada pessoa subjetiva a inclusão da forma como a compreende,

em função de suas experiências de vida e de suas relações sociais cotidianas. Essas experiências implicam a convivência com outra pessoa que tenha uma forma diferente de ser e estar no mundo para que os envolvidos nessa relação possam transformar tudo o que é abstrato em o mais real possível, tudo aquilo que é invisível em sentimentos perceptíveis e toda indiferença em cuidado com o outro.

Após esse período, a família resolveu retomar o cuidado do filho com a ajuda da tia (irmã da mãe) que residia com eles, da avó paterna e de uma tia-avó paterna. Elas se organizaram, de acordo com o que era possível para cada uma. Na época, as três pessoas que lidavam afetivamente com o Pequeno Príncipe, sem nenhuma formação didática sobre o TEA, apenas por meio da observação, descobriram uma das portas de entrada, ou seja, possibilidades de ação com ele, e essa porta foi a música.

D.M.: Entraram todo mundo assim, **cada uma num dia**, em dias separados, **como podiam; ficavam com ele, e ele gostava assim. Ele tem vários vídeos dessa época. Ele dançando!** Quando se trata de música, desde sempre, bota uma música, ele interagia como se não tivesse nada, não tivesse autismo nenhum, não existisse mais nada. **E daí elas acharam essa ponte pra chegar até ele.** Então, ele passava o dia ouvindo música, música, música. Então, ele ficava bem com elas.

Emerge aqui um **indicador** interessante que é o da busca por algo que toque o indivíduo, que o mobilize para aprender; neste caso, **a busca pelo desejo e pelas possibilidades.** Entende-se que a música possibilitou uma ligação com as cuidadoras familiares. Por meio dela, conseguiram se relacionar, ofertar experiências e vivências significativas ao Pequeno Príncipe. Apesar de o período ter sido mais tranquilo, sob o ponto de vista dos pais, começaram a aparecer, de forma mais sistemática, características no desenvolvimento do filho que os fizeram pensar sobre a necessidade da escolarização.

D.M.: **A questão alimentar foi ficando cada vez mais restritiva.** Eu já fazia algumas anotações, **tinha alguns diários;** principalmente quando a minha irmã ficava com ele, ela anotava bastante. **Como que tinha sido o dia, o que tinha acontecido, o que podia, assim, acessar ele. E aí foi ficando cada vez mais restritivo. Eu precisava de uma escolinha, né.**

Então, a mãe busca, na Secretaria Municipal de Educação, uma orientação no setor responsável pela Educação Especial e consegue uma vaga na escola **EE**, no ano de 2011, uma escola especial da Rede Municipal de Ensino, que realizava um trabalho denominado Psicopedagogia Inicial, por meio de uma relação entre indivíduo-família-psicopedagoga. Esse momento foi um divisor de águas no desenvolvimento do Pequeno Príncipe, pois a família recebeu suporte para entender

quem ele era, como se expressava e como era possível perceber possibilidades no que ele apresentava em relação a comportamentos.

D.M.: Na escola **EE**, a gente conheceu a **J**⁸⁸. Ela me ensinou a brincar sem ser impositiva, a jogar, conforme o jogo que ele apresentava, dançar conforme a música que ele tocava. Sem impor, sem ficar tagarelando, perguntando. E deixar o conteúdo sair dele, e eu poder usar isso pra acessar ele. E me ensinou também muito sobre o uso do corpo, de como eu podia acessar ele. Ele se mostrava reativo com um toque, mas eu podia acessar ele disponibilizando o meu corpo. e era algo que eu não sabia fazer na época, e aí ela foi me ensinando essas coisas. Foi bem importante esse período com a **J.**

Aponta-se aqui um **indicador** a respeito do **olhar de potência** da professora do atendimento de Psicopedagogia Inicial para o indivíduo, para o que parte dele, para o que ele apresenta ao outro. A partir dessa nova relação construída, a família deu mais enfoque às terapias necessárias. Percebe-se aqui que o espaço ofertado nesse atendimento permitiu que o Pequeno Príncipe pudesse se expressar, pudesse agir e, assim, ir descobrindo novas possibilidades de comunicação, de ação, de aproximação. Por meio dos registros⁸⁹ desse atendimento, observa-se a recorrente fala da psicopedagoga quanto à necessidade da inserção escolar, local onde o Pequeno Príncipe poderia ter um espaço de demandas cognitivas e sociais. Esse encaminhamento faz com que os pais tornem a buscar, no ano de 2012, uma escola infantil, que é encontrada quando o Pequeno Príncipe tem 4 anos e 2 meses. A **EF** era um jardim de praça, uma escola era bem-estruturada. A matrícula foi efetivada, e a experiência durou cinco meses apenas. Todos vivenciam novamente a exclusão, porém, de forma mais declarada, mais visível, quando o Pequeno Príncipe é excluído dos passeios e das atividades extracurriculares.

Os relatos escolares do ano de 2012, feitos pela professora da **EF**, informam que o Pequeno Príncipe mostrava bastante curiosidade e interesse pelo ambiente da escola. Logo que chegava, subia as escadas para entrar na sala e, se a porta estivesse fechada, ficava brabo e gritava muito; mostrava-se aborrecido por não poder entrar antes da hora. Percebe-se aqui o **indicador** da **compreensão da função do espaço escolar**. O Pequeno Príncipe já demonstrava que entendia a

⁸⁸ J. é uma professora com formação em Pedagogia Educação Especial e Pós em Psicopedagogia que atende no serviço de Psicopedagogia Inicial na Escola EE.

⁸⁹ Os registros escolares anteriores do Pequeno Príncipe foram ofertados pela família através de avaliações pedagógicas entregue pelas instituições e outras que se encontravam na pasta do aluno na escola.

dinâmica da escola. Compreendia os tempos e os espaços e demonstrava isso na ação de chegar e ir para a sala de aula. Não sabia, contudo, o que esperar quando a sala estava fechada. Isso não era trazido para a fala com ele. Quando entrava na sala, ia logo para a estante dos brinquedos e derrubava todos no chão. Em seguida, procurava o baú das panelinhas, para derrubá-las e espalhá-las pelo chão e jogar-se com o corpo sobre elas. Posteriormente, ia até a estante dos bichos de pelúcia para fazer o mesmo. Ficava caminhando ou correndo pela sala, sem se fixar em nada, conforme relatos. Esse comportamento era visto como desorganizado, impulsivo, sem objetivo nenhum, quando, na realidade, mostrava a intenção inicial de exploração do espaço. No entanto, como não sabia a forma correta de explorar o ambiente, o Pequeno Príncipe espalhava tudo. Não havia uma intervenção na chegada, com um planejamento, com alguma orientação sobre o que se esperava ele fizesse. Na avaliação, aparece o registro de que, ao ser solicitado a guardar os brinquedos na hora do guarda-guarda, demonstrava resistência, atirando-se no chão, chorando e até gritando, e era necessário o apoio de sua mãe para ele conseguir se acalmar e juntar os brinquedos derrubados. O movimento de guardar os brinquedos apontava para um momento de encerramento, e o Pequeno Príncipe ainda não estava preparado para isso. Ele não tinha explorado, não tinha brincado e já tinha que guardar, pois, segundo a escola, tinha feito “a exploração de forma errada”. É possível perseguir aqui um **indicador** que aponta para o formato inflexível da escola, para o não acolhimento, para a **ação pedagógica que se pauta no comportamento** e, nesse formato, o Pequeno Príncipe vai criando, agindo sem suporte, aprendendo a trilhar esse caminho de forma solitária.

Com o passar do tempo, passou a aceitar quando encontrava a porta da sala ainda fechada; aguardava com tranquilidade o horário de entrada e explorava os brinquedos da pracinha. Mostrou-se mais ambientado ao espaço escolar, indo ao encontro dos brinquedos de forma mais tranquila e elegendo determinados tipos de brinquedos para usar. Conforme ia se ambientando ao espaço sozinho, sem pistas, ia construindo os recursos subjetivos que lhe falavam sobre os diferentes tempos da escola.

A escola informou, em seus registros, que, na maioria das vezes, o Pequeno Príncipe brincava sozinho, o que reforça a falta de planejamento. A força da exclusão já era sentida desde pequeno, e não havia a construção/mediação de

interação pelas educadoras; era ele que, eventualmente, mostrava desejo de participar das brincadeiras com os colegas. O Pequeno Príncipe já sinalizava que queria aproximação com o outro, mas não sabia como fazer. Percebe-se, no relatos feitos nos relatórios, que a escola e as professoras não conseguiram compreender que a aproximação com os colegas era um sinal positivo, mesmo que não ocorresse de forma correta. Ele precisava de auxílio para entender como se aproximar, como estar ao lado do outro, e não de intervenções que mostrassem que ele estava errado. A ajuda de que necessitava certamente possibilitaria que os recursos subjetivos emergissem e que novas configurações subjetivas fossem constituídas a respeito de suas experiências de inclusão, das relações sociais, das trocas entre as pessoas.

À medida que o Pequeno Príncipe foi estabelecendo um vínculo afetivo com a professora, passou a recorrer a ela quando queria algum brinquedo que não conseguia pegar ou quando queria que ela o ajudasse a fazer alguma coisa que não conseguia, como, por exemplo, dispor objetos ou brinquedos em determinada posição. Os registros escolares não falam dessa vinculação, mas apontam essa aproximação maior com a figura da professora. A **vinculação afetiva** aparece como **indicador** aqui, sustentando que, por intermédio dela, ele consegue relacionar-se de forma mais próxima com o outro, permitindo-se, inclusive, solicitar auxílio. Essa ação também propicia que ele perceba que existe este outro no mundo. O Pequeno Príncipe também passa a ir ao encontro dos colegas, colocando-se junto com o grupo em algumas situações de atividades coletivas, como nos relatos de histórias e nas atividades com músicas e danças. As atividades que subjetivamente tocavam o Pequeno Príncipe, as de que ele gostava, faziam com que ele se engajasse às propostas e ao grupo e que conseguisse realizar uma aproximação dos colegas, sem mostrar agitação.

O relato escolar segue informando que, em alguns dias, chegou à escola muito agitado e irritado. Quando chegava assim, mostrava-se extremamente resistente a limites. Também ficava bastante irritado quando algum brinquedo não parava na posição desejada. Percebe-se um **indicador** que se torna recorrente, que é o **olhar pautado no TEA** e nas características que as pessoas supostamente podem apresentar. Segundo os pais, a agitação do Pequeno Príncipe era a causa de sua saída mais cedo em vários dias, e essa decisão era tomada de acordo com o

comportamento apresentado por ele na chegada à escola. Os pais relataram que, se ele chegasse rápido, saltitante, a professora dizia que ele estava agitado, que não ia conseguir se acalmar e que teria que sair mais cedo. Se ele chegasse quieto, a professora os chamava para pegá-lo mais cedo porque ele não estava interagindo. E, assim, os dias se sucediam; não havia rotina organizada. Parece que a escola ia apoiando suas ações apenas nos comportamentos do Pequeno Príncipe, e não no que ele poderia construir em interação com o outro. Isso se confirma quando a educadora diz, em seus relatórios, que, em outros dias, ele chegava tranquilo, escolhia brinquedos ou jogos e mantinha-se bastante tempo envolvido com as mesmas brincadeiras, mas que ainda necessitava de intervenções diretas para que conseguisse guardar os brinquedos após brincar e, quando o fazia, colocava os brinquedos no lugar correto. Ao descrever a situação, a professora não aponta como positivo o interagir com os brinquedos e as brincadeiras por bastante tempo, e sim salienta, em seus escritos, que era necessária uma intervenção para que ele parasse de brincar. Há aqui um **indicador de condições de aprendizagem e de uma leitura de mundo** que o Pequeno Príncipe realizava quando conseguia fazer aprendizagens sobre as rotinas estáveis da escola. Refletindo sobre o relato da escola, percebe-se que qualquer comportamento estava vinculado ao seu diagnóstico, e não à expressão de sua subjetividade, de sua emocionalidade, de suas angústias. Na forma de ele se expressar, emergia um sistema subjetivo que o fazia poder sentir o mundo e as relações dentro e fora da escola; contudo, a **força do diagnóstico** na construção das ações ou interações é apontada como um **indicador** quando se trata do TEA, bem como as ações que se realizam para este indivíduo. Corroborando, “é pertinente a reflexão de que a criança, em seus comportamentos na aula, representa sempre a configuração subjetiva de uma história e de seus diversos contextos atuais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; SANTOS, 2016, p.263).

Na época, a comunicação do menino era realizada pela emissão de pequenas palavras. A professora aponta que eram palavras isoladas e emitidas quando ele queria alguma coisa, por exemplo, música, comida, sorvete, muito bem, maravilha, Barney. Parecia não considerar que a comunicação poderia acontecer por meio dessas palavras. Não havia um esforço para entender o significado delas

no contexto em que eram proferidas. A única alternativa de comunicação aceita era a linguagem oral bem articulada.

Os registros escolares de 2012 vão se encaminhando para a afirmação de que o comportamento apresentado pelo Pequeno Príncipe, até aquele momento, demonstrava que ele estava em processo de desenvolvimento da interação no coletivo. Percebem que, mesmo não participando da aula e ficando a certa distância, parecia acompanhar o que acontecia. Novamente aqui a percepção sobre o Pequeno Príncipe encontra-se pautada nas características do TEA; a dificuldade de compartilhar brinquedos e interesses é vista somente como uma característica do TEA, e não é pensada como uma característica de uma criança que tem dificuldade de partilhar os brinquedos de que mais gosta, o que mais lhe interessa em determinada idade. Outro aspecto interessante é que, sem a convocação para estar com o grupo ou para exercitar a aproximação, o Pequeno Príncipe aprende a estar à margem do grupo, e ele vai se constituindo como o aluno que não participa, que não está com o grupo, pois o movimento de convocá-lo a estar com o coletivo vai se perdendo na ação docente. Emerge aqui o **indicador de pertencimento**, ou seja, a necessidade de fazer parte de um grupo, de um coletivo como forma constituinte do ser humano, mas, sem o movimento convocatório dos adultos que exercem a função pedagógica, essa aproximação se torna zona inacessível.

A continuidade do trabalho proposto pela escola parecia ter como objetivo ampliar a sua capacidade de aceitação de regras e limites. O objetivo não era ampliar as possibilidades de socialização do aluno, e sim de trabalhar com ele regras e limites, como se isso fosse qualificar as relações, quando, na realidade, a proposta de diferentes experiências vividas nos diversos ambientes é que poderiam auxiliar nesse reconhecimento dos espaços com suas diferentes demandas.

Em conversa com a mãe, ela traz suas impressões sobre isso:

D.M.: Nessa época, ele já estava com semblante mais leve, muito graças ao trabalho da **J.** na Psicopedagogia Inicial. Nessas trocas com ela, fomos aprendendo a acessar ele. No início, na escola, **EG** elas ficaram encantadas com o Pequeno Príncipe, acharam que era bem tranquilo e tal, e ele foi. Começou pra ficar aquela fase da adaptação. Só que tinha uma professora, a professora **L.**, ela **queria que o Pequeno Príncipe se portasse como os outros e fizesse tudo igual aos outros. Só que ele não fazia como os outros.** E aí, cada vez mais, eu **ouvia os gritos dele, os urros dele** e me **parecia cada vez mais grito de socorro, de que ele não cabia naquele lugar** assim, mas aí a gente tentava, conversava com a diretora e via que, com um colega ou com outro, ele tentava interagir, se permitia entrar na dança. Fomos deixando... Até que teve algumas vezes que não tinha aula; ela só avisava, amanhã não vai ter aula, tal dia da semana que vem não vai ter aula. E aí um dia, eu estava esperando-o ali fora e uma mãe falou: “Ah, que legal que foi o passeio ontem”. E eu perguntei: que passeio, ontem não teve aula. E ela disse: teve um passeio. Eu pensei, poxa vida, né!

Então me disseram que não tinha aula pra não levar o meu filho ao passeio. Aí eu fui conversar com a diretora, eu questionei. **Aí ela respondeu que não faziam passeio com aluno de inclusão, porque eles não aproveitam. E o Pequeno Príncipe, principalmente, porque ele não entra na fila, não participa.** Aí eu disse: - Isso que vocês tão fazendo é errado; ele pode participar sim. Ele adora passear. Ele quer tá junto, e eu quero ser informada quando tiver um passeio. Eu vou junto, me disponibilizo a ir junto. **E eu quero poder dizer quando ele vai ou não, ou quando ele demonstrar que ele não quer. Mas eu não quero que outra pessoa decida que ele não vai, que ele não quer ir.**

Este relato da mãe aponta um indicador importante que vai permear por algum tempo a história do Pequeno Príncipe e que se faz presente na construção de suas configurações subjetivas sobre estar nos espaços, sobre suas experiências de inclusão, sobre o estar com os outros. O **indicador** aponta o processo inclusivo mascarado, a inclusão como favor, e não como proposta efetiva da instituição; ele **desvela a configuração subjetiva da instituição sobre inclusão.** E, sem dúvida, isso reflete na forma como o indivíduo subjetiva essas experiências. Sobre a exclusão velada da instituição, a mãe ainda conta o seguinte:

D.M.: Duas semanas depois, teve outro passeio ao Museu da PUC e, de todas as formas possíveis, o meu filho foi excluído. Pra começar, **não tinha camiseta da escola pra ele, não tinha um crachá.** Neste, eu acompanhei, e aí, no meio da manhã, a professora disse que a gente podia ir embora, sendo que só eu ficava com Pequeno Príncipe; **ela ia lá na frente, com os outros, e ela não tentava puxar ele pra roda de nenhuma forma.** Aí, eu falei que não, que ele estava aproveitando do jeito dele. Realmente ele tava aproveitando, só que ele aproveitava mais tempo num determinado lugar do que as outras crianças. **Ele queria ver realmente cada coisa, não só passar pelas coisas.** Enfim, daí, quando chegou a hora do almoço, eu descobri que não era um passeio só da manhã, era um passeio do dia inteiro, **e eles não tinham levado o lanche pro meu filho. Tinham levado pra todas as outras crianças, menos pra ele.** Aí eu fiquei muito brava. Eu fui a um bar, um restaurante que tinha dentro da PUC, **comprei um sanduíche natural, parecido com o que elas tinham levado, e fiz ele comer junto, pelo menos, com os colegas. E ele me sinalizando que queria ficar, que queria interagir que estava aproveitando e tal.** Só que aquilo, pra mim, foi a gota d'água assim. Foi uma coisa que me angustiou muito. As pessoas não estavam preparadas.

O relato da mãe carrega diferentes sentidos subjetivos tecidos com as experiências vividas pelo Pequeno Príncipe e pelos pais, em segundo plano, da exclusão de fato, situações que ela tenta amenizar para o filho, da forma que lhe cabe e que é possível naquele momento. A experiência marca a mãe e o filho e, quando compartilhada com a psicopedagoga do atendimento da Psicopedagogia Inicial, ambas entendem que as situações ocorridas exigem a retirada do Pequeno Príncipe da escola **EF** e que é fundamental a busca por outra instituição que realmente o acolha em suas necessidades, diferenças e possibilidades. Essas experiências, de alguma forma, foram marcantes para o Pequeno Príncipe, pois ele começa, naquele momento, a organizar um recurso subjetivo para enfrentar as situações em que precisa interagir com muitas pessoas, ou com pessoas

desconhecidas, ou frequentar um espaço desconhecido, ou seja, ele consegue pedir para ir ao banheiro. Essa necessidade de sair do espaço por um tempo lhe oferta um momento para adequar seu corpo e suas emoções aos estímulos que ele recebe do espaço. Não apresenta crises, mas cria, para si mesmo, essa estratégia, esse recurso subjetivo e, assim, consegue se organizar emocionalmente para enfrentar as novidades ou as pessoas desconhecidas.

Após, esse período, ainda em 2012, o vínculo com a Psicopedagogia Inicial se mantém e há outra tentativa de inclusão escolar, agora em uma instituição do estado, uma escola de Ensino Fundamental com Educação Infantil, **EG**. A adaptação é relativamente tranquila, e o Pequeno Príncipe consegue estabelecer um vínculo rápido com a professora e com os novos colegas. Tudo ia bem, porém começaram obras no terreno que ficava atrás da escola, e o Pequeno Príncipe chorava muito cada vez que ouvia o maquinário da obra. Nessa época, a sensibilidade sensorial, a auditiva principalmente, começava a aparecer como uma característica mais presente para o Pequeno Príncipe, o que influenciava as reações dele ao barulho alto, ou aos sons insistentes e intensos. Foi necessária nova retirada da escola, pois esta não conseguia lidar com as crises apresentadas, que não eram agressivas, mas de angústia e choro. A escola buscava só no TEA as respostas para o comportamento do Pequeno Príncipe; não conseguia engajar-se no movimento de perceber como a alteração de uma rotina poderia auxiliá-lo. A escola tornou-se inflexível em seu olhar sobre as rotinas, sobre as possibilidades diferenciadas de acolhimento. Percebe-se que houve uma dificuldade reflexiva por parte dos professores e da direção da escola, quando foram reativos à proposta de refletir sobre como os outros membros da escola eram afetados pelo barulho. Buscar entender, naquele momento, que o barulho talvez afetasse outras crianças e, até mesmo, adultos e que, por um período, outras ações precisariam ser tomadas, teria deslocado o problema das crises apenas do Pequeno Príncipe e haveria a percepção de que a poluição sonora poderia afetar crianças pequenas, independentemente de elas terem ou não algum problema em seu desenvolvimento, pois, para apresentar uma sensibilidade sensorial, em maior ou menor grau, o indivíduo não precisa necessariamente ter o TEA. A instituição escolar, ao se colocar em uma posição de não refletir sobre o que poderia ser feito como escola que acolhe crianças pequenas, gera outro momento de exclusão escolar.

Nesse período, há uma diferença na organização familiar, pois o casal decide que o pai vai passar a acompanhar a vida escolar do filho, propiciando que a mãe continue seus estudos e que se dedique um pouco mais à profissão. Sobre isso o pai relata que:

R.M.: E foi em 2013 que decidi inverter de função com a mãe dele e me envolver de forma imersa na investida de incluí-lo em escola regular. Até o presente momento, ela havia tomado frente em todos os acompanhamentos de saúde e educação, pois, neste período, eu trabalhava em cidades vizinhas e possuía pouco tempo entre trabalho, universidade e deslocamentos. Mesmo sabendo que ela não havia parado de estudar e trabalhar e embora eu tentasse dividir todos os momentos que estavam ao meu alcance, percebi que ela estava emocionalmente sobrecarregada e não conseguíamos avançar nas adaptações escolares. Contudo, ela já havia conquistado, após diversas reuniões na SMED (Secretaria Municipal de Educação), vaga na que é considerada a melhor escola de inclusão de Porto Alegre, além de acompanhamento psicopedagógico especializado na Rede Municipal de Ensino.

Toda essa busca de inclusão escolar do Pequeno Príncipe foi feita mais de perto pela mãe, pois o pai tinha menos tempo em função de trabalhar em cidades vizinhas; porém, após todos os momentos vividos, ele resolve assumir essa caminhada. Esse momento também apresenta um **indicador** que emerge na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe, que é o da **atenção de toda a família**. Percebe-se, nos relatos da psicopedagoga, que já vinha solicitando a participação do pai nas sessões, que houve um avanço importante na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe.

Na análise dos relatos da psicopedagoga **J.**, vê-se que há vários momentos que corroboram essa percepção. O Pequeno Príncipe frequenta a Psicopedagogia Inicial por um ano (de junho de 2012 a julho de 2013), que acontece nas dependências de uma escola especial de Porto Alegre. Pequeno Príncipe chega ao atendimento com um encaminhamento realizado pelo Posto de Saúde, com a informação de que não falava de forma espontânea, não gostava de brincar com outras crianças e que apresentava dificuldade para se adaptar às escolas.

Neste primeiro ano, as intervenções propostas pelo serviço foram sempre acompanhadas pela mãe. No segundo semestre, o pai começa a acompanhar o atendimento. Sobre isso, **J.** afirma em seus registros:

J.: No segundo semestre, **o pai também começou a participar**, o que favoreceu a entrada de um terceiro na relação e, **logo em seguida, pudemos visualizar evoluções no Pequeno Príncipe**, tanto **relacional** como nas **aprendizagens formais** (2012).

A entrada de ambas as figuras parentais (mãe e pai) no horário de atendimento foi possibilitando que o Pequeno Príncipe estendesse suas demandas para pessoas diferentes (no caso, a psicopedagoga) e que começasse a aceitar diferentes manejos que não apenas os da mãe.

J. vai relatando em sua avaliação que, no início do ano, quando começou o atendimento, o Pequeno Príncipe entrava na sala derrubando todas as caixas que continham brinquedos e tentava achar algo que chamasse sua atenção e, assim que terminava a exploração de uma caixa, passava para outra e repetia sucessivamente a mesma ação. Esse comportamento era recorrente em todos os espaços educacionais por onde ele passava. Ficava caminhando ou correndo pela sala sem se fixar no outro, na tentativa de armar uma brincadeira e/ou uma interação. Percebe-se aqui outra postura e interpretação para a expressão da tentativa do Pequeno Príncipe de interação. A exploração aleatória dos brinquedos, o caminhar pela sala passa a ser visto e percebido por esta profissional como uma tentativa de estabelecer uma interação, de armar uma brincadeira sem, contudo, saber ainda os protocolos sociais de como essa ação deveria ser realizada. Surge aqui um **indicador** da percepção de que o Pequeno Príncipe **é alguém com capacidade e intenção**, e isso faz com que ele repita suas ações, mas isso não é apenas um comportamento, e sim busca de atenção do outro.

Em 2012, Pequeno Príncipe apresentava dificuldade no contato corporal e, quando solicitado a fazê-lo, não estabelecia comunicação; ele buscava o contato somente quando queria algo. O Pequeno Príncipe havia configurado que o outro era uma ferramenta a ser utilizada quando ele queria alguma coisa, e não alguém com quem poderia se relacionar, trocar, construir algo. Suas experiências subjetivas, construídas até então, tinham colocado os outros fora das possibilidades de relação. J. segue seu relatos informando que o Pequeno Príncipe chorava e fazia cenas de birra, jogando-se ao chão, por não conseguir esperar seu horário na sala de espera, e, quando era hora de sair, também não queria juntar os brinquedos para ir embora. Parecia reconhecer a função daquele espaço onde ia para brincar, só não compreendia ainda conceitos de entrada e saída, da mesma forma que não entendia que os momentos também careciam de outros tempos entre eles. Chegar não queria dizer, necessariamente, entrar na sala e terminar o tempo de brincar não queria dizer ir embora automaticamente. O Pequeno Príncipe foi construindo novas zonas

de sentido para as questões temporais, captando conceitos de espera que o afligiam nas outras escolas por onde passou.

Com o decorrer do tempo, passou a suportar melhor esses momentos, aguardando no colo ou perto de seus pais a hora de entrar. Passou a ser atendido em uma sala maior, sem tantos estímulos, com a intenção de ajudá-lo a desenvolver mais foco.

J.: No segundo semestre, o Pequeno Príncipe ainda passava basicamente o atendimento solicitando a brincadeira com a sua mãe a partir dos objetos da sala; jogos corporais de “vai pegar” engatinhando nos colchonetes armados por eles; brincadeiras de malabaristas segurando bastões; subir e descer as escadas, brincar nas bordas dos bancos, cordas e bolas, de roda cantando músicas, **enfim um corpo que parecia querer ser marcado, reconhecido e conhecido** (2012).

Emerge aqui um **indicador do reconhecimento de alguém que tem um corpo e que o usa para estabelecer uma relação com o outro**. O corpo agora não se colocava apenas para derrubar os brinquedos, para jogá-los no chão. O corpo se mostrava, agia, convidava o outro a brincar, a explorar, e esse movimento vai configurando um Pequeno Príncipe que vai entendendo que é um indivíduo para além da mãe e de seu corpo, que é um menino que pode realmente explorar os espaços e os tempos com este corpo que agora é percebido.

O reconhecimento pela família do trabalho realizado neste espaço, fortalecendo os vínculos, apontando caminhos, ofertou uma sensação de empoderamento parental e foi um divisor para os pais. Eles perceberam uma outra maneira de olhar para o filho, buscando auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Esses ensinamentos e essas vivências apontam outro **indicador** que auxilia a construção da subjetividade do Pequeno Príncipe que é o do **engajamento familiar no processo de desenvolvimento do indivíduo**. E esse engajamento, fortalecido pelas trocas com a profissional, vai construindo um caminho de ação e aceitação, de objetivos e possibilidades.

Os avanços do desenvolvimento continuam a ser apresentados nos relatórios. Na realização de jogos de mesa, como memória, encaixes de letras e números, o Pequeno Príncipe jogava sozinho e, quando a psicopedagoga tentava entrar na brincadeira, ele não considerava o pedido e continuava a fazer do seu modo. Quando um dos adultos tentava estabelecer um novo modo de jogar, na maioria das vezes, resistia com gritos e choros. Quando conseguia se reconhecer, perceber-se e ser percebido, ele se engajava mais em outras atividades que saíam

do uso do corpo todo como ferramenta de exploração e utilizava somente a mão e a mente. O menino passou a dominar outras ferramentas, outros instrumentos, mas ainda não compreendia o funcionamento do outro, pois não conseguia ainda perceber os desejos dele, não compreendia ainda o que a J. lhe propunha. Ele parecia expressar aqui a configuração construída na escola quando era deixado de lado, isolado, brincando sozinho, sem intervenção. O Pequeno Príncipe configurou-se subjetivamente sozinho em seu brincar e, para aceitar a entrada do outro, precisava abrir novas zonas de sentido sobre si mesmo e sobre o outro com suas demandas.

Na época, quando lhe eram oferecidas letras móveis, na tentativa da construção do nome, ele apontava e dizia claramente “letras”. Ele vai configurando, após a descoberta de si como pessoa, também um indivíduo capaz de aprender sobre os conhecimentos mais formais e acadêmicos. Os pais relatam que, naquele momento, o menino brincava no computador e, muitas vezes, eles não conseguiam acompanhar sua rapidez nas ações. Esse olhar que a família coloca sobre o Pequeno Príncipe, como alguém que é capaz de realizar atividades que ambos adultos não acompanham, e a visão da psicopedagoga, de que ele pode trabalhar com outras propostas além da exploração aleatória, possibilita a construção de uma nova zona de sentido sobre a importância que ele tem como uma pessoa única. Percebe-se aqui um **indicador** que aponta para a **valorização de suas possibilidades**.

Nesse período, o Pequeno Príncipe deixa de ser visto só como uma pessoa que apresenta o TEA e passa a ser visto como um indivíduo em processo de constituição subjetiva, e o adulto torna-se parte disso, mediando a compreensão sobre as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem como um processo que deixa de ser associado somente aos aspectos cognitivos e intelectuais e passa a ser percebido como parte da realidade vivida pelo indivíduo nos diferentes espaços em que ele atua.

Nos espaços mais fechados, como uma sala de aula, um ginásio, que apresentavam os limites físicos mais claros como paredes, portas e janelas, o Pequeno Príncipe já conseguia colocar seu corpo para funcionar de acordo com seus desejos e suas vontades, reconhecendo suas ações e até conseguindo planejá-las. Em espaços mais abertos, a quantidade de estímulos ainda era muito

grande, e isso fazia com que o corpo perdesse a noção de espaço e de quem os ocupava, impedindo, muitas vezes, que ele enxergasse o outro.

Começou a surgir, nesse período, a aceitação de que outra pessoa participasse de seus jogos, inserindo regras, que envolviam a espera de sua vez de jogar e a troca com outra pessoa. Percebe-se que, ao se descobrir como um indivíduo que era olhado, o Pequeno Príncipe vai se configurando como alguém mais ativo, que busca estabelecer relações. Ele vai reconfigurando subjetivamente as relações sociais, sua posição nos espaços que frequenta e as possibilidades de aprendizagem.

No ano de 2013, as percepções da psicopedagoga sobre as potencialidades do Pequeno Príncipe incentivaram a família a buscar uma nova escola para ele, ou seja, a realizar mais uma tentativa de inclusão. Esse olhar de potência sobre ele ofertou condições para que o menino construísse uma resistência emocional e não voltasse a ter comportamentos iniciais e primários, com os de se manter afastado ou de ficar apenas circulando pelos espaços, pois já se encontrava configurado em outro lugar como indivíduo.

Esse fortalecimento do indivíduo mostra-se nas ações da J., que passa a atendê-lo sem a presença dos pais na sala, o que acabou por desencadear intervenções mais diretas sobre a interação social nas produções pedagógicas. Essa aceitação da separação parental mostra um crescimento emocional do Pequeno Príncipe; ele se constitui como um menino, um estudante, que domina seu espaço de atendimento, que se sente seguro com outra pessoa, sem a presença da mãe ou do pai, que aceita a separação como algo natural e saudável para seu crescimento.

A mãe relata que, nesse estágio do atendimento, começou a perceber muitos avanços; disse que, quando se referia a ir ao atendimento com a J., o Pequeno Príncipe falava “brincar”. Surge aqui, na própria fala do Pequeno Príncipe, um **indicador** interessante que vai sustentar sua constituição como indivíduo daqui para frente, **a necessidade de pertencimento**. Ter a certeza de que faz parte de algum lugar permite que ele se abra para novas experiências e que construa novas zonas de inteligibilidade sobre o próprio transtorno em sua vida e que perceba como isso se configura em seu cotidiano. A fala da psicopedagoga nos aponta com mais clareza esse indicador.

J.: Sistematizamos conversas com os pais também, sempre um tempo antes de encerrar os atendimentos e, a partir de maio, **quando perguntava ao Pequeno Príncipe sobre esta entrada dos pais na sala, começou a dizer-me “não”, já demarcando que o espaço terapêutico era de fato seu** (2013).

Ao vocalizar no atendimento a palavra “não”, para responder à demanda da entrada dos pais na sala junto com ele, percebe-se o **indicador de pertencimento**, que o faz ser capaz de configurar o espaço de atendimento como seu, sem mais a necessidade da presença de um familiar. Vão se apresentando outros avanços, na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe, a partir de outra fala da profissional:

J.: Ainda, às vezes, é difícil esperar para entrar e, na saída, é preciso antecipá-la para que possa sair com menos resistência. Mas percebo que agora é um movimento diferente (2013).

A conotação da fala da psicopedagoga não é mais a mesma que existia antes. A dificuldade da espera tem a ver com o prazer de estar no espaço, de produzir e deixar marcas; por isso, quando ele tem de sair, mostra a dificuldade para lidar com a finitude do prazer e com a angústia da espera pelo próximo momento em que ele poderá SER.

Sobre a nova etapa a psicopedagoga aponta que:

J.: Agora, já com um vínculo consistente, **desafio o aluno a atender meu pedido**, porque a questão dele é poder trabalhar a interação com o Outro, não ficando somente na ordem de seu desejo. Resiste. É preciso convocá-lo e, em alguns momentos, é preciso buscá-lo para que venha atender meu pedido. Realizamos, neste tempo, jogos mais elaborados no sentido de incluir regras e habilidades motoras finas e amplas. No computador, aprendeu o uso do mouse e consegue pintar desenhos, cantar músicas, as letras e os números e, nesta ferramenta, possui concentração e foco; é apaixonado pelos jogos do Coelho Sabido (2013).

O **indicador** aqui presente **do desafio**, que tira o aluno da zona de conforto, impulsiona-o a fazer algo diferente daquilo que sempre faz, aponta para um crescimento também cognitivo, em que ele agora pode se permitir desafiar, pois tem seu lugar já posto, garantido de pertencimento. Mostra, no uso do computador, a organização de saber esperar os tempos, aprendizagem essa que, em outros momentos, ainda não apresentava.

O Pequeno Príncipe mostra aqui que, quando consegue controlar a atividade, prever minimamente o que vai acontecer, a passagem do tempo não lhe parece tão assustadora. Ao dominar o mouse e ao controlar as ferramentas do computador, ele mantém o controle sobre a atividade. Surge outro **indicador**, ou seja, a necessidade de **compreender a demanda e saber o que se espera dele**.

Com o incentivo da psicopedagoga, o Pequeno Príncipe foi matriculado em outra escola da Rede Municipal de Ensino, agora de ensino fundamental. Os pais e a psicopedagoga buscaram, juntos, uma escola com um histórico de inclusão, com profissionais que tinham formação na área da Educação Especial, e que era considerada uma escola modelo. O Pequeno Príncipe chegou à escola **EH**, em 2013, e o processo de inclusão foi acompanhado pela professora da Psicopedagogia Inicial. Como a escola em questão oferecia Sala de Integração e Recursos⁹⁰ (SIR), a família teria abrir mão do atendimento em PI, então a psicopedagoga **J.** fez toda a passagem do caso. Ela fala um pouco desse processo de transição:

J.: Nas assessorias realizadas na **EH**, foi possível constatar **o quanto a escola também foi e está sendo estruturante para o Pequeno Príncipe**, na qual pude observar **ele se adaptando no seu tempo à rotina de seu grupo**. Atualmente, está trocando o turno, frequentando à tarde, decisão tomada entre escola/família/atendimento PI, para que possa ficar um tempo maior no espaço escolar. Foi de extrema importância a parceria feita com a coordenadora pedagógica e com a professora. Percebo que se propuseram a conhecer e aprender com o Pequeno Príncipe, dando-lhe um lugar e propondo um trabalho para acolhê-lo, o que, de fato, está dando toda a diferença para sua inclusão (2013).

Essa sustentação que a nova escola busca com o atendimento da **P.I.**, que tinha um conhecimento sobre os processos de aprendizagem do aluno, aponta o **indicador do acolhimento das diferenças**. Quando a escola se organiza para receber o Pequeno Príncipe, ela reforça que ali ele tem morada, tem lugar, pode ser e estar da forma que ele é. Isso facilita, pela primeira vez, o processo inclusivo do Pequeno Príncipe. Sobre essa mudança a família aponta suas impressões:

R.M.: No início de 2013, após ter recém me formado na minha primeira graduação, saí da empresa que trabalhava e iniciei o processo de adaptação escolar com meu filho. Na entrevista com a professora, **já fiquei surpreendido positivamente**, pois ficamos em conversa por três horas e meia **pelo seu ímpeto em se inteirar sobre todos os detalhes do histórico de vida de meu filho**.

D.M.: O **R.M.** se disponibilizou a acompanhar, neste momento, o processo de inclusão na escola **EH**. **Ele se dedicou a fazer dar certo**. Ele queria que desse certo! **Ele tentou de todas as formas** e foi muito incrível da parte dele porque foram muitas entrevistas: com a professora, com a monitora, com a coordenadora, com a orientadora, com a responsável por estes processos da **SMED**. **Teve muita gente dedicada a fazer dar certo. E isso naquele momento foi alentador**.

O desejo da inclusão em um espaço escolar reverberava forte na família. Como ambos os pais, nessa época, já estavam formados, o pai, em Administração

⁹⁰ Na rede municipal as Salas de Integração e Recursos foram criadas em 1994, inspirada pelos preceitos da Declaração de Salamanca. Apesar de ter uma nomenclatura diferente elas se alinham aos conceitos de Atendimento Educacional Especializado orientado pelo MEC e são pautados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas bem como nos Regimentos Escolares (MEDEIROS; MORAIS e SOUZA, 2008).

com ênfase em TI, iniciando um curso de Pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia, no ano de 2013, e a mãe, em Psicologia, e o assunto inclusão permeava tanto a vida profissional quanto a familiar, acredita-se que a vontade de vê-lo incluído fosse muito forte. A ansiedade para que isso desse certo era alta. E, na acolhida inicial na escola, ela se amplia, dando início, então, à nova jornada do Pequeno Príncipe naquela que seria sua nona experiência escolar.

Em março de 2013, o Pequeno Príncipe é matriculado na **EH**, em uma turma de Jardim B; esse momento foi acompanhado de perto pelo pai **R.M.**

Os registros escolares trazem muitos detalhes de como foi o período do Pequeno Príncipe na escola. Iniciam apresentando informações muito importantes quanto à adaptação: afirmam que o menino não apresentou dificuldade de ingressar na sala nem de fazer a separação dos pais. Informam ainda que, já no primeiro dia, deu “até logo” ao pai, como se conhecesse a escola, os professores e o seu entorno. Isso corrobora a percepção que o pai traz a respeito das experiências escolares do filho.

R.M.: Até o ano de 2013, meu filho já havia passado por diversas outras investidas de inserção na vida escolar, sem sucesso. Desde as primeiras escolas particulares, desde maternal e educação infantil, e, em seguida, nas escolas estaduais e municipais, nós éramos chamados para ouvirmos queixas das escolas pela dificuldade em lidar com as especificidades de comportamento do nosso filho. Diziam-nos da inviabilidade em continuar o atendendo, pois, assim, necessitariam ter um profissional exclusivo para acompanhá-lo, e, outra vez, buscávamos novas alternativas. Então, aos 5 anos, nosso menino já havia passado por volta de dez escolas diferentes, e o mais curioso é que, ao contrário da maioria das crianças, **ele sempre demonstrava gostar muito de ir à escola. Pedia para ir inclusive aos fins de semana. Chegava e saía muito feliz da escola. Mas sempre nos diziam que ele precisava ficar pouco tempo, até se adaptar completamente e aumentar o tempo. Adaptação essa que nunca ocorria.**

O Pequeno Príncipe parece ter desenvolvido, desde cedo, a configuração subjetiva a respeito do papel de uma escola, mesmo mediante suas experiências negativas, que lhe custaram vivenciar a exclusão e a retomada de comportamentos mais regressivos e desorganizados. Talvez, em função da configuração da própria família a respeito da escola, ele tenha aceitado esse espaço como algo possível. As diversas vivências escolares, principalmente o último atendimento da psicopedagogia, foram organizando as experiências de forma que o Pequeno Príncipe fosse construindo seus recursos subjetivos para enfrentar os novos desafios na nova escola.

No relato escolar, consta que, nas primeiras semanas, o menino mostrou-se encantado com o espaço e com a variedade de brinquedos, explorando todos os

que conseguia no tempo em que permanecia na escola. Ficava pouco tempo com cada material; logo trocava por outro brinquedo ou jogo, espalhando vários pela sala, mas não se fixando em nenhum. Há o apontamento de que ele demorou a se integrar com os colegas, preferindo ficar sentado isoladamente em uma mesa, com o brinquedo que tinha escolhido naquele dia ou manipulando massinhas de modelar. Não participava da roda, mesmo quando convocado pela professora ou pelos colegas, mas a professora relata que a turma sempre colocava uma cadeira para o Pequeno Príncipe. Parece que, até esse momento, o acolhimento do grupo e da professora iam respeitando a forma subjetiva com que o menino ia se constituindo como aluno, colega, aprendiz, respeitando seus limites, tempos, mas demarcando que ele fazia parte do grupo. A professora **M.** aponta em seus registros, de forma muito pertinente e compreensiva, o modo de ser do Pequeno Príncipe:

M.: As **mudanças de rotinas, próprias da educação infantil, deixavam-no agitado**, apresentando os comportamentos de jogar-se no chão, gritar, bater no chão e se debater, necessitando da minha intervenção. Isso aconteceu quando era contrariado e quando teve seu tempo de permanência na escola ampliado. **Com antecipações da rotina, ele ia se acalmando e se acostumando com as novas atividades e momentos.** Com o gradativo aumento do horário de permanência do aluno na escola, os comportamentos retornavam até que ele **novamente absorvesse as mudanças e as aceitasse** (2013).

Nos outros espaços em que ele esteve, esses comportamentos eram vistos só como características do TEA; na nova escola, eram vistos como maneiras de reagir ao desconhecido, mas com possibilidade de superação à medida que a alternativa de antecipação da rotina era encontrada. Ele utiliza esse recurso subjetivo até hoje para se organizar ante as novidades.

Verificou-se que a ampliação do horário (das 7h30min até as 11h) não estava sendo positiva para ele e, em decisão conjunta entre escola, pais e assessora da Psicopedagogia Inicial, ele passou a ficar escola apenas nos horários em que a professora regente estivesse; não participaria, ainda, de aulas especializadas, pois já havia estabelecido um bom vínculo com a professora **M.** e compreendido a rotina escolar, sem se desorganizar com as mudanças características de uma escola.

Percebe-se que ele vai recebendo, neste espaço escolar, possibilidades de se configurar para além do espectro, como um menino que tem, sim, suas diferenças, mas que elas são parte de seu EU. Isso fica claro na fala da professora:

M.: O Pequeno Príncipe adora brincar no pátio, principalmente na gangorra amarela, conseguindo verbalizar que quer andar na mesma. Sempre convido os colegas para brincar com ele. Em determinado dia, não fiz este movimento, incentivei que ele convidasse um colega para brincar. Ele foi sentar na gangorra e, como não tinha parceiro, acabou chorando. Uma colega foi até ele, questionando-o sobre o que estava acontecendo. Ele dirigiu-se a ela dizendo “anda na amalela”, solicitando que ela sentasse na gangorra para brincar com ele. A partir deste dia, ele sempre convida um colega para sentar na gangorra com ele (2012).

A passagem acima aponta um **indicador** sobre a **crença no potencial de aprendizagem e desenvolvimento** do Pequeno Príncipe. Observa-se que a professora parece não se deixar tomar pelo que conhece a respeito do TEA, que aponta para configurações sociais nas quais o indivíduo é visto como alguém que não consegue se comunicar, que não tem interesse pelo outro, que quer estar só. Na **EH**, ele é **tratado como criança**, independentemente de ter o diagnóstico de TEA, outro **indicador** importante para a constituição de sua subjetividade.

Quando chegou à escola, o aluno pouco falava; as avaliações trazem o registro de que, quando ele se sentia incomodado, puxava a roupa da professora. No transcorrer do tempo, houve uma mudança importante, também, quanto à comunicação: ela passa a ser realizada por meio da linguagem oral. Sobre isso a professora afirma:

M.: Depois de um tempo, começou a falar pequenas sentenças como: “**arrumar o sapato! Vamos arrumar?** (referindo-se ao tênis desamarrado ou solto no pé) “**tem que tirar o casaco**” “**pendura teu lugar**” (para o casaco e a mochila), “**primeiro xixi**” (na volta do lanche, referindo que precisava ir ao banheiro, antes de ir para praça) (2013).

Em nenhum momento, a forma de comunicação do Pequeno Príncipe é vista somente como ecolalia, e sim como um avanço, como uma ampliação de sua forma de expressão. À medida que o tempo passa, ele vai conseguindo usar cada vez mais a fala para se comunicar; aproxima-se mais dos adultos para solicitar o que quer e responde a alguns questionamentos que lhe são feitos. Ainda não conseguia fazer o contato por meio do olhar, mas a busca do adulto para a comunicação era comemorada como uma grande aquisição.

Outra informação destacada nos registros escolares é a que se refere ao interesse do Pequeno Príncipe pelos livros disponíveis na sala; ele sempre buscava um deles e circulava pela sala com o livro, sempre folheando-o. Também, segundo a professora, demonstrava interesse pelas fichas com os nomes dos colegas que eram usadas no momento da chamada. Ele reproduzia essa atividade cotidiana. Pegava a caixa, espalhava as fichas na mesa e ia “fazendo a chamada”.

Demonstrava interesse pelas letras e pelos números, sabendo identificar um e outro, reconhecendo também o nome dos colegas. Outro avanço no desenvolvimento é destacado pela professora em seus registros:

M.: Inicialmente, o aluno não sentava-se na roda, apesar de demonstrar estar atento ao que se passava. Depois passou a sentar por alguns momentos e ficava no senta e levanta. Atualmente, tem conseguido sentar-se na roda ao meu lado ou no colo, e a primeira vez que sentou na roda para ouvir história, de forma espontânea, o que **rendeu palmas dos colegas**, conseguiu ouvir a história toda sentado.

Essa passagem da fala da professora é muito significativa, pois vem carregada de sentimentos de afetos dela e da turma para com o Pequeno Príncipe, e isso permeia a constituição subjetiva dele. A demonstração de afeto do outro, esse reconhecimento de suas vivências na ação dos outros, vai permitindo que ele se construa como um ser potente. Este é um **indicador** na constituição subjetiva, o **reconhecimento do outro**, que apareceu, desde o início, quando os colegas entenderam que ele não estava pronto para compartilhar, mas deixaram uma cadeira disponível para ele, para quando se sentisse confortável e pronto.

A partir do mês de agosto, atendendo a uma solicitação da família e à sugestão da professora **M.**, o aluno passou a frequentar a escola no período da tarde, pois, com a chegada da professora **N.** (volante), o trabalho que estava sendo feito poderia ser qualificado.

O Pequeno Príncipe consegue chegar mais organizado à escola, participa mais das atividades com a turma, mas a suportabilidade do tempo no grupo diminui muito; ele precisa, em alguns momentos, até mesmo de contenção física. Mostra-se menos resistente para sentar com os colegas e para realizar atividades plásticas e apresenta evolução nos desenhos; porém, quando a professora se descuida, ele amassa e rasga seus trabalhos. A professora registra que:

M.: Tem apresentado uma maior resistência em obedecer às regras de guardar os brinquedos, de não retirar da mão do colega, o que tem gerado maiores conflitos e maiores momentos de desorganização. É preciso maior intervenção do adulto, inclusive para tentar acalmá-lo, pois ele tem retornado com os comportamentos de se jogar no chão, de bater, de chutar coisas (2013).

Uma primeira leitura mostrava que o processo inclusivo parecia estar acontecendo de forma tranquila, sustentada por um olhar compreensivo da professora e da escola, respeitando os tempos e os limites do aluno. Algo nesse percurso muda, o que acaba por influenciar a forma como o Pequeno Príncipe expressa a sua subjetividade. O pai apresenta dois importantes momentos, a partir

de sua compreensão do filho, que parecem fazer uma marca importante nessa caminhada do Pequeno Príncipe na escola.

R.M.: Em um dos dias, enquanto esperava com meu filho pela chegada da professora, no pátio da escola, onde faziam a formação de colunas (filas) para entrar na sala e iniciar a aula, ele **demonstrava ansiedade e agitação**, e me puxava pela mão até um mural que estava ali próximo. No início, interagi com ele apenas achando muito importante o fato dele estar interessado nos desenhos artísticos que estavam ali. Com um pouco mais de insistência dele, percebi que **era um mural com trabalhos de sua turma, e não continha o trabalho dele ali**. Senti-me angustiado e fui falar com a professora. Ela me relatou que **realmente não imaginava que ele fosse se importar**. Que **ele havia participado de toda construção daquele mural, onde fez também um desenho**, mas a professora decidiu **guardar sua produção pelo fato de produzir menos que os demais**; assim, esse desenho ficaria de registro para nos apresentar no final do ano. Entendi suas motivações, porém, ela mesma admitiu que não deveria ter subestimado os sentimentos e a capacidade de meu filho, mesmo quando ele não demonstrava suas implicações.

A fala do pai apresenta a representação física da **exclusão**, um **indicador** importante quando se pensa a mudança dos comportamentos do Pequeno Príncipe. O sentimento de exclusão ele conhecia bem, afinal, ele passou por dez espaços educacionais. Quando começava a se adaptar, era convidado a se retirar ou ocorria algo que levava a família a tirá-lo da instituição. O não pertencer também era um sentimento conhecido e, quando os comportamentos voltavam, como “proteção”, como recursos para evitar os enfrentamentos que geravam sentidos subjetivos que o constriam, machucavam, eles não eram assim entendidos, e sim vinculados à dificuldade, à regressão. Essas formas de agir não foram percebidas como respostas ao ambiente, às mudanças, às expectativas.

Outra situação que agrava o quadro é narrada a seguir:

R.M.: A segunda passagem importante desse processo foi quando meu filho esteve exposto a um momento ambiental desorganizado. No início, o quadro de funcionários estava organizado, mas, com o passar do ano letivo, alguns **problemas funcionais passaram a ocorrer na escola onde professores e monitores de pátio (que acompanhavam as crianças no recreio) passaram a faltar por problemas de saúde ou outros motivos diversos**. Percebi que meu filho estava bastante ansioso nesses dez dias, até que a Orientadora educacional e Psicóloga responsável, que estava há poucos meses de sua aposentadoria, cobriam a falta de uma das monitoras no recreio. Ela estava justamente com meu filho e, **em um momento de descuido, deixou que ele se aproximasse de um buraco no muro da escola e ele fugiu. Crianças da escola que conheciam melhor a comunidade ajudaram nas buscas e encontraram-no dentro de um banhado "brincando" sozinho**. Isso explicava porque ele estava bastante sujo. Retomei com a orientadora e com a professora, sobre a maior prioridades que expus no diagnóstico inicial que fiz com a professora, que tratava justamente da segurança física de meu filho.

A mãe complementa o relato dizendo que:

D.M.: Ele achou uma **brecha na cerca; muito simbólico, né?** Inclusive porque ninguém nunca tinha visto aquela brecha. Mas **ele viu aquela brecha, deu valor e ficou na mata uns quarenta minutos ou mais**. As outras crianças da escola, que conheciam a mata ali atrás, acharam ele. Ele estava sem os sapatos, já sem as meias quando ele foi encontrado, pulando numa poça de lama. Aquilo, pra nós,

foi muito significativo. **Nosso filho, ele gritou, né, que realmente ele não estava bem; não era o lugar pra ele.**

O Pequeno Príncipe ia vivendo na escola experiências que estavam configurando sentidos subjetivos sobre a inclusão que o faziam sofrer e ele não conseguia, naquele momento, falar sobre seus sentimentos. A fuga foi uma tentativa, como bem disse a mãe, de demonstrar essa inconformidade com as experiências vividas. Contudo, os pais continuam apostando na escola. Após conversa com a orientadora e com a professora, entenderam que a instituição passava por momentos complicados de falta de recursos humanos, com aposentadoria de professores, licenças-saúde e saída de monitores. Porém, novo episódio leva a decisões importantes a respeito da vida escolar do Pequeno Príncipe. O evento acontece no período das comemorações de 20 de setembro em 2013, e o pai o relata:

R.M.: Nesse dia, todos estavam no pátio para cantar o hino. **A escola realmente trabalhava questões de pertencimento da cultura da comunidade, respeito ao próximo e os demais alunos "normais". Os alunos eram muito cordiais com os colegas com alguma deficiência. Mas, nesse dia, me deparei com algo novo.** No momento em que tocou o hino, todos estavam em "posição de sentido", frente à bandeira, cantando o hino. Meu filho se dirigiu até a bandeira, quis ajudar a segurá-la. O fez e começou a dançar ao lado da bandeira. Todos começaram a rir, mas não com deboche, apenas acharam aquilo "engraçado". Obviamente ele percebeu e ficou muito desconfortável e parecia não entender e então **tentava fazer outras coisas para tentar "agradar" ou "se normatizar"** aos demais, que, claro, não paravam de rir da cena. Então, percebi que algumas coisas que tinha visto e lido a respeito da inclusão faziam sentido, que, muitas vezes, deficientes que conseguem responder por suas vontades como os surdos, por exemplo, preferem ficar com aqueles que possuem limitações similares. São contra a inclusão em escola regular e preferem uma inclusão em escola especial, onde eles possam se reunir, **se identificar em suas singularidades**. Vi, também, em uma entrevista, um relato de uma mãe que possuía filhos gêmeos autistas e que a vida toda lutou para que eles tivessem uma inclusão justa em escola regular. Conseguiu e, finalmente, quando eles alcançaram a adolescência e já se comunicavam dizendo o que queriam ou não, disseram para ela que queriam ir para uma escola especial, onde tivessem outros iguais, mesmo tendo amigos e gostando da escola convencional. **Naquele momento, fez sentido, de alguma forma, tentar algo parecido.** Conversei com o psicopedagogo da escola que disse que há muito tinha o mesmo pensamento com relação ao meu filho e só não havia dito, pois via todo meu empenho em seu processo de inclusão.

Depois desse dia, a família começa a fazer os trâmites para a transferência do Pequeno Príncipe para uma escola especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que atendia, prioritariamente, alunos com TEA. Sobre isso os pais afirmam que

D.M.: A primeira coisa que me chamou atenção na escola **EI** foi que era uma escola muito silenciosa e que **meu filho pareceu muito aliviado no corredor da escola**, na pracinha da escola, e eu fiquei muito tranquila. Eu pensei: eu preciso de uma vaga nessa escola.

R.M.: Realizamos o processo de transferência dele para **escola especial que está até hoje**. Desde o primeiro dia, percebi que estava ambientado e confortável na escola. **Demonstrou, desde sempre,**

se sentir "pertencente" ao local e ainda mais feliz se mostrando, se é que é possível ainda mais motivado a ir para escola. E, **desde então, seu desenvolvimento tem sido imensurável.**

5.2.2 A ESCOLA ESPECIAL – UM NOVO COMEÇO: PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Com 6 anos de idade, o Pequeno Príncipe já havia passado por dez instituições escolares, sem, contudo, concluir um ano letivo em nenhuma delas. Experenciou de diferentes maneiras os movimentos excludentes de escolas que reproduziam, por assim dizer, configurações subjetivas sociais a respeito do TEA e da inclusão. Isso reverberou nas próprias configurações subjetivas do Pequeno Príncipe, e ele ingressou na escola **EI**, no ano de 2014, trazendo, em sua bagagem emocional e social, essas vivências. Até então, o espaço em que o menino tinha ficado mais tempo tinha sido exatamente em outra escola especial, quando frequentava o atendimento da Psicopedagogia Inicial.

Um novo ciclo escolar se iniciou, então, em 2014, com o ingresso do Pequeno Príncipe no 1º Ciclo da Escola **EI**⁹¹. Ele ainda hoje frequenta a mesma escola; ele ficou quatro anos no 1º Ciclo e ingressou no 2º ciclo no ano de 2018. No ano de 2019, realizou a troca de turno, mas permaneceu no mesmo ciclo. Nesta escola, ele já passou por sete grupos diferentes, e, em alguns deles, mantiveram um núcleo com os mesmos colegas por alguns anos.

Nesses sete anos na escola **EI**, diferentes propostas foram apresentadas ao Pequeno Príncipe. Houve, no início, a necessidade de muita flexibilidade nas intervenções pedagógicas, pois ele apresentava configurações subjetivas a respeito da escola, dos colegas, das atividades de grupo que não lhe possibilitavam avançar em seu potencial. Apresentava um comportamento reativo, sempre esperando do outro a repreensão, o 'abandono', a desistência da convocatória. Depreende-se o seguinte:

Os sentidos subjetivos vêm à tona nas experiências humanas, podendo se tornar fortes formadoras de novas configurações subjetivas; que, por sua vez, constituem sistemas subjetivos que congregam sentidos subjetivos que emergem em face das experiências mais significativas e constantes no

⁹¹ Esta escola é a mesma que o participante Woody frequenta. Muitas informações serão semelhantes já que os meninos compartilham em muitos momentos a mesma turma, o mesmo ciclo e a mesma dupla de professoras.

mundo de relações da criança, e que se transformam processualmente em configurações subjetivas (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 17).

A família, mesmo sem conhecer nada sobre a subjetividade, buscava propiciar ao Pequeno Príncipe uma nova experiência para que ele pudesse reconfigurar os sentidos subjetivos, constituindo novas configurações subjetivas sobre seu processo escolar e, a partir daí, sobre a aprendizagem e sobre si mesmo. Neste percurso de dois ciclos escolares, em sete anos, o Pequeno Príncipe teve seis duplas de professoras, conforme apontam os registros:

2014/2015 – Professoras **A.** e **B.**;

2016 – Professora **C.** e **Volantes** (Professoras **D.** e **E.**);

2017 – Professoras **C.** e **O.**;

2018 – Professoras **F.** e **G.**;

2019 – Professoras **H.** e **I.**;

2020 – Professoras **C.** e **L.**

O primeiro ciclo utilizou a temática do brincar, assunto já tratado no caso do Woody; entende-se, portanto, não ser necessário retomá-lo. Cabe apenas destacar que é recorrente a afirmação de que a criança com TEA tem dificuldades com o brincar simbólico, compartilhado e social, como aponta o próprio DSM-5 (2013), que afirma que as dificuldades na brincadeira simbólica são vistas nas crianças quando elas não conseguem fazer uso da imaginação e do compartilhamento, seguindo sempre regras muito fixas no brincar.

Evidencia-se, na proposta da escola, a preocupação com o brincar como fonte de conhecimento, de partilha, de experimentação e também de organização do corpo, das ideias e ações. O entendimento de que a expressão de cada um, do que sente ou pensa, vivencia e aprende (ou seja, a expressão de sua subjetividade), tudo isso sustenta a valorização do brincar como ponto de partida, aponta para a constituição de uma escola que se enriquece com olhares sensíveis dos professores que acolhem e respeitam as singularidades de seus estudantes como pessoas repletas de sentidos e significados constituídos a partir de vivências reais, concretas. Uma escola assim tem professores que atuam como mediadores das relações sociais, que respeitam e privilegiam os interesses e as habilidades dos alunos, percebendo-os como sujeitos, e não apenas como corpos a serem manipulados na busca de conter comportamentos considerados inadequados.

Essa intenção de trabalhar o brincar com uma criança com TEA aponta um **indicador** sobre o entendimento a respeito do indivíduo que se encontra no espectro, de que ele **é alguém com possibilidades de aprendizagem** e que **vivencia as etapas de desenvolvimento como outra criança que não esteja no espectro**.

Associadas a essa temática central do trabalho do ciclo, estão as metas individuais, já exploradas anteriormente. No caso do Pequeno Príncipe, algumas das metas elencadas pelas professoras, entre os anos de 2014 e 2020, foram as destacadas a seguir⁹²:

- a) explorar e conhecer o ambiente escolar e suas rotinas, adaptando-se as suas diferentes peculiaridades;
- b) construir um mapeamento da história familiar do aluno, a partir da coleta de dados em visita domiciliar, ou em entrevistas com familiares na escola, adicionados àqueles obtidos pelo professor na intervenção direta com o aluno;
- c) ampliar o tempo de permanência na escola e, posteriormente, na sala de aula
- d) realizar atividades de pareamento, classificação, seriação, quantificação estimulando o raciocínio lógico- matemático;
- e) desenvolver atividades matemáticas, construindo a noção de número;
- f) realizar atividades que envolvam expressão plástica, musical, dramatizações, estimulando a imaginação e a criatividade;
- g) oportunizar atividades que desenvolvam a expressão oral, através da audição de histórias infantis, rodas cantadas e estabelecer diálogos dirigidos;
- h) estimular o desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva, respeitando as características individuais de cada aluno, ampliando as expressões verbais, gestuais, corporais e representativas;
- i) ampliar as possibilidades de relatos orais com coerência e com noção de tempo, desenvolvendo sua memória através de narrativas pessoais (inicio, meio e fim);
- j) perpassar pela exploração do brinquedo e do brincar (lúdico) realizando quando possível, o jogo simbólico (faz de conta);

⁹² Assim como no primeiro caso, aqui também realizei um apanhado geral das metas elencadas a cada ano, suprimindo as que se repetiam. Estas também foram selecionadas dos pareceres descritivos de cada ano escolar do participante, realizados pelas professoras.

- k) incentivar atividades que possibilitem novos arranjos no imaginário estimulando a interação e as trocas no jogo lúdico;
- l) ampliar a autonomia e independência nas decisões, escolhas e atividades da vida diária;
- m) aceitar a intervenção das professoras, respeitando regras e combinações;
- n) reconhecer-se como sujeito pertencente ao grupo, procurando estabelecer relações de parceria e respeito com o outro;
- o) aumentar sua interação com o grupo, fortalecendo as relações interpessoais, favorecendo a criação de vínculos afetivos;
- p) construir parcerias, respeitando o outro e suas escolhas, ampliando a tolerância as frustrações;
- q) ampliar o tempo e o foco de atenção e interesse nas atividades;
- r) incentivar a produção de atividades gráficas oportunizando a expressão de sentimentos, experiências e a representação do real;
- s) realizar atividades de alfabetização a partir do interesse do aluno e de acordo com seu nível de desenvolvimento oferecendo desafios na área;
- t) estimular o desenvolvimento do conhecimento e da percepção do corpo, corpo/espaco, corpo/movimento;
- u) ampliar seu universo alimentar;
- v) desenvolver a capacidade de criação, através do trabalho com diferentes temas e materiais.

Efetivamente o Pequeno Príncipe começa na escola **EI**, em março de 2014, no turno da manhã, em uma turma de 1º ciclo; o horário é alternado e a frequência, adaptada. No decorrer do ano, os horários vão sendo ampliados, levando em consideração suas necessidades e possibilidades. Sobre o ingresso dele nesta escola a mãe afirma o seguinte:

D.M.: Teve bastante dificuldade no início; foi difícil pra ele e **tinha muita coisa das outras escolas.**

A mãe percebe e afirma, por meio dessa fala, que o filho subjetivou as experiências de inclusão que não foram favoráveis; por essa razão, as configurações subjetivas que ele construiu sobre essas vivências mobilizavam suas ações atuais na época. Isso se confirma nos registros das professoras, que vão escrevendo os avanços do menino durante o ano.

Nesses apontamentos, o Pequeno Príncipe foi um aluno bastante assíduo, o que facilitou a compreensão da rotina escolar com seus diversos momentos e atendimentos (informática, sala de cinema, culinária, horta e as aulas especializadas de Educação Física, Música, Artes e Biblioteca, bem como as demais atividades coletivas) e o engajamento com o grupo de novos colegas. Mostrou bastante autonomia em suas escolhas em sala de aula, resistindo um pouco com a proposta de intervenção das professoras. Um das atividades de sua preferência era a de brincar; ele realizava o jogo simbólico e aproximava-se dos colegas, buscando uma interação com estes. Não teve interesse por atividades relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, mas, em determinados momentos, de maneira espontânea, manifestou interesse pelas letras.

As maiores dificuldades observadas no aluno foram as seguintes: dividir os materiais de sala de aula com os colegas, aceitar propostas diferentes das do seu foco de interesse, permanecer no refeitório nos horários da alimentação e, em certo período, resistência para deslocar-se nos diferentes espaços da escola, especialmente no mês de setembro. As professoras apontam que, em setembro, o comportamento do Pequeno Príncipe mudou muito com momentos de grande resistência ou contrariedade, chegando a atirar-se ao chão, a gritar e a chorar. A ação realizada pela dupla de docentes foi a de convidar a família para uma conversa a respeito dos acontecimentos e, nesse encontro, foram levantadas pela família as lembranças dos eventos acontecidos na vida pregressa escolar do Pequeno Príncipe. Destacaram a situação relacionada à bandeira, acontecida na escola **EH**, que parece ter marcado bastante o aluno.

Após a conversa, as professoras registram que os comportamentos negativos iniciaram quando a escola começou a ser decorada para a Semana da Pátria e para a Semana Farroupilha. Percebe-se aqui uma busca da compreensão do aluno como um todo, e não apenas a do seu comportamento. Há um **indicador** de percepção a respeito do indivíduo com TEA, **como alguém que não é só comportamento, mas uma gama de experiências**, como alguém que cria configurações subjetivas diversas que se manifestam em diferentes momentos. As negativas, as resistências são percebidas pela dupla de educadoras como expressões subjetivas do menino, que revivia um período que não lhe tinha sido

agradável, que trazia à tona sentimentos com os quais ele ainda não conseguia lidar.

Durante alguns anos escolares, o Pequeno Príncipe, quando chegava essa época do ano, retomava alguns comportamentos iniciais, demonstrava mais ansiedade e desorganização. Em nenhum momento, isso foi visto como regressão de seu comportamento, e sim como uma expressão de experiências vividas, no caso, expressões subjetivas por meio dos recursos subjetivos que, para o Pequeno Príncipe, naquele período, eram possíveis: a recusa, a negação, o choro, a agitação, a ecolalia. Por meio desses recursos, ele ia vivenciando as lembranças e reconfigurando o momento de forma a compreender que, mesmo que os eventos sociais fossem os mesmos, as situações não se repetiriam. Um pouco antes do mês de setembro, o Pequeno Príncipe perguntava o que ia acontecer, se ia ter bandeira, se ia ter hino. As professoras retomavam os acontecimentos do mês festivo, detalhando e antecipando um pouco o que ia acontecer, e tudo transcorria de forma bem serena; eventualmente, ele, nesse período, ficava um pouco mais ecolálico como se, com a repetição da informação, ele pudesse ir acomodando-a e tornando-a com mais sentido para si mesmo.

Cabe ressaltar que o Pequeno Príncipe tem uma linguagem expressiva realizada por meio da linguagem oral, que tem se ampliado e qualificado no cotidiano; contudo, um **recurso subjetivo que ele utiliza para acomodar as informações é a ecolalia** e este é um **indicador** da construção de sua subjetividade.

Durante o primeiro ano escolar, a família auxiliou muito, compartilhando com as professoras alguns manejos realizados em casa, que o acalmavam, que o ajudavam a organizar o comportamento e o pensamento. Houve indicação de músicas infantis, personagens de desenhos e palavra-chave como “combinado” que foram importantes na construção de vínculo, afeto e confiança entre as professoras e o Pequeno Príncipe.

Na época, ele ainda apresentava o que, inicialmente, seria identificado como uma seletividade alimentar; ele não aceitava alimentar-se no refeitório; só comia pão, frango e queijo. Em casa, a alimentação era a base dos mesmos ingredientes; contudo, no espaço da horta, aceitou degustar frutas e verduras, demonstrando satisfação. Cabe ressaltar que, nesse mesmo período, aconteciam

em casa diversas situações que iam também configurando as ações do Pequeno Príncipe; uma delas foi a do falecimento da tia materna, que cuidava dele quando pequeno e que residiu com a família durante um longo período. A mãe relata que, em função dessa perda e de outras questões emocionais, ela acabou desenvolvendo uma anorexia nervosa e perdeu muito peso. Ela diz que percebia que o Pequeno Príncipe acompanhava essa situação dela e parecia que absorvia seus comportamentos:

D.M.: Eu comecei a observar muito no Pequeno Príncipe que **ele sente exatamente o que a gente sente**. Quando a gente entra no campo dele, entra em contato próximo a ele, parece que ele absorve que nem uma esponja tudo que a gente sente. E aí ele começou a sentir, começou a ver que eu não estava bem.

Nesse período também, a mãe engravida do filho mais novo, e, ao ver que o Pequeno Príncipe também estava perdendo peso, não se alimentando direito, investe todas as suas forças em uma cultura de alimentação saudável em quantidade e qualidade. Isso vai organizando a rotina alimentar do Pequeno Príncipe, que se mostra, então, não como uma seletividade alimentar, mas muito próximo de alimentos mais saudáveis (verduras e legumes), de escolhas alimentares vinculadas às rotinas alimentares de casa que são mais vegetarianas e veganas, com uma variedade de verduras, frutas e grãos. Quando convocado a se aventurar em novas experiências gastronômicas, aceita experimentar outros alimentos, mas consegue expressar suas preferências por frutas e legumes, verduras e arroz branco, por exemplo, em uma alimentação diária. Essa situação alimentar apontada pela mãe apresenta um **indicador** a ser pensado na constituição subjetiva do indivíduo que **é o da necessidade de identificação com seus familiares**. O Pequeno Príncipe sempre teve uma relação forte com a mãe. Quando ela enfrenta dificuldades, a reação do menino é este espelhamento direto com ela e com seus comportamentos. Isso aponta para a compreensão necessária quando se fala de indivíduos e seus pares familiares, quando se buscam semelhanças entre eles nos comportamentos, desejos, sonhos. São explicações mais lógicas do que se pensar, primeiramente, em seletividade alimentar, ou, em outros casos, agitação, falta de controle dos impulsos, por exemplo. Poder entender os tempos de cada um, as experiências que vivenciam é poder pensar para além do que as características do TEA podem expressar. As aproximações familiares falam mais do que a necessidade de patologização do indivíduo. Não é só importante saber apenas o

que é o TEA, mas sim conhecer quem o apresenta e como o transtorno se configura em cada pessoa, conhecer a criança que apresenta o quadro e suas relações familiares, aspectos tão importantes para sua constituição subjetiva. É preciso não se deixar entorpecer pelos conceitos médicos e acadêmicos em detrimentos da forma de ser e viver da criança.

Isso também se mostra em outros espaços escolares como, por exemplo, a oficina de artes em que o aluno manuseou livremente tinta guache com as mãos, rolos de espuma e pincéis, porém sua preferência era utilizar os pés para as atividades com pintura. Manuseou massinha de modelar livremente e foi estimulado a utilizar objetos para criar formas. A família do Pequeno Príncipe tem uma postura mais tranquila a respeito das explorações, da importância do corpo nesses movimentos, da respiração para o equilíbrio do corpo e da mente, do contato com a natureza para ampliar o contato com o mundo exterior e equilibrar-se nessa relação com o mundo. A forma como o Pequeno Príncipe vai realizando suas explorações do mundo têm muito a ver com a forma como a família também vai se constituindo como um grupo de pessoas que se unem pelo amor e pelas aproximações de concepções de mundo.

O Pequeno Príncipe demonstrava, desde o início, autonomia e independência nas atividades de higiene e sempre se mostrou bastante colaborativo na organização da sala e cuidadoso com o material disponível para uso da turma. Os avanços, no primeiro ano, foram significativos segundo as professoras; ele chegou ao final do ano mais engajado, respeitando as combinações e as regras escolares com tranquilidade e realizando mais interações com os colegas. Um ponto destacado e significativo, segundo as professoras, foi a parceria escola-família, sem a qual os avanços não teriam sido tão rápidos. Emerge aqui o **indicador da importância da parceria escola-família**, em que ambas olham para o indivíduo com os mesmos objetivos, realizando ações que se completam e que buscam a emergência de um sujeito que, mesmo apresentando um diagnóstico de TEA, pode se expressar e realizar suas escolhas sem medo e sem julgamentos.

A mãe relata que, naquele ano, com as mudanças e vitórias do filho, percebeu que a única questão que se agravou muito foi a do sono que, segundo ela, nunca foi um sono tranquilo e profundo. Após o falecimento da tia, o quadro se

intensificou bastante, fazendo com que o menino acordasse muitas vezes assustado, chorando e buscando a cama dos pais.

O Pequeno Príncipe encerrou, assim, o seu primeiro ano escolar completo, depois de dez experiências anteriores de inclusão escolar que nunca ultrapassaram o teto de sete meses. Durante o ano, ele foi se constituindo um indivíduo aprendente e capaz de realizar as atividades propostas, demonstrando suas habilidades nas diferentes áreas e também suas dificuldades, sem que estas fossem supervalorizadas ou tomadas como características imutáveis para o seu desenvolvimento. As propostas pedagógicas e o espaço escolar foram lhe ofertando possibilidades de ser, de se expressar, de aprender, de se negar a realizar, de optar, de escolher. **A escola, como espaço promotor de desenvolvimento de um indivíduo aprendente**, emerge aqui como um **indicador** que auxilia na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe.

Em 2015, houve alterações na rotina familiar. Em janeiro, nasceu o irmão do Pequeno Príncipe, o **M.M.**, por quem ele desenvolve um amor profundo logo de início, demonstrando cuidado e preocupação com ele. Quando outras pessoas pegavam o **M.M.** no colo, o Pequeno Príncipe ficava com seus olhos atentos, como se fiscalizasse o que acontecia.

Na turma, as professoras **A.** e **B.** organizaram a sala, propiciando situações em que a turma tivesse de escolher com quais brinquedos iria brincar no primeiro momento do tempo escolar. Essa possibilidade de escolha foi oportunizando o desenvolvimento e a qualificação do brinquedo simbólico, a interação entre as crianças no espaço da sala, a ampliação da expressão por meio da linguagem oral, gestual ou outra forma possível. Destaca-se aqui um **indicador** nessa organização da dupla de professoras que vai incidir na constituição subjetiva do Pequeno Príncipe que é o da crença das educadoras na **capacidade de escolha**, ou seja, a crença no potencial do aluno, favorecendo um ambiente em que ele exerça uma escolha, mesmo que pequena, sobre como quer iniciar sua ação na escola. Isso faz com que as atividades que o mobilizam sejam escolhidas e com que ele trabalhe a partir delas.

Traço marcante no menino, nesse período, foi o do desenvolvimento de um comportamento afetuoso com as professoras e com os colegas; ele demonstrava isso, principalmente, por meio do abraço. Procurou os colegas para interagir em

determinadas brincadeiras, tanto na sala de aula como nos demais espaços frequentados, e aceitou com mais facilidade a partilha dos brinquedos. A configuração subjetiva da interação entre o Pequeno Príncipe e as professoras, acentuada pela relação afetuosa com o irmão parece iniciar uma movimentação de sentidos subjetivos favoráveis à emergência do afeto, e este acaba por se tornar uma fonte de desenvolvimento subjetivo para o Pequeno Príncipe.

Nos passeios realizados com o grupo, bem como nas caminhadas no entorno da escola, comportou-se de maneira adequada, respeitando as combinações, os momentos de espera, o andar com o grupo, aproveitando todos os momentos. Passou a aceitar as trocas de rotina sem se alterar, permanecendo engajado e tranquilo. À medida que ia se sentindo mais seguro, ele se permitia aprender e interagir mais com os colegas. Percebe-se isso nos relatos das professoras sobre os momentos de brincar:

Professoras A. e B.: Expressou seus desejos, preferências e desagrados falando frases ou apenas palavras; por vezes, repetia o que as professoras perguntavam, mas, ao ser questionado, conseguia responder o que queria para aquele momento (2015).

Um fator importante, nessa mudança de comportamento do Pequeno Príncipe, foi o **sentimento de pertencimento**, um **indicador** nesta constituição subjetiva.

A escrita ainda se mostrava uma área delicada. Quando a atividade era realizada de forma espontânea, o Pequeno Príncipe se vinculava de forma tranquila; quando as professoras direcionavam ou propunham uma atividade mais direcionada, ele recuava e mostrava-se reativo. Esse movimento reativo com as letras se estende durante um tempo na vida escolar do Pequeno Príncipe. As letras traziam a formalidade da função escolar, e a essa função formal ele ainda era reativo. A escola, enquanto instituição acadêmica, apresenta suas demandas e exatamente muitas dessas demandas que afastaram o Pequeno Príncipe dos espaços anteriores, pois ele não conseguia dar conta, em alguns momentos, das expectativas que as pessoas tinham sobre ele. Pode-se pensar aqui que as letras, um conhecimento mais formal, o faziam se lembrar desses momentos. Com base na Teoria da Subjetividade, é possível afirmar que:

As dificuldades de aprendizagem são inseparáveis da maneira pela qual a criança sente o seu mundo de experiências e interações dentro e fora da escola, baseada em como configurou subjetivamente a sua história, a sua condição social, a sua relação com a família, o seu meio cultural, processos

estes que não estão dissociados do momento da aprendizagem e que extrapolam a reificação do patológico (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 22).

Já os números, para ele, não apresentavam essa carga simbólica; por meio deles, construía jogos de encaixes e reconhecia os números e as quantidades até dez e, mais para o final do ano, contava até 20.

Circulou por todos os espaços e frequentou todas as aulas especializadas e projetos, sempre esteve engajado nas propostas, fazendo escolhas, exercendo sua autonomia e iniciando experiências na construção de receitas na culinária e desafiando-se nas provas de novos alimentos.

O Pequeno Príncipe foi se permitindo explorar diversas formas de expressão por intermédio do corpo, utilizando sua motricidade ampla, descobrindo os brinquedos da pracinha, a cama elástica, subindo em árvores e correndo pelo pátio. Esse movimento permitiu que ele se descobrisse também como alguém que tem possibilidades de explorar, sem normas preestabelecidas. As explorações de materiais mais acadêmicos também se ampliaram muito; aos poucos, foi utilizando e agregando instrumentos diversos. Realizou com independência recorte, colagem, e pintura com lápis de cor. Inicialmente, não aceitava muito as pinturas com tinta, porém, ao observar os colegas, acabava fazendo a atividade e, normalmente, preferia utilizar só pincel e não sujar as mãos. Ele desenvolveu o hábito de levar livros para casa para realizar a leitura com a família que continuou parceira na relação com a escola, facilitando as interlocuções entre os espaços e as aprendizagens.

Em casa, o Pequeno Príncipe vivenciava as primeiras experiências com o irmão nesse período. Os pais afirmam que o nascimento do irmão foi um marco importante para o desenvolvimento do Pequeno Príncipe:

R.M.: Ao longo desse tempo, em 2015, tivemos o nascimento do **M.M.**, e **esse convívio tem sido fundamental para o desenvolvimento do Pequeno Príncipe. Eles estão sempre juntos e interagem o tempo todo.**

D.M.: Aí, conforme o **M.M.** foi se desenvolvendo, o Pequeno Príncipe também. Eu vi um grande crescimento dele, assim, nesses últimos anos. Dos 7 para os 10 anos, foi um grande bum. **Foi realmente aí que ele despertou.** Ele reconheceu o corpo, ele reconheceu quem ele é, demonstrou que ele sabia um monte de coisa que eu achava que ele não sabia.

Nesse relato dos pais, há reflexões importantes sobre os processos subjetivos do Pequeno Príncipe. Ele, na escola, já vinha reconstruindo suas zonas de sentido sobre o aprender, sobre sua capacidade como aprendente, sobre

pertencimento. Com o nascimento do irmão, surge o **sentimento de proteção, indicador** que se mostra presente na constituição subjetiva do menino. Ele passa a cuidar do irmão, assim como passa a olhar mais para os colegas na escola, preocupando-se, também, quando as coisas quebram ou estragam, insistindo para consertá-las. A mãe fala sobre isso também:

D.M.: Ele não podia ver o irmão dele dormindo de olho fechado, deitado no berço; ele entrava numa angústia, num desespero por causa do que o irmão estava de olho fechado. Então a gente tinha que fazer o irmão dormir num quarto, e ele, no outro. Mesmo assim, ele passava a noite pensando naquilo, querendo ver se o irmão estava bem. Ele mexia no mano, pro mano se mexer, e esse era o sinal de que o mano estava bem.

A partir do nascimento do irmão, o Pequeno Príncipe parece despertar com mais intensidade para o outro. Essas aberturas de novas zonas de sentidos a respeito das pessoas de seu convívio, facilitaram sobremaneira as configurações subjetivas acerca das relações sociais, das expressões afetivas e, até mesmo, da comunicação oral, presente anteriormente no cotidiano do Pequeno Príncipe, mas ainda muito inscrita em um movimento ecológico que demandava do interlocutor uma postura recursiva de pergunta e resposta. Essa troca com o irmão em casa, propiciou uma flexibilidade do pensamento e das ações que foram reconfigurando as zonas de sentido do Pequeno Príncipe sobre a utilidade da linguagem oral, por exemplo, como aponta a mãe:

D.M.: Mas, conforme o **M.M.** foi crescendo, nessa época, **o Pequeno Príncipe tinha uma linguagem muito da repetição das falas do Barney ou da Xuxa só pra baixinhos**. Sempre meio que foi assim, a fala nunca era uma coisa espontânea. Assim, tu dizias, - Oi. Ele não falava oi. Ele falava alguma musiquinha do Xuxa só para baixinhos ou cantarolava alguma coisa; **não era uma troca espontânea, de interação**. Aí, **conforme o M.M. foi adquirindo a linguagem, o Pequeno Príncipe também foi dando corpo para uma língua que acessava a gente. Parece que, ao mesmo tempo que o irmão foi entendendo as palavras pra se comunicar, o Pequeno Príncipe foi entendendo a utilidade daquelas palavras pra se comunicar, e aí ele começou a falar mais com a gente**.

Esse avanço comunicacional, por meio da linguagem oral, também aparece nos relatos escolares do ano de 2016; nesse período, o Pequeno Príncipe passou a falar sobre o seu cotidiano, utilizando esse novo recurso subjetivo para tentar se impor quando as coisas não saíam como ele queria, por exemplo, aumentando o tom de voz com colegas e professoras para mostrar seu descontentamento.

A ecolalia persiste na linguagem do Pequeno Príncipe quando ele quer que um desejo se realize. Aí pergunta a mesma coisa repetidamente, para que seu desejo seja atendido. Nessas situações, é fundamental que haja muita tranquilidade,

muita perseverança na condução das respostas e da situação como um todo, para que ele possa entender e aceitar o que está sendo explicado. A estratégia de fazer combinações, nesses momentos, surte um efeito apreciável, pois o Pequeno Príncipe apresenta considerável comprometimento quando se faz referência às combinações. A ecolalia se apresenta aqui como um recurso subjetivo no enfrentamento das dificuldades, do não gerenciamento do desconhecido, daquilo que ele não pode prever e antecipar. Esse recurso subjetivo, por meio da ecolalia, aponta um **indicador** da constituição subjetiva do Pequeno Príncipe que é **a necessidade de repetir para si mesmo, diversas vezes, os acontecimentos que o incomodam**, que lhe causam ansiedade, medo ou angústia **para que eles possam ir se acomodando em suas memórias, em seu planejamento das ações ou, simplesmente, somando-se às situações que fogem ao seu controle e que precisam ser vivenciadas de alguma forma**. A ecolalia não aparece somente como uma característica do TEA, mas como uma expressão rica de sua subjetividade.

A música ainda se apresentava como forte via de acesso. Ele mostrava, na época, era o ano de 2016, facilidade para memorizá-las e demonstrava prazer em cantá-las. Ampliou os repertórios, aceitando, inclusive, as escolhas dos colegas e qualificou esses momentos, introduzindo, muitas vezes, a dança, outro recurso subjetivo para sua expressão. As questões de letramento também se ampliaram: passou a reconhecer as letras do alfabeto e as palavras que iniciam com elas. A expressão gráfica também apresentou um salto no desenvolvimento, representando a figura humana com detalhes do rosto.

Em 2016, sua turma esteve com três professoras, já que a dupla de regentes não estava completa. Em função de aposentadoria de uma das professoras, a professora **C.** foi acompanhada, durante todo o ano letivo, por duas professoras volantes (professoras **E.** e **D.**), que entravam em sala de aula em dias alternados na semana, mas, mesmo assim, ele manteve os vínculos afetivos e o desenvolvimento crescente de suas habilidades. A escola entendia que esse movimento não era o adequado, mas era a única forma de ofertar minimamente o atendimento mais organizado possível. Mesmo diante desse quadro, o Pequeno Príncipe vai se constituindo um ser aprendiz e desenvolvendo as novas

habilidades aprendidas, sustentadas pelo acolhimento e respeito a sua forma de ser e estar na escola.

No ano escolar de 2017, as professoras **C.** e **O.** iniciaram um trabalho de ampliação da expressão oral por meio de rodas de conversa, uso de desenhos para o registro das atividades diárias, o que possibilitou o exercício da simbolização. Esse exercício simbólico também foi realizado por meio das brincadeiras com diferentes miniaturas de animais, bonecos, panelinhas, carrinhos, móveis da casa, organizando-se espaços de brincadeiras individuais ou em pares, o que intensificava o jogo simbólico. Essas intervenções foram ofertando sustentação para que o Pequeno Príncipe fosse construindo diferentes recursos expressivos, explorando suas zonas de sentido sobre tudo que vivia e experienciava, ampliando linguagem e relações sociais.

Já que o interesse pela escrita se manteve, foram ofertados diferentes portadores de textos, como rótulos, canções de músicas, receitas de alimentos; também houve a construção da caixa de escritos após as atividades, conforme as possibilidades e hipóteses de escrita individual. Esse processo se vinculou ao processo criativo, tornando-o mais prazeroso, espontâneo e possibilitou que o aluno tivesse acesso ao quadro da sala para escrever e realizar seus registros toda a vez que sentisse essa necessidade ou quisesse deixar algo registrado sobre as experiências do dia ou das histórias escutadas.

Diante desses novos desafios, o Pequeno Príncipe foi se vinculando de forma gradual a essas atividades mais estruturadas, avançando na compreensão destas e mostrando mais engajamento. A expressão oral dele foi um dos aspectos que se desenvolveu muito: ele passou a compreender as ideias centrais de uma história infantil e a expressar oralmente, com o auxílio de perguntas, o que entendeu da história, quais eram os personagens, entre outros aspectos. Passou a chamar as pessoas pelo nome, e as suas perguntas não eram mais repetidas de forma ecológica. Suas hipóteses da lecto-escrita encontravam-se, na época, no nível silábico. Sustenta-se, aqui, que o Pequeno Príncipe, à medida que vai se constituindo um ser aprendente, vai desenvolvendo possibilidades de troca, de percepção do outro, e isso permite que tenha uma relação mais próxima com o mundo simbólico da escrita, e esta é uma hipótese na constituição subjetiva do

Pequeno Príncipe. Começa, então, a deixar a sua marca no mundo escolar por meios de suas tentativas de registros escritos e gráficos.

No ano de 2018, Pequeno Príncipe avança para o 2º ciclo. Ele continua ainda no turno da manhã, mas esse ciclo apresenta uma organização diferente da que ele conhecia: a sala tem uma outra disposição, a nova turma passa a ter sete alunos e as propostas curriculares contam com a introdução de atividades mais organizadas em torno de metas escolares mais voltadas ao letramento e ao numeramento. As professoras deste ano são **G.** e **F.**, já conhecidas do aluno por serem professoras do turno e de projetos anteriores. A corporeidade faz a tessitura na temática do ciclo.

Surge, logo no início do ano, um interesse comum entre os meninos pela brincadeira com carrinhos, e esse interesse faz com que as professoras possam trabalhar melhor a questão das trocas, do respeito pelo outro, bem como a organização do grupo.

Professoras F. e G.: O grupo demonstrou interesse nas brincadeiras com carrinhos, o qual nos possibilitou trabalhar as combinações de dividir brinquedos, esperar a sua vez, bem como pareamento de cores, tamanhos, primeiro e último da fila. Tais brincadeiras tiveram papel significativo e contribuíram para estabelecer relações de parceria e respeito com o outro (2018).

A postura das professoras, de perceber os focos de interesse e de apresentar, a partir deles, um novo trabalho, aponta um **indicador** a respeito da **capacidade de desejar** desse indivíduo que abre novas zonas de sentido sobre as possibilidades de ser um sujeito e permite a constituição subjetiva do Pequeno Príncipe como um indivíduo capaz de expressar seus desejos e de usá-los como recursos subjetivos para aprender e compartilhar.

Sua aprendizagem no campo da alfabetização continua em evolução, mostrando-se oscilante entre nível silábico e o silábico-alfabético, pois tem o valor sonoro da maioria das letras do alfabeto; ele consegue realizar a escrita do seu nome, do nome dos colegas, de várias palavras, desafiando-se, por exemplo, a realizar cruzadinhas como atividades escritas. Gosta muito de utilizar os alfabetos móveis e com eles realizar diversas escritas espontâneas de palavras. Gosta de pintar, de fazer colagens e de desenhar figuras variadas. Pequeno Príncipe vem ampliando, cada vez mais, a representação de sua figura humana, acrescentando mais detalhes à medida que vai descobrindo seu próprio corpo, nomeando suas partes e exercitando as suas possibilidades de ação com seu corpo no espaço.

Nos conceitos lógico-matemáticos, o Pequeno Príncipe já quantifica, classifica e reconhece os numerais, realizando pareamento por meio de diferentes atributos, como formas, cores, tamanho, espessura e figuras. Ele vai ampliando, também, sua capacidade para concentração nos jogos de encaixe, quebra-cabeças, dominó, memória e jogos coletivos, demonstrando entendimento das regras desses jogos.

No ano de 2019, uma nova alteração acontece na vida escolar do Pequeno Príncipe com sua transferência para o turno da tarde. Esse turno é marcado pelas turmas que iniciam o processo de adolecer, e os interesses são mais voltados para a juventude; o brincar vai gradativamente cedendo o espaço para assuntos mais maduros, pautados nas alterações corporais pelas quais os alunos passam, bem como nos novos interesses que a adolescência apresenta.

A temática elencada pelas professoras **H.** e **I.** ainda perpassa a questão corporal, mas agora trazendo mais para o aspecto do perceber-se como um adolescente, entendendo e reorganizando seu corpo nessa nova fase e absorvendo novas demandas. As professoras marcam as novas demandas em seus registros:

Professoras H. e I.: A turma é constituída por 7 alunos, sendo 6 meninos e uma menina, com idades entre 11 e 13 anos. **Os comportamentos próprios da pré-adolescência são bem nítidos**, fazendo com que busquem vivenciar novas experiências e superar desafios. Na escola, este é o período em que também acontece uma mudança de turno, demarcando esta fase de transição da infância para a adolescência. **O turno da tarde oferta situações e atividades mais voltadas aos interesses adolescentes, promovendo convívio com colegas do 3º ciclo, que compreende uma faixa etária maior, estimulando, assim, novos olhares e novas concepções** (2019).

Esse olhar das professoras aponta um **indicador** nesta constituição subjetiva, ou seja, uma **configuração subjetiva a respeito da deficiência que não infantiliza o indivíduo**, que não o torna assexuado, impedindo que viva as etapas do desenvolvimento; ele permite que o Pequeno Príncipe possa aprender a conviver com as demandas de seu corpo, de seus desejos e de suas vontades e a descobrir-se não mais como um menino, mas agora como um rapaz, que vai construindo outros interesses que não envolvem somente o brincar de carrinhos, e sim novos gostos musicais, novos interesses por jogos, pela informática e, até mesmo, pelas pessoas com quem convive. Esse interesse pelo outro é tão claro que, quando um colega falta ou uma das professoras não se encontra na escola, o Pequeno Príncipe questiona a falta do componente.

A mãe também aponta a mesma percepção que as professoras a respeito da fase que o Pequeno Príncipe vivencia nesta época:

D.M.: Agora ele tá numa fase de interesses... muito, eu vejo **muito um adolescentezinho**. Já ali germinando sabe, muito focado em videogame. Ele tem uma lógica incrível. Tem coisas que eu nem imagino como que se faria, e ele vira. Vira todas as fases, todos os jogos que ele tem. Os Legos todos. Ele vira todas as fases. Ele tá focado agora na percussão. A gente tá fazendo aula com ele lá na casa de música, ele ganhou a bolsa por ser aluno da Escola Municipal, né. E ele descobriu o teclado, que o **R.M.** tem. Agora ele fica ali, põe no YouTube a música que ele quer, aí ele vai pro teclado tentar tocar a música. Então ele tá nessa fase, assim, muito focado. Mas também muito convidando a gente pra cozinhar, convidando a gente pra passear. Ele tá muito compreensivo, assim, muito parceirão.

Nessa troca e interação entre os pares, são ofertadas oportunidades de atividades ou jogos em duplas ou trios, em que um auxilia o outro, o que muito qualifica as aprendizagens realizadas.

Segundo os relatos e as observações feitas, Pequeno Príncipe se adapta com facilidade ao novo turno, vinculando-se às professoras e aos demais colegas. Não apresenta dificuldade em seguir as combinações da turma e sempre aceita realizar as atividades propostas. Mostra-se sempre muito afetivo, carinhoso, sorridente com todos e disponível para auxiliá-los quando solicitado.

Seus avanços na alfabetização e no letramento são percebidos; ele já consegue formar sílabas por meio da identificação fonética das consoantes e das vogais. Ainda precisa de auxílio nos dígrafos e em alguns encontros vocálicos, mas mantém o interesse e o desejo de aprender. Envolve-se com as propostas oferecidas ao grupo, como histórias, filmes, apresentações teatrais ou atividades mais estruturadas, mostrando-se participativo, auxiliando com ideias, desenhos e sugestões às produções coletivas da turma. Sua produção gráfica torna-se mais elaborada quando auxiliado com questionamentos; dessa forma, ele consegue detalhar seus desenhos e fazer uma ótima representação de histórias. Essa postura das professoras, de se colocarem em uma posição de mediadoras, faz com que o Pequeno Príncipe consiga qualificar suas expressões e com que se abram novas zonas de sentidos a respeito das representações gráficas, da percepção dos detalhes de uma história, que podem ser elaboradas mentalmente, num primeiro momento, e, depois, representadas. Essa mediação permite que as funções executivas sejam trabalhadas e desenvolvidas e que o Pequeno Príncipe vá se constituindo como alguém que pode pensar, elaborar mentalmente uma ideia e, depois, executá-la. O comportamento deixa de ser sua primeira ação, e isso é uma

hipótese dessa constituição subjetiva que vai se estruturando nas experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Pequeno Príncipe mostra também uma qualificação nos aspectos lógico-matemáticos, o que permite uma construção de conceito de número mais elaborado; ele consegue reconhecer diferentes números, bem como fazer a quantificação numérica, relacionando as quantidades aos numerais sem dificuldade.

O avanço nas capacidades simbólicas é apontado pelas professoras como um dado importante na qualificação das ações do Pequeno Príncipe:

Professoras H. e I.: apresenta uma capacidade imaginativa, o que reafirma a existência de um pensamento simbólico, que reflete nas possibilidades que apresenta de identificação de letras, imagens e nas brincadeiras de faz de conta que constrói nas bandejas sensoriais e com as miniaturas. Gosta de diversificar as cores nos seus desenhos e, com sugestões das professoras, faz detalhes coloridos na mesma figura. No início do ano, cada aluno recebeu um caderno e começou a construir seu álbum individual. Nestes, foram feitos registros de atividades sistematizadas, como trabalhos com nome próprio, numerais, pareamento, recortes e colagem de figuras, montagem de quebra-cabeças, entre outras. No álbum, também foram elaboradas páginas com registros de momentos especiais, como aniversários, temas de interesse, datas comemorativas, passeios, registros de histórias e outras vivências significativas. O Pequeno Príncipe apreciou muito o trabalho com o caderno e o álbum, revendo suas produções e fotos, demonstrando apreço por estes materiais e boa memória ao lembrar o que foi realizado (2019).

Nas assembleias de alunos, realizadas às segundas-feiras, nos dois primeiros períodos, o Pequeno Príncipe consegue se expressar com clareza, coerência e noção de temporalidade. Quando sorteado para ser coordenador da assembleia, assume muito bem o papel, escrevendo o nome dos colegas inscritos no quadro e convidando-os a falar nas suas respectivas vezes. Em algumas assembleias, apresenta relatos mais detalhados, que são escritos por ele mesmo, com a participação da família.

Amplia seu interesse na informática, dominando as habilidades necessárias para ter autonomia nesse processo, mostrando habilidade com o mouse, realizando os movimentos de entrar e sair de programas e sites, utilizando, inclusive, a escrita na busca dos sites de sua preferência. Também demonstra apreciar bastante os momentos de cinema, fazendo escolhas dos vídeos a que quer assistir e ficando atento a eles. Gosta bastante ainda de vídeos musicais, pois pode criar coreografias na frente do espelho.

Em relação à alimentação, possui autonomia, servindo-se com independência no buffet da escola. As combinações sobre provar alimentos já não são mais necessárias, já que sempre realiza suas escolhas. Geralmente come

alguma verdura, legume e arroz. Na hora do lanche, come o que traz de casa, pois não gosta do lanche da escola. Como tem uma preferência por frutas, o lanche da escola não contempla suas expectativas, então, a combinação com a família é que ele pode trazer de casa a fruta de sua preferência.

Essa possibilidade que a escola oferta ao Pequeno Príncipe de **poder escolher** seu lanche, de servir-se no buffet de forma autônoma, também é um **indicador** a se levar em conta quando se pensa a constituição subjetiva do indivíduo com TEA, que se desloca da configuração subjetiva social de alguém que não consegue realizar escolhas para **um ser capaz de afirmar do que gosta ou não**, sem que lhe seja atribuída uma marca de seletividade, de interesse restrito, e isso é muito comum quando se fala em TEA.

É possível observar, por meio das respostas do Pequeno Príncipe à pesquisadora, a forma como vai se constituindo subjetivamente até aqui e como vai configurando o TEA em sua vida:

Pesquisadora: O que é o autismo?⁹³

Pequeno Príncipe: Eu sei muito do autismo, tudo bem, é o que você tem. O autismo fala e vê o mundo.

Pesquisadora: O que é família?

Pequeno Príncipe: Família é abraço, é carinho nele, é aqui (apontando o coração).

Pesquisadora: Quem é a pessoa mais importante para ti no mundo todo?

Pequeno Príncipe: Eu! Sou eu a pessoa mais importante.

Com seus recursos subjetivos, construídos nas tessituras entre família, escola e vivências sociais, o Pequeno Príncipe vai entendendo que o autismo (na sua percepção) fala nele, por meio dele, e está tudo bem. O Pequeno Príncipe deixa claro que o TEA é o que ele tem, e não o que ele é. Quando fala na família, não se identifica representação mais simbólica do que a realizada por ele, posto que a sua família o acolhe, acalenta-o e é expressão do amor, ligação perceptível quando aponta para seu coração. O Pequeno Príncipe se percebe subjetivamente como um sujeito capaz, importante, potente, que precisa ser valorizado, tornando-se, então, ele mesmo, sua pessoa mais importante no mundo inteiro.

⁹³ Este diálogo foi possível com o auxílio da mãe do Pequeno Príncipe que gravou um vídeo dele respondendo as perguntas, com toda a paciência, esperando que ele pudesse elaborar as questões para responder, já que este término da pesquisa aconteceu no ano de 2020, em plena pandemia, onde vigorava o distanciamento social e a escola encontrava-se sem atendimento.

5.2.3 CONSTRUÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE O CASO DO PEQUENO PRÍNCIPE

Com base nas percepções construídas, por meio do método construtivo-interpretativo, destacam-se hipóteses a respeito da constituição subjetiva do Pequeno Príncipe.

Ao longo dos momentos dialógicos com os pais, nas conversas com o próprio Pequeno Príncipe, nas observações realizadas, compreende-se que a configuração subjetiva a respeito do nascimento do Pequeno Príncipe, não se produziu baseada em uma visão capacitista, e sim em uma aceitação do indivíduo com aquilo que ele apresentava de potencialidades e necessidades, e a conexão entre mãe-bebê, pai-bebê foi essencial para que isso acontecesse. O filho já ocupava um lugar essencial em sua família, como foi possível perceber durante todo o processo de construção da informação. Dessa forma, quando o TEA se fez presente, por meio da fala médica, a família não se deixou paralisar em suas ações. Não se falava apenas de um corpo, mas de uma criança que já ocupava um lugar importante, que já era olhada e atendida em suas necessidades e possibilidades, a quem os pais já dedicavam, mesmo percebendo diferenças em seu desenvolvimento, uma atenção qualificada que buscava, nos detalhes do cotidiano, a potência no desenvolvimento do filho.

Faz sentido elencar como hipótese que a forma como o indivíduo vai configurar o TEA em sua vida passa, sobremaneira, pela forma como a família configura subjetivamente o transtorno também em suas vidas, e a construção da subjetividade do indivíduo está submersa, também, nessa tessitura familiar inicial.

A maneira como os pais lidam com o Pequeno Príncipe, a valorização de suas potencialidades, a criticidade que eles apresentam em suas ações como pais, que superprotegem ou não, que permitem a experimentação em diferentes situações cotidianas, tudo isso faz com que sejam encaminhadas experiências de vida que constituem configurações subjetivas na vida do indivíduo com TEA. As ações dos pais do Pequeno Príncipe mostram que, mesmo que em algum momento eles tenham sido superprotetores, o que acontece com a maioria dos pais de filhos com deficiência, continuaram observando o filho com um olhar que buscava a potência, as possibilidades de autopercepção e de desenvolvimento dele como um indivíduo capaz. Percebe-se que esse olhar facilitou o processo da constituição subjetiva, pois

zonas de sentido foram configuradas nas potencialidades e no afeto, e não pautadas na deficiência e na falta.

Outra hipótese que se destaca como relevante é a da importância do sentimento de pertencimento como um balizador das relações e das condições necessárias para um processo inclusivo social ou escolar. E, se há o sentimento de pertencimento, é porque, em algum momento do processo de socialização e escolarização, houve a mediação de um adulto com a criança, acompanhando a constituição de seus processos subjetivos e, dentro deles, o processo de aprendizagem, não apenas como processo acadêmico, mas como um movimento afetivo, emocional, simbólico, como expressão de sua subjetividade.

A configuração subjetiva de que o indivíduo com TEA tem um valor como pessoa em sua diferença, que é capaz de aprender, de se constituir um ser desejante, com intenções e com recursos subjetivos expressivos que delineiam sua personalidade, é uma construção social desejável de reconhecimento; somente por meio desse movimento novas configurações subjetivas serão construídas.

Cabe destacar o que emerge no processo de construção da informação a respeito da aceitação do corpo da pessoa com TEA, como ferramenta inicial de exploração dos espaços: por meio do corpo, pode acontecer o reconhecimento de si mesmo como alguém que pode se mover, realizar ações, fazer diferentes expressões e buscar interações com o outro. Entende-se, a partir do caso do Pequeno Príncipe, que o corpo também é expressão subjetiva deste indivíduo com TEA e que não pode ser visto apenas como membros, músculos, ou um corpo sem sentido ou hiperativo, que pode ser manipulado sem diálogo, permissão ou afeto.

Destaca-se, como uma hipótese constitutiva da subjetividade do Pequeno Príncipe, a importância do engajamento familiar desde o momento do nascimento. Os pais, ao acolherem a descoberta do TEA, passam pelo período de luto; porém, sem ofertar ao diagnóstico o poder de determinar quem o filho seria no futuro; isso permite que eles ofereçam uma gama de experiências sociais e afetivas, valorizando a convivência familiar e a identificação entre eles e o Pequeno Príncipe como maneira potencializadora de novas configurações subjetivas sobre as experiências vivenciadas no cotidiano.

As possibilidades de construções afetivas fora dos círculos familiares vão oferecer recursos subjetivos para que a construção de significados sobre as

experiências se desenvolvam de forma mais segura. São esses mesmos vínculos que vão ofertar ao Pequeno Príncipe possibilidades de ampliar seus vínculos afetivos, partindo de novas configurações subjetivas sobre o outro.

Como produtor de demandas sociais, afetivas e de aprendizagem, com professoras, colegas e equipe que acolhem o indivíduo, respeitam sua singularidade, seus processos expressivos subjetivos e compreendem suas demandas, o espaço escolar se destaca ao possibilitar que o Pequeno Príncipe, mesmo apresentando um desenvolvimento que é diferente em alguns aspectos, vivencie novos sentidos subjetivos, realize novas configurações subjetivas sobre o TEA na sua vida, sobre quem pode ser e o que pode fazer, viva novas experiências de inclusão escolar, de pertencimento a um grupo, a um espaço educacional. Todas essas experiências potencializam o desenvolvimento subjetivo no qual pode vir a emergir um sujeito.

Salienta-se, neste caso do Pequeno Príncipe, a importância do olhar do outro e do reconhecimento deste para a pessoa com TEA, não como um indivíduo com deficiência, mas como alguém que se apresenta de modo apenas singular. A presença desse outro que configura subjetivamente o TEA como um aspecto que torna o sujeito singular e não que o paralisa, impede, patologiza. Dessa maneira, os processos subjetivos individuais se fazem presentes, já que o Pequeno Príncipe assume um lugar na relação com este outro que o identifica, que o potencializa, que o marca como alguém capaz. Sem esse movimento recursivo do outro (família, professoras, colegas, entre outros), não há uma convocação para o indivíduo sair da 'bolha do diagnóstico', daquilo que é socialmente esperado, ou seja, da configuração subjetiva social que se tem hoje a respeito do TEA, de que não se abrem possibilidades de aprendizagem.

Pontua-se, neste caso, da mesma forma que foi no primeiro, a importância que a escola assume na constituição dos processos subjetivos para o Pequeno Príncipe que possui um diagnóstico de TEA, pois, sendo ela um espaço inclusivo ou não, propicia experiências que são subjetivadas. Contudo, quando a escola tem um corpo docente que se pauta no respeito às diferenças humanas, certamente as experiências vivenciadas serão mais positivas. Quando a escola consegue, ainda, estabelecer uma parceria com a família, quando é capaz de compreender a complexa constituição subjetiva de seus estudantes, entendendo

que é exatamente isso que os torna tão diferentes entre si e, por isso mesmo, tão especiais e únicos, ela objetiva, com seu trabalho, a exploração de variadas experiências que possibilitam aos estudantes a construção de novos sentidos subjetivos sobre o aprender, o conhecer, o ser e o fazer.

Na busca por compreender os processos de constituição subjetiva do Pequeno Príncipe, percebe-se que a ecolalia se apresenta, neste caso, como um recurso subjetivo de organização mental, de modo que o menino pode ir, à medida que repete as palavras ou situações, organizando as informações, aceitando o que se passa sem necessitar agir com o corpo. Quando faz uso desse recurso, não mostra uma regressão em seu desenvolvimento, pois usa essa ferramenta, que já conhece, para potencializar sua compreensão e, assim, aceitar as mudanças, as negativas, bem como o não atendimento de seus desejos. Feito isso, abre mão da ecolalia e busca novamente a expressão por meio de outras formas, inclusive de uma linguagem verbal mais organizada.

Depreende-se, a partir desses indicadores organizados sobre a história e sobre as vivências do Pequeno Príncipe, o emergir de um sujeito, que busca se manter subjetivamente ativo, consciente de si em relação aos outros de seu entorno e que aprende a lidar com seus desejos e suas escolhas, aceitando as pessoas, partilhando com elas seus momentos, delineando-se, cada vez mais, como um sujeito aprendente e capaz, que se configura potente, comunicativo, inteligente e afetivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste estudo, proponho a realização de uma ação integrativa dos casos construídos, buscando responder aos objetivos propostos com situações que apontem e clarifiquem o processo de constituição subjetiva do indivíduo com TEA. Tecer reflexões sobre os casos implica também refletir sobre meu papel como pesquisadora, sobre como articulei os conhecimentos no processo de (re)construção teórica, impactada pela imersão na Teoria da Subjetividade, de (re)leitura sobre o TEA e de construção da informação com a produção de novos sentidos subjetivos, de novas zonas de sentido e de novas configurações subjetivas sobre o indivíduo com TEA. Pude confirmar, em minha experiência, que os sentidos subjetivos se expressam durante o processo das atividades cotidianas e das experiências vividas (OLIVEIRA; TACCA, 2016).

Para tratar dessas considerações, os objetivos elencados no início desta tese têm de ser retomados e também articulados a essas reflexões, a fim de que possa realizar um fechamento desse processo. Esta pesquisa provocou a necessidade de construir um modelo teórico, ou seja, uma construção teórica que, por meio de hipóteses, ganhasse forma e se constituísse como resultado final, gerando o que González Rey define como inteligibilidade sobre o caso, em que os problemas de pesquisa ganham, enfim, significado (GONZÁLEZ REY, 2014). O modelo teórico teve o objetivo de produzir inteligibilidade sobre **como se constitui subjetivamente 2 indivíduos com TEA e como a Teoria da Subjetividade pode contribuir para essa compreensão**. Foram estabelecidos como objetivos específicos; a) **compreender como as relações familiares influenciam a constituição subjetiva dos indivíduos com TEA**; b) **analisar como as experiências escolares contribuem para a constituição da subjetividade do indivíduo com TEA**.

Nos dois casos apresentados nesta tese, em que a construção da informação se deu a partir da análise dos documentos escolares, de entrevistas com as famílias, da observação dos indivíduos nos espaços escolares e informais, percebi que a diferença de idade entre Woody e Pequeno Príncipe (2 anos e 2 meses) não os tornou diferentes entre si. Percebi, também, que, embora tenham recebido o mesmo diagnóstico, “TEA com necessidade nível 2 apoio”, isso não os

tornou iguais. Esta pesquisa mostrou que todo o processo de desenvolvimento do ser humano é um movimento de construção, desconstrução e reconstrução contínua, tecido e orientado pelas produções subjetivas que cada indivíduo vai produzir na sua história, durante toda a vida. Essas produções são sempre singulares, únicas, orientadas pelas convivências, pelas experiências sociais, individuais e em grupos, bem como pelas possibilidades de frequentar diferentes espaços sociais. Esses processos contínuos é que fazem Woody e Pequeno Príncipe serem diferentes entre si e de outros seres humanos neste planeta. Não é o diagnóstico que receberam que os define, e sim como subjetivam esse diagnóstico. Pude, então, entender **como se constitui subjetivamente o indivíduo com TEA e como a Teoria da Subjetividade pode contribuir para essa compreensão ao perceber** a subjetividade como um processo único, autogerador, não marcado por etapas definidas, que, de maneira obrigatória, todos os indivíduos devem passar ao mesmo tempo, da mesma maneira, e ter os mesmos resultados. A Teoria da Subjetividade permitiu que eu percebesse o processo constitutivo da subjetividade como um processo individual, complexo, singular, pois ele está vinculado às maneiras como as experiências vivenciadas são subjetivadas pelo indivíduo. Fica muito claro que o TEA não é a subjetividade total desses indivíduos, ou sua expressão principal, e sim uma parte dela. A subjetividade desponta como “uma nova qualidade que responde à complexidade constitutiva dos fenômenos humanos nas condições da cultura” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 139).

Como foi possível observar, a subjetividade, nos casos apresentados, vai se constituindo no ser humano logo após o seu nascimento, e as emoções vão se organizando nas crianças ainda pequenas, por meio de um adulto. “A comunicação em seu caráter afetivo é o processo essencial sobre o qual se começa a desenvolver a subjetividade, sendo inseparável do desenvolvimento dos diferentes processos psíquicos que têm lugar na infância” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p.6-7).

Compreender a constituição subjetiva desses dois indivíduos com TEA por meio do referencial da Teoria da Subjetividade fez com que eu entendesse que, em ambos os casos apresentados, há uma relação importante entre a maneira como a subjetividade social configura subjetivamente o TEA, muitas vezes em uma visão capacitista. Essa visão de sujeito acaba por produzir sentidos

subjetivos pela família acerca dos comportamentos dos filhos que restringem suas experiências e influenciam o modo como subjetivam essas experiências, limitando suas aprendizagens, moldando seus comportamentos. Quando isso acontece, pessoas com TEA apresentam muita dificuldade em seu desenvolvimento global. Isso não aconteceu com o Woody nem com o Pequeno Príncipe, pois as famílias desses dois meninos não se deixaram aprisionar e moldar pelo diagnóstico nem pelo que a sociedade prescrevia como comportamentos adequados, métodos adequados para o tratamento e para a educação deles. As famílias aceitaram os filhos como crianças, como seres com possibilidades, processo que lhes exigiu resiliência e disponibilidade para valorizar os melhores momentos. Esse relato responde a um dos objetivos específicos: **compreender como as relações familiares influenciam na constituição subjetiva desses indivíduos.** Quando a família entende a importância de seu papel como o outro nos processos afetivos do filho, quando ambos os pais se colocam à disposição neste movimento de mostrar, apontar, ensinar, dar limite, emprestar o corpo, emprestar a voz, dialogar e, quando os pais se fazem presentes na relação emocional e afetiva, tudo isso faz com que os meninos produzam sentidos subjetivos sobre pertencimento, parceria, afeto, experiências, que vão se organizando com o tempo em configurações subjetivas sobre aprendizado, sobre aceitação, sobre amor, sobre escola, entre outras. Essa conexão, estabelecida entre os pais e os meninos deste estudo, permitiu que pudessem subjetivar a importância dos vínculos afetivos e favoreceu a entrada deles na escola, o que possibilitou que estabelecessem vínculos com outras pessoas que não os pais, apenas. Não nego, em momento algum, que as questões biológicas impactam cada caso, mas destaco que a maneira como cada família vai subjetivar essas questões vai influenciar a constituição subjetiva de cada indivíduo. Não tenho a intenção de fazer uma caça aos culpados por um “desenvolvimento mais regressivo”; quero, isso sim, mostrar que o indivíduo com TEA tem um desenvolvimento complexo e único e que vários fatores articulados desenham esse desenvolvimento.

Na análise integrativa dos dois casos, pude perceber que **as experiências escolares contribuem para a constituição da subjetividade do indivíduo com TEA** à medida que propiciam um espaço com experiências variadas, respeitando as possibilidades e as potencialidades de cada um, mas sempre fomentando a

construção de novos sentidos sobre o aprender, o conhecer, o ser e o fazer. Um espaço escolar em que o diagnóstico não é mais importante do que aquilo que o indivíduo pode apresentar como potência, como possibilidade de aprendizagem, é um facilitador para a construção de uma imagem positiva de si mesmo, um espaço em que a proposta pedagógica não seja centrada nos comportamentos, e sim nas possibilidades de cada um.

Isso aconteceu em ambos os casos, quando a escola, na figura das professoras, se disponibilizou a conhecer cada aluno, a construir pontes para acessar os caminhos de aprendizagem de cada um; as características individuais não foram vistas como sintomas, mas como ferramentas para o trabalho. Quando as professoras acolheram a ecolalia como possibilidade de comunicação, elas disseram ao aluno “Te aceito assim como és. Sei que tens algo a dizer. Quero te escutar. Quero te entender. Estou aqui”. Isso é acolhimento, escuta. Essa postura pedagógica das professoras propiciou a emergência do sentimento de pertencimento, do exercício de vinculação com o outro, de aproximação, de trocas, que foram surgindo na construção da informação, tão importantes na constituição da subjetividade do Woody e do Pequeno Príncipe.

O olhar destinado aos dois indivíduos que apresentam um diagnóstico com TEA, que não fica marcando somente suas impossibilidades, mas sim valorizando suas possibilidades, permite que os processos subjetivos se façam presentes. Entre esses processos subjetivos, está o sentido subjetivo referente à comunicação, que mostra o acolhimento da forma como o indivíduo se expressa, ou seja, não lhe é exigida somente a linguagem oral. Isso possibilitou que os meninos, nos casos apresentados, desenvolvessem novos recursos subjetivos para organizar sua forma de comunicação, abriu espaço para a criatividade como produção subjetiva, gerando impulso para o desenvolvimento subjetivo de cada um deles.

Woody e Pequeno Príncipe vivenciaram experiências familiares e escolares que lhes possibilitaram produzir sentidos subjetivos sobre a importância dos vínculos afetivos com o outro, da emocionalidade, quando lhes foi possível expressar sentimentos, fazer escolhas, aprender a lidar com seus medos e incômodos, buscando caminhos que lhes parecessem mais adequados. Não lhes foram oferecidas soluções prontas, como um treinamento vindo do adulto, mas vivências construídas por eles, sentidas, percebidas, revisitadas muitas vezes, até

que se sentissem seguros, confortáveis com elas e que as tomassem como recursos subjetivos em suas expressões cotidianas.

Nesse processo de constituição subjetiva, tanto Woody quanto o pequeno Príncipe foram vivenciando novos desafios, novas aprendizagens, à medida que produziam sentidos subjetivos sobre o aprender, vinculados ao apoio da família e das professoras. Esse olhar do outro lhes oferecia espaço e confiança, e isso lhes permitia experimentar.

Da mesma forma, os sentidos subjetivos sobre a diferença, que foram produzidos pelos dois, expressaram-se na forma como foram se organizando para lidar com suas angústias, seus medos, seus modos únicos de aprender e de mostrar suas aprendizagens. A possibilidade de frequentar espaços sociais que respeitavam seus tempos e modos de ser e fazer, que lhes ofertavam alternativas, opções de escolhas, tudo isso fez com que emergissem sujeitos que hoje se expressam em suas ações, suas falas, suas escolhas e, até mesmo, quando escolhem não fazer nada. Ambos não são mais meninos, são rapazes que sabem dizer do que gostam ou não. Woody identifica-se mais com pai; gosta de manusear furadeiras, martelos, pregos, pintar, serrar e, ao mesmo tempo, é carinhoso e afetivo; ele esconde um bombom na sacola do pai toda noite. O bombom preferido do pai é colocado na sacola sem que ninguém veja. Quando o pai sai de casa e demora a chegar, começa a mandar mensagens por meio de áudios, ainda pouco compreensíveis, mas carregados de sentidos que dizem: “Onde estás?”, “Sinto tua falta”. Woody ama se vestir de gaúcho e de dançar no grupo de dança do qual participa na ACM. Aprendeu a nadar e, neste ano, aceitou receber uma lambida do cachorro Doby⁹⁴. Foi um enorme desafio, pois Woody tinha um medo terrível dele.

O Pequeno Príncipe é apaixonado por seus jogos de lego no Playstation; gosta de muito de músicas e ama estar com o irmão. Está sempre pronto a cantar com o pai e o faz alegremente, cantando “Tudo bem ser diferente”; em alguns momentos, pede desculpa dizendo: “Esqueci a letra; fiquei nervoso”. O mesmo Pequeno Príncipe adora ouvir histórias e fica pensando sobre elas e perguntando para a mãe o que elas significam. Ele criou autonomia durante a pandemia; busca,

⁹⁴ Doby é meu cão. Woody teve contato com ele este ano, em algumas visitas. Ele tem medo de cachorro. Durante algumas visitas, foi se permitindo experimentar e ensaiar aproximações. Chegou a aceitar que o Doby subisse em seu colo e que lhe lambesse o rosto. Gravamos um vídeo deste momento e ele assiste a esse vídeo várias vezes.

na pasta de atividades do pai e da mãe, aquelas que mais lhe interessam e não tem mais medo das letras. Adora tirar fotografias; por ele, só deixaria salvas as fotos dele e do irmão. Em 2020, ano da pandemia do novo coronavírus, ele precisou repetir muitas vezes que o vírus estava na rua e que não poderia ir ao shopping, não como uma simples ecolalia, mas como forma de entender e aceitar as mudanças que ocorriam em sua vida, como a perda da escola, dos passeios, de todas as coisas boas que fazia.

Woody e Pequeno Príncipe foram construindo sua subjetividade a partir da relação entre a singularidade e suas histórias de vida, tornando-se os sujeitos que são. Sendo assim, eles, por meio de suas histórias, abrem espaço para pensar também que o TEA não é diferente nos indivíduos apenas pelas questões genéticas, ou pelas questões ambientais que influenciam as primeiras. As pessoas com TEA são diferentes porque subjetivamente se constituem de maneiras diferentes. Se elas são subjetivamente diferentes, mesmo que algumas características possam estar na base do transtorno, é preciso compreender como essas características se subjetivam em cada indivíduo e, dessa maneira, qual o caminho a ser construído para lhe oferecer as melhores experiências sociais e educacionais para que possa produzir sentidos subjetivos que lhe propiciem novas zonas de sentidos e de desenvolvimento subjetivo. Essa é a importância primordial da Teoria da Subjetividade para pensar os indivíduos com TEA. Ela oferece a certeza de que são pessoas constituídas de maneira única, e essa concepção quebra padrões socialmente estabelecidos, implicando mudanças e rupturas na subjetividade social e nas configurações subjetivas sobre o TEA.

É preciso resgatar o sujeito que existe por trás do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, percebê-lo em suas particularidades como alguém capaz de produzir sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas que expressam sua subjetividade, assim como qualquer ser humano que não apresenta o TEA como característica humana. É fundamental compreender a implicação de suas configurações subjetivas em sua forma de aprender e em sua forma de ser e estar no mundo, ofertando-lhe espaço para experienciar, sem querer adequá-lo a comportamentos considerados socialmente aceitos. A superação da condição que patologiza o sujeito, que determina que sua forma de expressão é errada, que seus movimentos são desagradáveis, que seus “barulhos” são irritantes,

é muito importante, pois essa concepção dominante não tem a ver com o reconhecimento da diferença. Somente com o reconhecimento da diferença como uma condição histórico-social é que serão superadas essas concepções que patologizam o ser humano.

Pensar o TEA, nessa perspectiva, ajuda a defender os indivíduos do reducionismo tão presente no cotidiano, que faz com que eles se tornem exatamente o que é dito no diagnóstico que recebem. Eles deixam de ser o Woody ou o Pequeno Príncipe e passam a ser o “autista” ou o “aluno autista”. Eles assumem o rótulo criado para sobrepor a identidade, pois, quando a diferença recebe um nome, parece ser mais fácil tratá-la e, ao fazer isso, o sujeito é esquecido no caminho.

Seria mais fácil pensar o TEA através da Teoria da Subjetividade como uma configuração subjetiva, que pode ser atualizada e modificada em um processo de vida. Dessa forma, ele poderia ser visto como uma alternativa à ideia de uma patologia, que é estanque, que não muda, que não apresenta opção. Quando não há opção, esse indivíduo é visto como um objeto que pode ser moldado, como um pedaço de argila, que, ao ser manipulado, gera um vaso, uma peça de arte. Tem seu valor, sua utilidade, reflete beleza com certeza, mas é parado, não faz escolhas, não assume outras formas.

Olhar por meio da Teoria da Subjetividade é olhar para o sujeito que aprende, que pensa, que muda, que se desenvolve, que é parte de um processo contínuo e complexo, por isso mesmo, nunca acabado. Ao centrar o olhar, que é parte importante da constituição subjetiva do outro nas possibilidades, novas zonas de sentido são abertas para os caminhos possíveis, para o aprender e para a inclusão de fato. Esse olhar possibilita que o indivíduo com TEA possa constituir sua subjetividade na tessitura com a família e a escola, os primeiros espaços sociais que ele frequenta.

Não espero, com esta pesquisa, fazer generalizações, mas abrir espaço para novas zonas de sentido e inteligibilidade sobre o tema estudado, para que Woods e Pequenos Príncipes possam simplesmente SER, para que possam se descobrir como sujeitos potentes, repletos de ideias e desejos, sujeitos que precisam de tempo, de escuta e de possibilidades para experimentar, com trabalhos colaborativos entre escola e família, saúde e Educação.

6.1 Reflexões pessoais: o final ou um novo início?

A Teoria da Subjetividade, que é a base teórica deste trabalho e que me acompanhou por quatro anos, durante o período de doutoramento, aponta que os processos que nos mobilizam subjetivamente se relacionam com a nossa emocionalidade e são os mais significativos em nossa trajetória de vida. Dessa forma, penso ser fundamental destacar que, dentro da metodologia construtivo-interpretativa da Epistemologia Qualitativa, as interpretações construídas, as hipóteses realizadas e as relações estabelecidas não têm a pretensão de realizar generalizações e de apresentar verdades absolutas. São destaques realizados a partir da minha emocionalidade; o tema escolhido nesta pesquisa tem ligação direta com a minha implicação subjetiva na Educação Especial/Inclusiva e com o TEA. Nesse sentido, talvez outro pesquisador que trabalhasse com os mesmos sujeitos, com as mesmas histórias, chegasse a outras interpretações. Subjetivamente as implicações seriam outras, e a própria teoria aborda isso. (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Nesses quatro anos, enquanto me apropriava da Teoria e me encantava com a possibilidade de ter um referencial teórico que sustentasse finalmente minhas crenças e ações, também me preparava para mudanças. No último ano de doutorado, ano de encerramento da pesquisa, veio a pandemia da COVID-19: distanciamento social, aulas remotas, perdas de pessoas conhecidas, sonhos não concretizados. Lidar com todos os altos e baixos dos sentimentos nesse período não foi fácil. Interessante foi perceber que a Teoria que sustenta esta pesquisa passou a sustentar a prática pedagógica com meus alunos que também apresentam TEA, claro que em um trabalho colaborativo com minha parceira, em um sistema de bidocência. Isso fez com que fosse possível no movimento do diálogo com as famílias, propiciar reflexões que produziram novos sentidos subjetivos sobre seus filhos, buscando novas organizações, possibilidades para produzir novas configurações subjetivas.

A Teoria da Subjetividade saiu da pesquisa de doutorado e veio para a vida cotidiana. Ela foi base para a fundação de um Projeto Social de Atendimento Psicológico gratuito às famílias e aos participantes com TEA durante a pandemia de forma on-line (ColeTEA); foi pauta de um grupo de estudo que ainda mantenho

(nele, as “diferenças” são vistas por meio dessa lente teórica); atualmente, ela tem me auxiliado a construir novos sentidos subjetivos sobre a aposentadoria, que efetivamente chega em abril de 2021. Então, o processo de doutoramento não foi só acadêmico, foi para a vida! Ele fez sentido no meu cotidiano. Mudou minha forma de ver e sentir o mundo.

Os desafios ainda são enormes; é preciso ainda mais estudo, mais reflexão, mais empenho para a compreensão da constituição subjetiva. Agora tenho a certeza de que a percepção e o entendimento sobre o indivíduo com TEA podem ser realizados de outra maneira, que é possível outra base teórica para a compreensão do indivíduo com TEA. Essa posição acarreta um comprometimento profissional, intelectual com essa teoria, mas, acima de tudo, um comprometimento humanitário, em que não cabe mais aceitar o anulamento do outro, o rótulo, o esquecimento.

Penso ser importante destacar o quanto o trabalho e o estudo qualificam, em meu ponto de vista, o momento, mas exigem muito do pesquisador. Estive afastada da academia por dez anos após o mestrado; perdi meu orientador um pouco antes da defesa final da minha dissertação. A finalização dessa etapa não foi fácil. Retomar exigiu coragem, mas nem por isso gerou menos medo! Medo do fracasso, medo do não pertencimento por ter mais idade, por ter uma caminhada na Educação em escolas públicas; nelas, o tempo de construção teórica é quase nulo, ou não existe. O medo foi companheiro de jornada durante todo esse período, mas ele me tornou mais forte. Foi fundamental estar no grupo de estudos com as colegas do NEPAPI; elas também pesquisavam a Teoria da Subjetividade. Esse grupo me fortaleceu e me presenteou com grandes parceiras e amigas. Juntas, demos os primeiros passos na imersão da teoria e provamos que o processo de doutoramento não precisa ser solitário, não precisa ser marcado por disputas; ele pode ser colaborativo e afetivo, subjetivamente constituído por afeto, respeito e colaboração.

Posso afirmar que não é só de uma tese que se constitui um doutoramento; ele é feito de imersão teórica, de trocas, de afetos, de aprendizagens, de configurações subjetivas, de convocação para assumir uma posição de sujeito; da participação em disciplinas diversas que vão propondo o pensar e o refletir sobre a Educação, sobre o outro, sobre a realidade, sobre o ontem, que teima em se fazer presente, sobre a história que se repete e que nos convida a pensar qual papel a

Educação assume nessa engrenagem. Esse processo exige comprometimento com a pesquisa, com a Educação, com as concepções do pesquisador, com a ciência, com a verdade, com a ética pela pesquisa, com a ética pela vida. Exige posicionamento!

Sempre acreditei que as conclusões deveriam ser um fim, um ponto final, mas comecei a pensar em todas as indagações deixadas pela própria Teoria da Subjetividade, em todos os materiais que não foram colocados nesta tese e que estão repletos de sentidos pulsando neles, então, resolvi imaginar este momento como uma pausa, como um respirar, aguardando o que está por vir e revisitar, em outro instante, este material e os que não foram utilizados, buscando novas zonas de sentido. Este estudo foi, para mim, muito significativo; tudo o que o Woody e o Pequeno Príncipe me ensinaram sobre resiliência, força, vontade de aprender, pertencimento, superação e sujeito, nenhuma disciplina, em nenhum curso de formação, poderia me ensinar. Sendo assim, a semente de querer mais foi plantada. O exercício de estar sempre perguntando, pensando, refletindo, buscando algo mais que não foi dito agora me acompanha. Acredito que a Teoria da Subjetividade faz a gente querer mais, buscar mais, saber mais e, principalmente, ser uma pessoa melhor, não só como profissional, mas, acima de tudo, como ser humano, com outra forma de olhar para o outro e para suas formas únicas de SER e ESTAR no mundo.

REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2019, vol.25, n.3, pp.453-468. Epub 12-Set-2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n3/1413-6538-rbee-25-03-0453.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2020.
- AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDE, Milena Pereira. Autismo: impacto do diagnóstico nos pais. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. 69 [online]. Epub 22-Jun-2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342385017_Autism_impact_of_the_diagnosis_in_the_parents/citation/download. Acesso em: 10 out. de 2020.
- AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil Ltda, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5 TR**: Manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- ANDRES, Christian. Molecular genetics and animal models in autistic disorder. **Brain Research Bulletin**, v. 57, n. 1, p.109-119, 2002. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11827743>. Acesso em: 13 de jul. de 2018.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo Infantil: Novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.
- BANDEIRA, Katarina. 2017. **UNAMA**. Disponível em: <http://www.unama.br/noticias/voce-sabe-o-que-faz-um-massoterapeuta>. Acesso em 21 de maio de 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10677/BARBOSA%20_Marily%20Oliveira%20_tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 out. 2020.
- BARON-COHEN, Simon. Do People with Autism Understand What Causes Emotion? **Child Development** 62, no. 2. 1991. P: 385-395. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1131011?seq=1>. Acessado em: 28 de dez. de 2020.

BARON-COHEN, Simon. Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? **Journal Autism Develop Disord**, v. 18, n.3, p. 379-401, 1988. Disponível em:

<https://semanticscholar.org/7106/d1ddc298dbf56e26f2ca0e7ba6dcaa4261a6.pdf>. Acesso em: fev. de 2018.

BAUM, Willian M. **Comprender o behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Porto Alegre: ARTMED, 2019.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade**: para além das representações hegemônicas do aprender. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>. Acesso em Abr. de 2018.

BINS, Katuscha Lara Genro; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

BLECH, J. **Les inventeurs de maladies**. Manceuvres et manipulations de l'industrie pharmaceutique. Paris: Babel, 2008.

BOSA, Cleonice. AUTISMO: Atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação. Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre , v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de dez. 2020.

BRASIL, 1999. **Lei 9795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 05 de jul. de 2018.

BRASIL, 2016. CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.861/19, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da **Educação em Revista**, [s.l.], v. 33, p.1-30, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100113&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 dez. 2017.

CARVALHO, Rosita. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 3 edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CECCARELLI, Paulo Roberto. A patologização da normalidade. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 33, p. 125-136, jul. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 dez. 2020.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado**: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287>. Acesso em: 28 set. 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DE LA FARE, Mónica; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; PEREIRA, Marcos Villela. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-202, maio-ago. 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27603>. Acesso em: maio de 2018.

DE OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**: como detectar, entender e tratar os problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2006.

DONAVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. Tradução: Luiz A. de Araújo. 1ª Ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. Ano 2. nº 7, p. 19-24, julho /set 1987. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/438/254>. Acesso em set. de 2018.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Carine Cruz; ORLANDIN, Ana Paula Gastão. Comunicação aumentativa e alternativa no Transtorno do Espectro Autista. IN: SERRA, Tatiana. **Autismo**. Um olhar a 360°. Literarre Books International, 2020. P. 47-54

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 de fev. de 2018.

FLECK, Lenira Balbuena. Prefácio: Educação (Im)possível? *In*: FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca. **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.L.], v. 33, n. 64, p. 811-831, ago. 2019.

FOLBERG, Maria Nestrovsky. Introdução: Trabalho feito com paixão. *In*: FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca. **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 11-13.

FOLSTEIN, Susan; ROSEN-SHEIDLEY, Beth. Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. **Nature Reviews Genetics**, v. , n.12, p. 943-955, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11622082_Genetics_of_autism_Complex_a_etiology_for_a_heterogeneous_disorder. Acesso em jun. de 2018.

FRITH, U. **Autism: Explaining the enigma**. Oxford: Blackwell, 1989.

FRITH, Uta. Asperger and his syndrome. *In* U. Frith (Org.), **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991, p. 1- 36.

FRITH, Uta. Autism: possible clues to the underlying pathology. Psychological facts. *In*: WING, L. **Aspects of autism: biological research**. London: Gaskell Eds. & Royal College of Psychiatrists & The National Autistic Society, 1988.

FRITH, Uta. HAPPÉ, Francesca. Autism: beyond theory of mind. **Cognition** 50, 1994, p. 115-132. Disponível em: <https://wiki.inf.ed.ac.uk/twiki/pub/ECHOES/MindTheory/Frith1994.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2018.

GAIATO, Mayara. **S.O.S Autismo**. Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GOMES, Mariano Tamura; FILHO, Luiz Vicente F. Da Silva. **A Bíblia do Bebê**. São Paulo: CMS, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y Ontología: un debate necessário para la Psicología hoy. **Diversitas** [online]. v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352>. Acesso em: 18 de março de 2018.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo - interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Org.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. 1ed.Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 13-34

GONZÁLEZ REY, F. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINES, A.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-27.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: González Rey, F. L. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 2. ed. Tradução de M. A. Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel A. F. Silva. São Paulo (SP): Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia e saúde: desafios atuais**. Psicologia. Reflexão e Crítica, v. 10, n.2, p. 275-288, 1997b.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. El enfoque personalizado: sus consecuencias teóricas, metodológicas y prácticas. In: GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa: los antecedentes desde la personalidad y el método clínico**. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017b. P. 267-276.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014. P. 13-34.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de G. M. Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012a. p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Discussões sobre Educação e Saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. P.21-46.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A saúde nas tramas complexas da cultura, das instituições e da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. (Orgs.). **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, p. 9-33, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educación e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo**. México: Trillas, 2011b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de crianças com Necessidades Especiais. Além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. P. 47 – 70.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011c.

GONZÁLEZ REY, Fernando. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. **Cultural- historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity**. Nova York: Springer, 2017, p. 217-243.

GONZÁLEZ REY, Fernando. The Rescue of Subjectivity from a Cultural Historical Standpoint. In: BESHARA, R. K. **A Critical Introduction to Psychology**. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2020. P. 8-26.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. **Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas**. Revista Psicoperspectivas. VOL. 15, Nº 1, 2016, pp. 5 – 16.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina; BEZERRA, Marília. **Psicologia em La educación: implicaciones de La subjetividad em uma perspectiva**

cultural-histórica. **Revista Ruertorriqueña de Psicología**, v. 27, n.2, Ed. Especial: Psicología y Educación, p. 260-274, 2016b.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GOULART, Daniel Magalhães. The topic of Subjectivity within Cultural-Historical Approach: Where it has advanced from and where it is advancing to. In: GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GOULART, Daniel Magalhães. **Subjectivity within Cultural-historical approach**. Theory, methodology and research. Nova York: Springer, 2019. P. 3-19

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ROSSATO, Maristela; GOULART, Daniel Magalhães. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. **Cultural- historical perspectives on Emotions**: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. Nova York: Springer, 2017, p. 297-338.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz; OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo de;. A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula. In: TACCA, Maria Carmen V. Rosa *et al.* **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: Estudos de caso em foco. São Paulo: Alínea, 2019. P. 11-32.

GOULART, Daniel Magalhães. **Educação, Saúde mental e desenvolvimento subjetivo**: da patologização da vida a ética do sujeito. 2017. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>. Acesso em: 17 out. 2017.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista. Pensando através do Espectro**. Tradução: Cristina Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. Tradução: Sergio Flaksman. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GREENBERG, G. **Manufacturing Depression**: The Secret History of a Modern Disease. New York: Simon & Schuster, 2010.

HAPPÉ, Francesca. Wechsler IQ profile and theory of mind in autism: a research note. **Journal Child Psychiat**, v. 35, n. 8, p. 1461 – 1471, 1994. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/12541334>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

HOBSON, P. Understanding persons: The role of affect. In: BaronCohen, S., H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.), **Understanding other minds**: Perspectives from autism (pp. 205-227). Oxford Medical Publications, 1993.

HOBSON, Peter R. **El autismo y el desarrollo de la mente**. Psicología minor. Madrid: Alianza Editorial Sa, 2007.

HOBSON, Peter R. A avaliação da criança autista nas expressões de emoções: um estudo adicional. **Journal Child Psychiat**, v. 27, n. 5, 1986. P.671– 680.

JARROLD,Chris. Executive function déficits and pretend play of children with autism: a research note. **Journal Child Psychiat** , v. 35, n. 8, 1994. P.1473 – 1482.

JARROLD,Chris. Pretend play in autism: executive explanations. IN:RUSSELL, J. **Autism as an executive disorder**. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 101-140.

JOSEPH, Lisa; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe Cetep, 2016. Tradução: Lisandra Borges, Luis Fernando Longuin Pegoraro.

JUNQUEIRA, Luiz Carlos; CARNEIRO, José. **Histologia básica: texto e atlas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

KANNER, Léo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nerv Child, v.2, p. 217-250, 1943. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Autistic+disturbances+of+affective+contact.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjRo4Ccs7LZAhXDIZAKHfCICHYQgQMIKTAA. Acesso em: 02 de out. 2017.

KESROUANI, Rosana; CELERI, Eloísa Helena Valler. Diagnósticos em psiquiatria infantil: uma reflexão a partir da obra de Winnicott. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 10, n. 1, p. 32-38, Mar. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142007000100032&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Dec. 2020.

KIRSCH, I. **The Emperor's New Drugs**: Exploding the Antidepressant Myth. New York: Basic Books, 2010.

KOLBERG, Kathleen J. Teorias sobre o autismo. In: WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo**. Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-motor e Perspectivas Biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015, p. 103 – 140.

LANE, C. **Shyness**: How Normal Behavior Became a Sickness. New Haven: Yale University Press, 2007.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes. O sujeito com Transtorno do Espectro Autista e a inclusão entre o textualismo da política e o abandono pedagógico. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes (Org.). **Subjetividade e educação especial**: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018. P. 49-74

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 26, n. 1, p. 69-84, Mar. 2020 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 Dec. 2020.

LEON, Viviane Costa de et al. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, Porto alegre, PUCRS, v. 38, n. 3, p. 269 -277, dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewfile/1454/2174>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LIU, James H. Endometriose. **MSDmanual**, 2019. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-saude-feminina/endometriose/endometriose>. Acesso em 21 de maio de 2020.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 385-394, ago. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200385&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 dez. 2020.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes (Org.). **Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20038/1/ClaudiaRobertoSoaresDeMacedo DISSERT.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

MAHLER, M. S. **On human symbiosis and the vicissitudes of Individuation: Infantile psychosis**. New York: International Universities, 1968.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Revista Psicologia Escolar e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.215-224, 2017. Maio - Agosto. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200215&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 05 dez. 2017.

MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. **Inclusão Escolar: Práticas & Teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

MedicinaNET. Carbamazepina, 2020. Disponível em <http://www.medicinanet.com.br/conteudos/medicamentos/523/carbamazepina.htm>. Acesso em 21 de maio de 2010.

MELTZER, D., BREMER, J., HOXTER, S., WEDDELL, D. & WITTENBERG, I. **Explorations in autism: A Psycho-analytical study**. Strath Tay: Clunie, 1975.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina et al. Teoria da Subjetividade, Contribuições em diferentes campos e contextos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V. R.; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da Subjetividade**. Discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: SP: Alínea, 2020. P. 15-44.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZALEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Discussões sobre Educação e Saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. P. 47-70.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia. **O Sujeito que aprende**. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ROSSATO, Maristela. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.289-298, 2013. Julho a Dezembro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>. Acesso em maio de 2018.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre Constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4.pdf>. Acesso em: ago. de 2018.

MORI, Valéria D. A Epistemologia Qualitativa na pesquisa em saúde : suas implicações e desafios. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014. P. 111- 126

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUNDY, P.; SIGMAN, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: DAWSON, G. (Org.). **Autism**: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment (pp. 3-21). New York: Guilford, 1989.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Constituição e desenvolvimento da subjetividade nos primeiros meses de vida e na aprendizagem criativa da leitura e da escrita. In: **Teoria da Subjetividade**. Discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: SP: Alínea, 2020. P.137-156.

MUOTRI, Alyson R. **Espiral: conversas científicas do século XXI**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE. Disponível em: <<https://www.ninds.nih.gov/>>. Acesso em 24 de dez. de 2017.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. **Pesquisa em Educação Especial**. O desafio da qualificação. Bauru: SO: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação¹. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, [s.l.], v. 27, n. 3, p.707-726, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000300707&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; TACCA, Maria Carmen V.R. Subjetividade, docência e ação formativa. O valor heurístico de uma nova base teórica. In: TACCA, Maria Carmen V.R (Org.). **Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola**. Campinas:SP: Editora Alínea, 2016. P.15-40.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A Inclusão da Criança Com Autismo na Educação Infantil**: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37583>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 1ª Revisão, EDUSP, São Paulo, 1997.

ORRÚ, Sílvia E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b

ORRÚ, Sílvia E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2016a.

ORRÚ, Sílvia E. **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/8517>. Acesso em: 07 de abr. de 2020

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102016-141825/pt-br.php>. Acesso em: 24 de abr. de 2018.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1974.

PIECZARKA, Thiciane. **O desenvolvimento do transtorno do espectro autista: considerações a partir de Piaget**. Curitiba, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/47984>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

PIGNARRE, P. **Comment la dépression est devenue une épidémie**. Paris: La Découverte, 2001.

PINHEIRO, Pedro. Exame Beta HCG – Diagnóstico de Gravidez, 2020. **MD Saúde**. Disponível em: <https://www.mdsaude.com/gravidez/exame-beta-hcg/>. Acesso em 21 de mai. de 2020.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) : uma intervenção no contexto escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A Criança e a escrita: alfabetização como processo subjetivo**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24127/1/2016_KarinaPanizzadeSousaPinto.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020

PIZZIMENTI, C. **Sou feita de Retalhos**. Junho de 2013. Disponível em: <https://poesiasedela.wordpress.com/2017/10/21/sou-feita-de-retalhos>. Acesso em: 19 de fev. de 2018.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: **Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ. 1997.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **A Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado) (Pós Graduação em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7174?show=full>. Acesso em: 23 de abr. de 2018.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Souza; SOUZA, Igor Araújo de. O ensino por meio de ciclos; uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 14, p.65-80, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9721>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos**. 2016. 142 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/handle/11449/137895?show=full>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ROEMMERS, Alejandro Guillermo. **O retorno do Jovem Príncipe**. São Paulo: Editora Fontanar, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em 13 de abr. de 2012.

ROSSATO, Maristela. Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdez (org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: discussões sobre Educação e Saúde. Uberlândia, EDUFU, 2019. P. 71-94.

ROSSATO, Maristela; MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014. P. 35-60

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade**. Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1, 2017. <http://proceedings.ciaiq.org/2017/index.php/ciaiq2017/issue/archive>. Acesso em: 06 de ago. de 2017.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.289-298, 2013. Julho/dezembro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Inclusiva**. Políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

RUSSELL, J. How Executive disorders can bring about an inadequate theory of mind. IN: RUSSELL, J. **Autism as an executive disorder**. Oxford: Oxford University Press, 1997, p.256-304.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.253-268, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 dez. 2017.

SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 2016. 185 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1565>. Acesso em: 16 de abr. de 2018.

SCHOPLER, Eric. **Diagnosis and assesment in autism**. New York: Plenum Publishing Corp, 1988.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger**. As origens do autismo na Viena nazista. RJ: Editora Record, 2019.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SIGMAN, Marian. What are the core deficits in autism. In: BROMAN, S.; GRAFMAN, J. **Atypical cognitive deficits in development disorders**: Implications far Brain Function. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 139-158.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Helena Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu Garcia. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2012.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. Tramas de um nome – Transtorno do Espectro Autista – desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características. IN: BINS, Katiusha Lara Genro; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene. Transtorno do Espectro Autista (TEA): mitos e verdades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SILVA, Virgínia. A medicalização social e o estudante com autismo na escola. GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade: Desafios contemporâneos**. Rockville, Global South Press, 2016b. P. 95 – 122.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social**. 2014. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17792>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Os sentidos subjetivos constituídos por mães de crianças com autismo acerca do diagnóstico. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes (Org.). **Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa**. Curitiba: Appris, 2018. P.75 – 99.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

ST-ONGE J-C. **L'envers de la pilule**. Paris: Écosociété, 2004.

SURIAN, Luca. **Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Psicologia e Sociedade). Tradução: Cacilda Rainho Ferrante.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.28, n.1, p. 138 – 161, mar. 2008 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 jan. 2019.

TAGER-FLUSBERG, Helen. Brief report: current theory and research on language and communication in autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 26, p. 169-172, 1996.

TAKINAGA, Sofia Seixas. **Transtorno do espectro autista: contribuições para a Educação Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11044>. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, presente!**: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36186>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

TELES, Ana Maria Orofino; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. A pedagogia do si mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 931-951, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 dez. 2020.

TREVARTHEN, C. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: BULOVA, M.(Org.), **Before speech**: The beginnings of human communication. London: Cambridge University, 1979. P. 321-347.

TURNER, M. Toward an executive dysfunction account of repetitive behavior. IN: RUSSELL, J. **Autism as an executive disorder**. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 57-100.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8613>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VARELLA, Dráuzio. **Dráuzio**, 2020. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/convulsao/>. Acesso em 21 de mai. de 2020.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos**. 2017. 162 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24233>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WATTERS, E. The Americanization of Mental Illness. In: **New York Times**, January 10, 2010b.

WATTERS, E. **Crazy Like Us**: The Globalization of the American Psyche. New York: Free Press, 2010a.

WHITAKER R. **Anatomy of an Epidemic**: Magic Bullets, Psychiatric Drugs, and the Astonishing Rise of Mental Illness in America. New York: Random House, 2010.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo**: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

WING, Lorna. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In: FRITH, U. **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991. P 93-121.

WING, L., GOULD, J.; GILLBERG, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? **Research in developmental disabilities**, 32(2), 768–773. 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21208775/>. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saude soc.**, São Paulo , v. 28, n. 3, p. 210-223. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000300210&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 25 de Nov. de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE RESPONSABILIDADE AO COMITÊ DE ÉTICA

Porto Alegre, _____.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética

Profa. Dra. Denise Cantarelli Machado

Declaro que tenho conhecimento e me responsabilizo perante regimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela realização do projeto de pesquisa intitulado **A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO SUJEITO** (Porto Alegre/RS, Brasil) proposto pela pesquisadora Karla Fernanda Wunder da Silva (<http://lattes.cnpq.br/1596170884621987>).

O referido projeto será realizado junto à uma escola especial da rede municipal de Porto Alegre, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek

<http://lattes.cnpq.br/9805109814842902>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Escola de Humanidades PUCRS

APÊNDICE B

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

DOCUMENTO DE ESCLARECIMENTO

Prezados(as) Senhores(as)

Sou doutoranda do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU – PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dra. Marlene Rozek, cujo título é **A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO SUJEITO**. Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender como Teoria da Subjetividade pode sustentar e corroborar com a construção subjetiva de alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender como as relações familiares e as experiências escolares auxiliam nesta construção. A pesquisa – de caráter qualitativo – compreenderá análise documental (relatórios de avaliação dos alunos elencados, pasta de documentos, etc.) observação dos alunos em diferentes espaços educacionais, entrevistas com famílias e análise de produções dos alunos. A identidade da instituição será preservada e não sofrerá ônus, no entanto estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. A autorização para a realização da pesquisa dar-se-á com a assinatura desta carta pelo representante da instituição escolar.

Atenciosamente,

Representante da escola

Dra. Marlene Rozek
(Orientadora) Fone: (51) 3320.3500

Karla Fernanda Wunder da Silva
(Pesquisadora) Fone: (51) 993554468

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 Email: cep@pucrs.br

APÊNDICE C

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

DOCUMENTO DE ESCLARECIMENTO A FAMÍLIA

Prezados(as) Senhores(as):

Sou doutoranda do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU – PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Marlene Rozek, cujo título é **A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO SUJEITO**. Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender como Teoria da Subjetividade pode sustentar e corroborar com a construção subjetiva de alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender como as relações familiares e as experiências escolares auxiliam nesta construção. A pesquisa – de caráter qualitativo – compreenderá análise documental (relatórios de avaliação dos alunos elencados, pasta de documentos, etc.) observação dos alunos em diferentes espaços educacionais, entrevistas com famílias e análise de produções dos alunos.

Com a família está previsto momentos de escuta e diálogo, a respeito da vida do aluno (a), anseios, dificuldades, momentos que forem importantes para a constituição familiar, que serão previamente combinados com os familiares no local que estes definirem. Sua identidade e de seu (sua) filho (a) será preservada e não sofrerá ônus, no entanto estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

A autorização para a realização da pesquisa dar-se-á com a assinatura desta carta pelo representante legal do (a) aluno(a).

Atenciosamente,

Representante legal do aluno

Dra. Marlene Rozek
(Orientadora) Fone: (51) 3320.3500

Karla Fernanda Wunder da Silva
(Pesquisadora) Fone: (51) 993554468

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345 Email: cep@puccrs.br

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezada Família:

Venho por meio desta, convidá-los a participar da pesquisa intitulada **A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO SUJEITO**, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek tem como objetivo geral, compreender como Teoria da Subjetividade pode sustentar e corroborar com a construção subjetiva de alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender como as relações familiares e as experiências escolares auxiliam nesta construção. A pesquisa – de caráter qualitativo – compreenderá análise documental (relatórios de avaliação dos alunos elencados, pasta de documentos, etc.) observação dos alunos em diferentes espaços educacionais, entrevistas com famílias e análise de produções dos alunos.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada (se assim você permitir) em um local de sua escolha. Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para o diálogo. A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Embora os riscos para sua participação no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, você demonstre qualquer desconforto pode cancelar sua participação.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos encontrar nos endereços elencados abaixo:

Karla Fernanda Wunder da Silva telefone: (51) 993554468, e-mail: karla.wunder@acad.pucrs.br;

Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, e-mail: marlene.rozek@pucrs.br.

Atenciosamente,

Karla Fernanda Wunder da Silva

Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345
Email:cep@pucrs.br



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br