TRAMAS DA INCLUSÃO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS AUTISTAS*

ALBERTI, Laura Oliveira
Instituto de Estudos e Pesquisa em
Psicanálise nos Espaços Públicos/IPEP
oliveiraalberti@gmail.com

RAMOS, Hyamhara Amélia
Faculdade Santa Lúcia
hyamhara@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa as tramas discursivas que configuram a relação entre famílias e escolas na inclusão de crianças autistas, a partir de entrevistas qualitativas com mães e gestoras escolares. Fundamentado na psicanálise e nos conceitos de transferência, luto, borda autística e lógica do não-todo, o trabalho problematiza a inclusão como prática tensionada pela incompletude de pessoas autistas e instituições. As narrativas revelam que o autismo desestabiliza posições simbólicas e convoca rearranjos nos modos de laço, expondo o desencontro entre ideais normativos escolares e as singularidades da pessoa autista. Evidencia-se que a imposição de padrões adaptativos compromete a experiência de alteridade e intensifica o mal-estar, enquanto a escuta clínica oferece vias para elaboração compartilhada. A pesquisa sustenta que a inclusão não se realiza como totalidade, mas como processo ético e inventivo, implicando políticas e práticas pedagógicas que reconheçam

*Este artigo é parte integrante de Trabalho de Conclusão de Curso defendido em novembro de 2024 pela discente Hyamhara Amélia Ramos, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia pela Faculdade Santa Lúcia, sob orientação de Prof. Dr. Alex Barreiro, e co-autoria de MSc. Laura Oliveira Alberti.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

o limite e a diferença como condições constitutivas do vínculo educativo. Isto é, abrir-se a escuta do que deve ser criado.

PALAVRAS-CHAVE: *inclusão escolar; autismo; psicanálise; famílias; instituições; lógica não-todo.*

"As coisas que não existem
são mais bonitas."
Felisdônio, Manoel de Barros (2016)

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças autistas, aqui compreendidas segundo o referencial clínico-diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), constitui um dos desafios contemporâneos mais instigantes para a educação brasileira. Embora haja respaldo legal para a presença de crianças autistas no ensino regular, a prática cotidiana revela fissuras, resistências e desencontros significativos. Este artigo parte da análise empírica de entrevistas realizadas com mães de autistas e gestoras escolares, de uma escola de Educação Infantil na rede municipal da cidade de Mogi Mirim, São Paulo-SP e, sustenta-se nos aportes da psicanálise, particularmente na lógica do não-todo, proposta por Jacques Lacan, e em pesquisadores(as) contemporâneos estudiosos do campo do espectro autista como Jean-Claude Maleval, Maria Cristina Kupfer, Luis Achilles Rodrigues Furtado, Camilla Araújo Lopes Vieira entre outros(as). O objetivo é perceber a composição dos laços entre famílias e instituições, atravessados por ideais, frustrações e pela realidade enfrentada pelos(as) autistas e suas famílias, e propor que a escuta do mal-estar seja ponto de partida ético para repensar as políticas de inclusão.

2. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA POLÍTICA À PRÁTICA

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem avançado na formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidam a ideia de que a escola deve ser um espaço para todos (as/es). Contudo, a realidade escolar nem sempre acompanha esse discurso. Há

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

dificuldades estruturais, resistências pedagógicas e, sobretudo, um desencontro simbólico entre o ideal de inclusão e sua efetivação prática. Como podemos perceber na fala descrita pela Diretora e a Coordenadora, membras da gestão escolar[1]:

> *Trabalhamos para que alunos autistas e todos os demais aproveitem as oportunidades que a escola consegue oferecer. As habilidades acadêmicas: leitura, escrita, oralidade, interpretação e cálculos, bem como as habilidades sociais, que mesmo que possam ser um desafio maior para pessoas com autismo, são habilidades que devem ser estimuladas para o desenvolvimento individual de cada um* (Ramos, 2024, p.34).

A partir das ideias de Silva e Arruda (2014) refletimos que a escola, instituída como espaço de normatização e avaliação, encontra-se em crise quando convocada a acolher autistas cuja lógica de funcionamento escapa aos padrões esperados. Há no trecho acima a delimitação de que a leitura, a escrita, a oralidade, a interpretação, e também os cálculos são os pontos de formação para um estudante. No entanto, falta a constituição para um desenvolvimento que parta do pressuposto que as habilidades serão construídas a partir da realidade emocional, psíquica, motora e física da pessoa que se encontra ali. Nesse sentido, a escola, espaço privilegiado de transmissão simbólica, pode ser vivida como insuportável por sujeitos autistas, justamente por exigir uma inserção forçada em códigos, ritmos e expectativas que não lhes pertencem (Silva; Arruda, 2014).

É a partir desta realidade que os estudos psicanalíticos propõem uma escuta do sujeito, não da deficiência, apresentando um deslocamento do foco da adaptação para a elaboração simbólica da diferença, onde a invenção da relação da pessoa autista e seus pares pode ser o ponto de partida.

2.2 O que é o autismo?

De acordo com Amy (2001), o termo autismo foi criado por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço, que em 1911 cunhou a palavra pela primeira vez para delinear um dos sintomas da esquizofrenia, descrita inicialmente por Emil Kraepelin no final do século XIX. Através da leitura de Furtado e Vieira (2014), podemos afirmar que Bleuler (1911, grifos do autor) baseou-se

[1] Optamos ao longo do texto em utilizar parte das entrevistas realizadas em itálico.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

no conceito de autoerotismo de Freud ao criar o termo autismo, mas decidiu excluir o "eros" devido à sua discordância com o valor atribuído por Freud à sexualidade nos estudos sobre a origem da psicopatologia, portanto, ao utilizar a palavra autismo, ele manteve a referência ao grego autós (de si mesmo).

Segundo Furtado e Vieira (2014), o autismo expressa um ensimesmamento, onde a experiência de uma realidade alternativa é construída. Enquanto o esquizofrênico produz um afastamento do mundo externo em prol do mundo interno, evitando assim a perturbação que o mundo exterior lhe causa. A partir dos estudos de Bleuler (1911) *apud* Furtado e Vieira (2014) para a pessoa autista apresenta-se a experiência de uma realidade alternativa em vez da perda de contato, já que os esquizofrênicos se refugiam no mundo interno de fantasias.

O conceito de autismo de Bleuler (1911) *apud* Furtado e Vieira (2014) na medida em que o campo de estudo vem sendo aprofundado distanciou-se da psicose infantil, mas ainda assim, possui bases na esquizofrenia. Conforme Maleval (2017), o diagnóstico do autismo chega de fato em 1943 através de Leo Kanner[2], na época psiquiatra da Universidade Johns Hopkins, Baltimore/EUA. O autismo de Kanner é uma síndrome composta por dois sintomas: a solidão e a imutabilidade.

Desde o momento do surgimento do autismo e suas primeiras descrições, não cessaram as ponderações quanto à sua etiologia, diagnóstico e prognóstico. Segundo Kupfer, Pesaro e Davini (2020) até mesmo termos utilizados para mencionar o autismo como transtorno e síndrome, expressam uma falta de concordância sobre etiologia, semiologia, diagnóstica e terapêutica. Contudo, existem especificidades na diagnóstica do Transtorno de Espectro Autista, tais como: pontos de interesses restritos, conhecidos como hiperfoco, ausência ou pouca presença de fala, mesmice, inabilidade ou dificuldade na comunicação e socialização, comportamentos estereotipados ou repetitivos e isolamento (Ramos, 2024). As características mencionadas acima marcam os fatores que complementam os desafios na escolarização e aprendizagem das crianças autistas, em um ambiente escolar também marcado por outros desafios (Silva; Arruda, 2014).

No livro "O Autista, o sujeito e a psicanálise: consonâncias", Furtado e Vieira (2014, grifos nossos) ressaltam a importância que o olhar psicanalítico produz na vida dos autistas e de suas famílias, em virtude de uma ética no

[2] Léo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, é considerado o pai do autismo. Em 1943, descreveu pela primeira vez o autismo infantil como uma condição clínica distinta, destacando traços como isolamento social, linguagem repetitiva e apego à rotina.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

modo de condução dos processos terapêuticos o interesse às particularidades de cada caso promove um suporte ao desafios enfrentados "aspectos como o inefável, o desejo, a história, a materialidade e a complexidade do que é expresso, realizado ou silenciado, são exaltados para se pensar a pessoa em detrimento apenas dos condicionantes daquele(a) paciente" (Ramos, 2024, p. 08). A partir dos estudos realizados para esse artigo, percebemos que na opção pela abordagem psicanalítica encontramos um aproximar-se à constituição do sujeito e sua inscrição na linguagem. O que possibilita a compreensão profunda e integral dos(as) autistas e de suas experiências (Alberti; Saraiva, 2024).

Aprendemos com as histéricas do século XIX, a partir da leitura freudiana, que o próprio sujeito melhor que ninguém sabe ensinar e expressar a respeito de si, seus sintomas e seu funcionamento (Freud, 1885/2006). Podemos refletir em consonância com Lacan que o autista "tem seu próprio mundo" (Lacan, 1975, p. 104). O autor ao comentar o caso do pequeno Dick[3] descrito por Melanie Klein (1930), afirmava que "enquanto não nos diz nada, não se tem nenhum meio de penetrar nele" (Lacan, 1975, p. 104; Klein, 1930). A afirmação acima é reveladora do desafio do processo de cuidado terapêutico psicanalítico com os(as) autistas enfrenta-se um desafio instigante ao tentar acessar o universo subjetivo do autista, em especial em casos de autistas não verbais, no qual a linguagem oral não está disponível como forma de expressão.

Maleval (2017) aponta que, historicamente, muitos especialistas restringiram-se ao estudo do autismo infantil como uma patologia grave e incurável, no entanto, a psicanálise propõe uma escuta diferenciada, que respeita o mundo interno do autista e busca criar condições para o surgimento de novas formas de comunicação. Essa abordagem terapêutica visa à integração da pessoa autista em seu meio social, respeitando suas particularidades e promovendo seu desenvolvimento psíquico, escutando o sujeito autista em interação com uma dada realidade. A dificuldade se agrava ainda mais quando se trata de autistas não verbais, que por não se expressarem através da linguagem oral, a comunicação de suas necessidades e anseios são de morosa tradução.

[3] Dick, um menino de 4 anos de idade, não brincava, não demonstrava interesse em se fazer entender, e vivia em um mundo fechado. Sua fala era pobre, seu intelecto correspondia ao de uma criança de pouco mais de um ano, e ele não estabelecia relações emocionais com os objetos ou pessoas ao seu redor. A intervenção psicanalítica começou com a introdução de brinquedos, como o trenzinho, que mais tarde permitiu a emergência de simbolizações ligadas à figura paterna e materna.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

Algumas mães relatam a experiência dessa dificuldade:

> *Considero sofrimento, uma criança com autismo desde seu nascimento deverá aprender a conviver com isso. Acredito que a melhor palavra para descrever é "sofrimento", porque realmente é doloroso. Amo meu filho autista, mas não gosto da situação de ter um filho autista, se eu pudesse arrancaria isso dele* (Ramos, 2024, p.18).

E incluem suas percepções sobre a construção social de seus filhos(as) na interação com o corpo social:

> *Pelo que já li e observei no João desde criança, é que o autismo é um conjunto de limitações: comportamentais, sensoriais e nas funções sociais. Por exemplo, independentemente do nível de autismo, grau um, dois ou três, na sociedade essas crianças não têm por natureza habilidades sociais desenvolvidas. Eu tento enxergar essa criança como ela é e não apenas os desafios que apresenta. A criança autista tem uma certa limitação na capacidade de discernir entre certo e errado, na percepção da realidade e em um conjunto de limitações nas funções sociais e fisiológicas*[4] (Ramos, 2024, p.21).

Nestes casos, a psicanálise não se limita ao estudo dos aspectos comportamentais e externos do autismo, busca também compreender as causas psíquicas que levam ao isolamento e a dificuldade de interação social (Maleval, 2017). Estar diante dos desafios de comunicação do mundo interno da criança autista e as possibilidades de tradução destes desafios.

O trabalho clínico com autistas envolve uma abordagem sensível e cuidadosa, permitindo o surgimento de novas formas de comunicação e expressão. Conforme descrito nos estudos de Maleval (2017):

> Para o sujeito autista existem, por conseguinte, duas grandes maneiras de fazer com a linguagem: ou uma língua do intelecto, constituída por signos sem afetos, partilhável com os outros; ou uma língua privada, atrelada aos sentimentos, opaca para os outros. Nos dois casos, o sujeito recusa abrir mão do gozo vocal: quando comunica utilizando os signos do Outro, eles estão separados da enunciação; quando expressa seus sentimentos, recorre a signos neológicos que ele inventa (Maleval, 2017, p. 110).

[4] O nome das crianças foram alterados para garantir a privacidade, protegendo as informações pessoais.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

Esse autor nos aponta com espanto o fato de diversas pessoas autistas afirmarem ter descoberto tardiamente que a fala servia para se expressar. A compreensão mecânica que os fonemas são uma forma de interação crucial para nossas relação pode não nos parecer novidade, mas assim o é:

> Com isso, não está dado à criança autista, de início, saber que os sons pronunciados pelas pessoas que a rodeiam estão em conexão com uma apreciação emocional. Ela não sabe porque não experimentou isso. A maioria dos transtornos de compreensão da linguagem alheia próprios ao sujeito autista – a literalidade, a ausência de humor, a dificuldade de leitura da entonação e das mímicas etc. – remete, em espelho, a um desconhecimento, no interlocutor, do enunciador presente para além dos seus enunciados.(...) Em contrapartida, certos autistas têm bastante cedo a intuição da correlação das palavras com a vontade do Outro, vontade incompreensível, angustiante – esses geralmente tapam os ouvidos (Maleval, 2017, p. 111).

Neste sentido, práticas educativas que desconsideram o ato de tapar os ouvidos como estratégia de proteção acabam por comprometer a possibilidade real de inclusão. Tal gesto, frequentemente interpretado como recusa ou desatenção, pode ser, para o sujeito autista, um recurso fundamental de autorregulação frente a estímulos invasivos. Como observa Sinclair (1992) *apud* Maleval (2017), certos treinamentos fonoaudiológicos reduzem-se a repetições de sons destituídos de significado aparente, experiência que, para muitos(as) pessoas autistas, não se apresenta como via natural de comunicação, mas como um enigma desconectado do sentido de troca com o outro: "em que se fica repetindo sons sem significação, tudo isso por razões totalmente misteriosas. Eu ignorava completamente que isso era um meio de trocar ideias com os outros" (*Idem*, p. 111).

Diferentemente dessa posição, quando um(uma) Psicanalista consegue desbotar sua presença e também sua enunciação "com uma indiferença calculada, com palavras indiretas, cantarola-das, murmuradas, faladas ao vento, registradas em gravador etc.–, é mais fácil entrar em contato com os autistas" (Maleval, 2017, p. 111).

A psicanálise fundamenta uma abordagem clínica visando a constituição do laço social para a pessoa autista, preservando suas especificidades estruturais e promovendo processos de simbolização que favoreçam seu desenvolvimento psíquico. Promovida a partir de como o sujeito autista organiza sua relação com o Outro por meio de estratégias de proteção, como a construção de uma borda autística, que permite manter certa distância do

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

campo simbólico. O autor sugere que essa borda funciona como um filtro, uma defesa contra a intrusão do significante, e que respeitá-la é condição para qualquer aproximação clínica ou educativa. É através da concessão por parte do autismo, de uma aproximação com os elementos de sua borda autística (borda protetora) que é possível encontrar formas de aberturas para o social, potencializar suas habilidades e minimizar suas dificuldades, contribuindo para uma maior inclusão e aceitação na sociedade (Maleval, 2017).

A partir da análise de Frye *et al.* (2019) no que se refere ao diagnóstico de casos, atravessamos uma polêmica que divide opiniões entre os estudiosos e os diferentes campos do saber, na medicina ou na neurologia: não se tem um marcador biológico para o autismo, embora existam publicações que insinuam isso, o diagnóstico parte de uma percepção constituída entre a identificação e avaliação dos sinais e sintomas característicos do transtorno.

A origem desconhecida do autismo resulta em um quadro peculiar, marcado por anormalidades qualitativas e quantitativas que afetam principalmente a interação social, comunicação e comportamento, como destacado por Schwartzman e Araújo (2011).

Uma observação importante que Furtado e Vieira (2014) descrevem em seu livro é referente à aposta fomentada pelo campo psicanalítica em relação ao sujeito autista, seja um diagnóstico de autismo, seja um neurótico comum. Uma análise vai se destacar e se diferenciar de outras práticas porque busca produzir um efeito na relação e interação do sujeito com o mundo externo. Busca entender que o sujeito não corresponde, em psicanálise, à pessoa. Desta forma é muito importante que se faça esta distinção, de que não há uma sinonímia quando se fala sujeito, pessoa e paciente, isto é, não estamos nos referindo apenas a um significado. Então um efeito analítico do trabalho em Psicanálise, tem como resultado a produção do fomentar de que é constituído o sujeito e de que modo ele(ela) se manifesta através da linguagem e do inconsciente, pois não há sujeito na psicanálise sem relação com o Outro.

Em poucas palavras, o papel que pode-se definir na relação da psicanálise com o autismo é de um resgate do sujeito, criar um ambiente em que o sujeito possa emergir, se fazer presente. Esta compreensão psicanalítica tem um elo com os efeitos que se espera de uma educação inclusiva.

3. O AUTISMO NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

O campo psicanalítico compreende o autismo não como um transtorno a ser corrigido, mas como uma organização subjetiva singular, que desafia os modelos normativos de desenvolvimento e coloca em questão

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

o próprio estatuto do laço social. A partir do pensamento de Jerusalinsky (2012), é possível compreender uma perspectiva que desloca o olhar clínico da patologia para a ética do sujeito, reconhecendo que há modos diversos de estar no mundo e de se relacionar com o Outro.

Na perspectiva lacaniana, o autismo não se define pela ausência de linguagem, mas pela forma como o sujeito se posiciona em relação ao discurso e ao Outro. A linguagem, nesse contexto, pode ser vivida como invasiva, ameaçadora, e não como possibilidade de laço (Lacan, 1975).

Autores contemporâneos como Jean-Claude Maleval e Marisa Kupfer aprofundam essa leitura, propondo que o sujeito autista organiza sua relação com o Outro por meio de estratégias de proteção, o conceito de borda autística é aqui cunhado para marcar novas formas de relação possíveis sem desmontar um arranjo estabilizador na relação com o(a) autista. A leitura psicanalítica de Maleval (2017), ao invés de propor estratégias de adaptação ou normalização, convida à construção de uma escuta que sustente o modo próprio de cada sujeito se fazer presente, especialmente no ambiente escolar caracterizado como espaço privilegiado da transmissão simbólica. Trata-se de reconhecer que o sujeito autista não está fora do laço, mas que o constrói por vias singulares, muitas vezes não verbais, fragmentadas ou sensoriais.

A aposta clínica é que, mesmo que o sujeito autista opere por fora do discurso dominante, ele pode construir seu lugar, desde que se reconheça a legitimidade de sua diferença. Essa escuta ética implica renunciar a expectativas universais e sustentar o encontro com o que escapa, com o que não se adapta e é nesse gesto que a inclusão pode se tornar efetiva, como inserir fonte de consulta.

4. FAMÍLIA E ESCOLA COMO LUGARES TENSIONADOS PELO AUTISMO

As entrevistas revelaram um campo de tensões simbólicas entre as famílias e as instituições escolares pela presença do autismo. As mães, atravessadas pela dor do diagnóstico e pela frustração de expectativas idealizadas sobre o desenvolvimento da criança, oscilam entre uma escola como espaço de acolhimento ou como lugar de ameaça. Muitas relatam experiências de exclusão velada, transferências de responsabilidade e desqualificação de seus saberes sobre os(as) filhos(as), revelando uma ruptura entre o saber vivido e o saber institucional. Encontramos no relato de uma mãe essa situação:

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

> *Incluir as crianças nas atividades, independente de suas dificuldades. Eu vi várias vezes as crianças com autismo como meu filho irem para o parque brincar nos momentos de atividades, enquanto as demais participavam de atividades na sala de aula* (Ramos, 2024, p.50).

Por outro lado, as gestoras escolares expressam preocupação com os limites pedagógicos e institucionais, frequentemente sentindo-se pressionadas a responder a demandas complexas para as quais não foram plenamente capacitadas. A presença da criança autista convoca rearranjos nas práticas escolares, desestabilizando rotinas e exigindo uma escuta que ultrapassa os protocolos técnicos, e o mal-estar que emerge dessas relações não é sinal de fracasso, mas índice da impossibilidade de uma resposta totalizante.

Esses desencontros entre família e escola evidenciam o que Lacan (1964) nomeia como a falta estruturante do Outro, sobre a impossibilidade de qualquer instância ocupar um lugar de completude frente ao sujeito. Diante disso, nem a família, nem a escola podem oferecer garantias absolutas ou respostas plenas à singularidade do(a) autista, uma vez que o sujeito, na lógica psicanalítica, não se constitui a partir de uma relação de fusão com o Outro, mas a partir da falta, daquilo que escapa à compreensão e ao controle. Tendo em vista que as diferenças são importantíssimas nas relações humanas.

Nesse contexto, sustentar o mal-estar como parte constitutiva da relação, e não como falha a ser corrigida, torna-se um gesto ético. A escuta psicanalítica propõe que o impasse seja acolhido, que o não saber seja reconhecido, e que o encontro com o(a) autista se dê na abertura ao desconhecido. Isso implica deslocar o ideal de harmonia entre família e escola, e reconhecer que o trabalho de inclusão envolve zonas de conflito, de desencontro e de elaboração contínua.

A aposta, portanto, não está na superação do mal-estar, mas na sua sustentação como condição para que algo novo possa emergir, e é nesse espaço entre o saber e o não saber, entre o desejo e o limite, que se pode construir uma prática inclusiva que respeite a singularidade do sujeito autista e reconheça a incompletude das instituições que o recebem.

5. A ESCUTA DAS MÃES E DAS GESTORAS: DISCURSOS EM CONFLITO

A análise das entrevistas revelou uma multiplicidade de afetos, como frustração, raiva, impotência e desejo. Uma das mães afirmou: "*Se eu*

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

pudesse tirar o autismo dele, eu tirava. Não por mim, mas porque ele sofre com isso.", outra mãe aponta: "*Desafiador, você não consegue lidar com algumas crises, sai fora do controle, a criança "desregula" e você também se perde também.*" e uma terceira genitora diz:

> *Pessoalmente, eu também precisei mudar muito em mim mesma. Chegou um momento em que eu queria que tudo se resolvesse rapidamente, especialmente quando recebi o laudo do meu filho. Na época, eu esperava que as soluções fossem imediatas, mas tive que lidar com a realidade, se não trabalhar para resolver a vida dele, as coisas não vão andar* (Ramos, 2024, p.45).

As falas acima explicitam o que podemos descrever através da teoria freudiana sobre o luto (Freud, 1917), o luto não se refere apenas à morte, mas à desconstrução das expectativas imaginárias projetadas sobre um(uma) filho(a). Um(uma) filho(a) autista, muitas vezes, não corresponde às fantasias parentais de desenvolvimento e reciprocidade, convocando uma ressignificação do vínculo e uma reformulação do investimento afetivo.

Kupfer (2004) destaca que a parentalidade implica lidar com o inesperado e com o desvio em relação ao ideal, exigindo dos pais uma abertura para o encontro com o filho(a) real, aquele(a) que escapa às imagens previamente construídas. Nesse sentido, o autismo convoca mãe e pai a uma travessia subjetiva, onde o amor precisa se reinventar fora dos moldes da normatividade.

As mães entrevistadas criticam a rigidez das práticas escolares, como a imposição do barulho do sinal, que desconsidera as hipersensibilidades sensoriais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma das mães relata: "*Eles dizem que a criança tem que sofrer para se acostumar.*" (Ramos, 2024, p. 23). Essa postura evidencia o que Lacan (1998) denomina alienação educacional, uma lógica institucional que privilegia a adaptação normativa em detrimento da escuta das singularidades subjetivas. Compreendendo, nesta perspectiva, a educação como um aparelho de discurso onde o saber ocupa o lugar de ação, de agente e o sujeito ocupa a posição de objeto. Em que há uma submissão no processo escolar onde ao aprender o sujeito se submete a uma forma de verdade que não é a sua origem e, algumas vezes, esse ponto de partida da realidade do sujeito é desconsiderada diante da necessidade de homogeneização. A partir dos estudos elaborados para este artigo e, ancorado na teoria lacaniana, percebe-se que há uma preponderância para a produção de competências e habilidades de um sujeito adaptado ao

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

discurso hegemônico, tolhendo a percepção de necessidades particulares e singulares de cada indivíduo (Silva; Arruda, 2014).

O diagnóstico de TEA mobiliza nas mães um processo de luto que, conforme Freud (1917), não se restringe à morte física, mas envolve a desconstrução da imagem idealizada do(a) filho(a). Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre o futuro de seu filho, afirmou: *"Não gosto de pensar, já sofri tanto pensando nisso, mas eu não acho que o autismo do Ronaldo seja forte"*[5]. Tal enunciado evidencia a ferida narcísica descrita por Kupfer e Lajonquière (2015), ao discutirem o impacto da diferença na constituição parental e os desdobramentos subjetivos que ela impõe aos novos arranjos no laço social. Nesse cenário, a perspectiva winnicottiana oferece um aporte decisivo: a aceitação da realidade só se torna possível quando os pais dispõem de um ambiente emocional suficientemente bom, capaz de sustentar o cuidado e favorecer processos de elaboração simbólica. Para Winnicott (1971, 1983) o ambiente é concebido como condição estruturante da subjetividade, funcionando como espaço transicional no qual a alteridade radical do(a) filho(a) pode ser integrada sem aniquilar a capacidade parental de amar e de investir. Assim, diante do autismo, não se trata apenas de adaptação a um diagnóstico, mas da possibilidade de recriar um espaço psíquico e relacional em que mães, pais e seus filhos(as) possam emergir como sujeitos em transformação.

Em relação às gestoras, ao falarem sobre a inclusão, muitas vezes operam por uma lógica técnica, centrada em planos educacionais e em demandas normativas. No entanto, seus discursos também deixam entrever o sofrimento e a sensação de desamparo frente à realidade de inclusão que as adaptações escolares junto a crianças autistas convocam. Quando acolhidas na fala, essas profissionais revelam dilemas éticos importantes, como o medo de errar, de violentar a subjetividade da criança ou de não conseguir incluí-la de fato. Essas falas mostram a importância da formação continuada que inclua escuta, reflexão e elaboração simbólica, e não apenas transmissão de conteúdo.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias pedagógicas ou ajustes curriculares, ela trata de uma mudança paradigmática que exige da escola uma revisão profunda de seus valores, práticas e concepções sobre normalidade, aprendizagem e convivência. A autora defende que a inclusão é, antes de tudo, uma postura

[5] O nome das crianças foram alterados para garantir a privacidade, protegendo as informações pessoais.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

ética, que reconhece a diversidade como constitutiva do espaço escolar e não como exceção a ser gerida.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente deve ultrapassar o modelo transmissivo e técnico, incorporando dimensões subjetivas e reflexivas. Para o autor, o(a) professor(a) e, por extensão, o(a) gestor(a), precisam ser sujeitos de sua prática, capaz de pensar criticamente os desafios que enfrentam e de construir sentidos para sua atuação. A escuta das angústias e dos impasses vividos pelas gestoras revelam a urgência de espaços formativos que acolham a complexidade da inclusão e favoreçam a construção de respostas singulares, sensíveis às subjetividades envolvidas.

Arroyo (2011) também contribui para essa discussão ao afirmar que a escola precisa se tornar um território de acolhimento, onde as diferenças não sejam apenas toleradas, mas reconhecidas como potências. Para isso, é necessário romper com a lógica da exclusão simbólica, que persiste mesmo em contextos ditos inclusivos, e investir em práticas que promovam o pertencimento real de todos os sujeitos.

Assim, o discurso das gestoras, quando escutado em profundidade, revela não apenas dificuldades operacionais, mas também um desejo de fazer diferente, de incluir com responsabilidade, afeto e compromisso ético; em contraposição há também uma dificuldade de criar dentro desta velha estrutura. A formação continuada, nesse contexto, deve ser pensada como um espaço de elaboração coletiva, onde o saber técnico se articule à escuta clínica e à reflexão crítica sobre os sentidos da inclusão (Silva; Arruda (2014).

6. A LÓGICA DO NÃO-TODO E A POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO DO LAÇO

Lacan (2009 [1971]) ao discutir a feminilidade e a função do falo, propõe uma disposição de relação com o saber e com o Outro em que podemos encontrar a lógica do não-todo. O não-todo designa precisamente aquilo que escapa à pretensão universalizante, revelando que não há significante capaz de recobrir a totalidade da experiência subjetiva. Essa perspectiva desvela a ausência de um saber absoluto sobre o sujeito e, ao mesmo tempo, abre espaço para que o contingente e o singular possam inscrever-se como marcas constitutivas da subjetividade. Quando Lacan afirma que "a mulher não existe" (2009[1971], p. 69), indica que não há representação universal que esgote a experiência feminina, mas múltiplas formas singulares de inscrição.

Servindo-se desta matriz teórica para o campo da educação inclusiva, o não-todo oferece uma chave potente para pensar a presença da criança

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

autista: não se trata de reduzi-la a um diagnóstico nem de incluí-la em um ideal normativo de completude, mas de sustentar o espaço da incompletude onde sua singularidade possa emergir. Assim, a escola é chamada a reconhecer que não existe um modelo universal de aprendizagem, e que a diferença — longe de ser déficit — é precisamente o lugar onde o sujeito se inventa. Partindo daquilo que não tem nome, isto é, o que é inominável na realidade – algo que escapa ao regime do universal, frisado pela lógica do não-todo podemos conceber a composição do contingente e do particular como pontos que se (a)firmam na subjetividade.

É possível utilizar o conceito de não-todo em desdobramentos na qual a existência de algo no sujeito escapa a qualquer totalização ou normatização pelo simbólico (Bernardino, 2015). A partir da pesquisa de Fuentes (2009) refletimos sobre o conceito de não-todo e o sujeito autista, afirmando que ao conviver com a experiência naquilo que ela tem de incomparável à necessidade do inventivo se faz presente. Há sempre uma exceção que impossibilita que o simbólico se feche sobre si mesmo e, por consequência, desta abertura é possível a aposta na alteridade e na singularidade do sujeito autist.

A abertura para a produção de uma parentalidade possível, em que não há apenas *uma* relação de parentalidade, mas *aquela* relação de cuidado com *aquela* criança em específico, desta mãe e deste pai nesta relação (grifos nossos).

Há algo a ser dito, com uma linguagem ainda a se traduzir. Na possibilidade de um saber que não é totalizante, então, aí está a abertura para invenção nessa relação em que pode haver outro modo de vínculo na parentalidade à ser constituído. Além de certa articulação possível da escola com aquilo que não se apresenta prontamente traduzível. Se esculpe então uma relação que parte da ética do desejo e da falta. O desejo carrega em si o inominável até que possa ser escutado, na qual a escuta do impossível é instituída como criação. O criar no não-todo indica o campo aberto de um estrutura própria do autista que pode ser compreendido em sua formação única e própria na relação estabelecida com o seu ambiente, com suas cuidadoras(res) e na constituição da linguagem onde a borda entre o corpo e a palavra se fazem presentes.

O "todo" implicaria uma universalidade regulada pela função fálica – ou seja, pela marca simbólica que organiza a castração e a inscrição do sujeito na linguagem. O "não-todo" diz respeito àquilo que escapa à essa universalidade, remetendo ao campo do feminino e a tudo aquilo que se apresenta como exceção ou resto, não integralmente capturado pelo simbólico (grifos nossos).

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

Esse operador lógico utilizado para se pensar as diferenças de gênero, pode aqui pode ser empregado como modos de subjetivação, onde a experiência do limite – da castração e do acesso ao simbólico – se dá de maneira diversa ou falha. No limite, o "não-todo" aponta para o encontro com o real que o simbólico não consegue totalizar (grifos nossos).

Na perspectiva do não-todo, não há completude possível no campo do Outro – seja ele a família, a escola ou o saber técnico. Aplicada ao campo da inclusão, essa lógica permite pensar em uma ética da incompletude, em que os sujeitos implicados – pais, professores, especialistas – reconheçam seus limites e se abram à escuta do impossível. Essa abertura não elimina o sofrimento, mas o reinscreve em um campo de trabalho simbólico.

É nesse sentido que Kupfer, Pesaro e Davini (2020) falam de uma triangulação não-toda, em que cada parte se coloca como parceira parcial na sustentação do laço com a criança. Trata-se, então, de construir redes de colaboração que se sustentem na confiança, na escuta e na implicação subjetiva, recusando os discursos totalizantes da eficácia, do rendimento ou da normatividade. A inclusão, assim pensada, deixa de ser um imperativo técnico e torna-se uma aposta ética na alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta das mães e das gestoras escolares revelou que a inclusão de crianças autistas não é um caminho de soluções prontas, mas uma travessia tecida por encontros, desencontros e reinvenções. O autismo, em sua radical singularidade, desloca certezas, interroga práticas e exige da escola e da família mais do que ajustes técnicos: convoca uma postura ética que sustente a incompletude de todos os envolvidos.

A psicanálise, ao operar com o sujeito dividido e com a lógica do não-todo, oferece uma chave para acolher o que não se deixa traduzir inteiramente, reconhecendo que a inclusão não será toda, mas pode ser verdadeira. É na borda — entre a palavra e o silêncio, entre o desejo e o limite — que se abre o espaço para a invenção de novos modos de laço.

Como aponta Sinclair (1992) *apud* Maleval (2017) o autismo não é algo que uma pessoa tem, ou uma gruta no qual a pessoa está confinada: "Não há criança normal escondida por trás do autismo. O autismo é uma maneira de ser. Ele é invasivo; ele atinge toda experiência, toda sensação, percepção, pensamento, emoção, todo aspecto da vida. Não é possível separar o autismo da pessoa... e, se isso fosse possível, a pessoa que sobraria não seria a mesma pessoa do início" (Maleval, 2017, p.98).

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

Incluir, assim, é sustentar o impossível sem apagá-lo, permitindo que a criança autista encontre, à sua maneira, um lugar no laço social. É também permitir que a escola se transforme, que as famílias se reinventem e que o mal-estar seja vivido como matéria de criação, não como sinal de fracasso.

Se a inclusão for compreendida apenas como adequação à norma, perderemos a oportunidade de aprender com o que nos desestabiliza. Mas, se for entendida como um campo de alteridade radical, será possível transformar o encontro com a diferença em potência de vida. Afinal, como toda experiência humana autêntica, a inclusão é obra inacabada — e é nessa abertura que reside sua força. Almejando as tramas do não-todo rumo à inclusão de crianças autistas e suas famílias no ambiente escolar. Uma aposta ética na alteridade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, L. O; SARAIVA, M. C. A. O. Alerta de Risco: IRDI um estudo psicanalítico. **Caderno de Estudos e Pesquisas Universitas: psicanálise e autismo.**/ Org. Prof. Dr Alex Barreiro./ Faculdade Santa Lúcia / – Ano 18, nº 35, jan. a jun. 2024 – Mogi Mirim: Faculdade Santa Lúcia, 2024. Disponível em: https://revistauniversitas.inf.br/index.php/revistauniversitas/article/view/18. Acesso em agosto de 2025.

SILVA, A. P. M.;ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol 5, nº 1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em setembro de 2025.

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo:** a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, M. de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BERNARDINO, L. M. F... A importância da escrita na clínica do autismo. **Estilos clin.,** São Paulo , v. 20, nº 3, p. 504-519, dez. 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em setembro de 2025.

BLEULER, E. **Demência precoz**: el grupo de las esquizofrenias. Buenos Aires: Paidós,1911.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96.

BRASIL. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

Inclusiva. MEC/SEESP.

FREUD, S. (1917). Luto e melancolia. ***In:*** **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. (1885) Vol. I. ***In:*** FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FRYE, R. E. *et al*. Emerging biomarkers in autism spectrum disorder: a systematic review. **Annals of translational medicine,** *7*(23), 792. CA, USA, 2019. Disponível em: https://atm.amegroups.org/article/view/32260/html/. Acesso em setembro de 2025.

FUENTES, M. J. S. (2009). **As mulheres e seus nomes**: Lacan e o feminino. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: https://doi.org/10.11606/t.47.2009.tde-16122009-090444. Acesso em agosto de 2025.

FURTADO, L. A. R.; VIEIRA, C. A. L. **O autismo, o sujeito e a psicanálise**: consonâncias. Curitiba: CRV, 2014.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do autismo**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

KLEIN, M. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. ***In***: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos** (1921–1945). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1930).

KUPFER, M. C. **A clínica psicanalítica com crianças:** uma prática entre pais e filhos. São Paulo: Escuta, 2004.

KUPFER, M. C. M.; LAJONQUIÈRE, L. A escuta de pais no dispositivo da educação terapêutica: uma intervenção entre a psicanálise e a educação. ***In***:ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação:** (im)passes subjetivos contemporâneos. Vol. 3, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

KUPFER, M. C.; PESARO, M. E.; DAVINI, J. (Orgs.). **Práticas Inclusivas II:** Desafios para o Ensino e a Aprendizagem do Aluno-Sujeito. São Paulo: Escuta, 2020.

LACAN, J. (1964). **O Seminário, Livro 11:** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1975) **O seminário, livro 1:** Os escritos técnicos de Freud. Traduzido por B. Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986 (Trabalho original proferido em 1953-54).

LACAN, J. (2009[1971]). **O seminário, livro 18:** de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, J. A psicanálise e a educação. ***In:*** LACAN, J. A.. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025

MALEVAL, J. C. **O Autista e a sua voz**. São Paulo: Editora Escuta, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua form**ação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, H. **Tramas da inclusão**: os desafios enfrentados na parceria entre escola e famílias de crianças autistas. Monografia (Graduação em Psicologia), Faculdade Santa Lúcia, Mogi Mirim, 2024.

SILVA, A. P. M.;ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol 5, nº 1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em setembro de 2025.

SINCLAIR, J. Bridging the gaps: an inside-out view of autism. ***In:*** SCHOPLER, E.; GARY, B. **Mesibov, eds. High-Functioning Individuals with Autism.** 1992. New York, NY: Springer US, 1992.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo -** TEA. São Paulo: Memnon, 2011.

WINNICOTT, D. W. **A criança e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. (Trabalho original publicado em 1965).

Recebido em 18-08-2025 • Aceito em 06-11-2025