

Ano 12, Vol XXIV, Número 2, jul-dez, 2019, Pág. 357-369.

## OS ALUNOS COM FALHAS NA SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO REGULAR: UM OLHAR PSICANALÍTICO

Gabriela Garcia Ceron  
José Nathan Fernandes Rocha

**RESUMO:** O processo de subjetivação consiste na impressão de marcas simbólicas, que os pais transmitem ao filho pela educação primordial, através de atribuição de significações para que a criança saia do status de puro orgânico e se insira no mundo social e cultural. A escola tem a missão de continuar o processo educativo.

**Palavras-chave:** Subjetivação. Psicanálise. Inclusão simbólica.

**ABSTRACT:** The process of subjectivation consists in the impression of marks, that the country transmits to the child through, education, through the attribution of meanings in order to have the child out of the status of pure and organic and get into the social and cultural world. School has the mission of keeping the education process.

**Key words:** Subjectivation. Psychoanalysis. Symbolic inclusion.

### INTRODUÇÃO

É depositada na criança, antes do seu nascimento, uma gama de significantes: escolha do nome, idealização de sua vida que lhe concede mais que um lugar simbólico, uma identidade (FRASSETO; MENDES; ALMEIDA, 2009).

Os pais inauguram a educação essencial do filho através de seus próprios desejos, com transmissão de marcas simbólicas que permitirão que essa criança penetre o campo do desejo e se lance à descoberta do mundo. A educação essencial pode ser compreendida como aquela que acontece entre os pais e o bebê, com a transmissão de uma posição filiatória que imprime marcas simbólicas necessárias para a emergência do sujeito. Através do relacionamento da criança com o Outro essencial inicia a estrutura subjetiva, ou seja, a criança mergulha no campo da linguagem (ARAÚJO, 2009).

De acordo com este autor, o Outro essencial é alguém que, em sua função, designa ao bebê um estatuto para além do orgânico. É ele que, ao executar a função materna, atribui significações associando os cuidados e satisfações com palavras, gestos e toques. A partir da relação com o Outro essencial se edifica uma rede de significações, olhares, linguagem, em que o pequerrucho vai adquirindo uma existência para além do

orgânico, ou seja, o organismo passa a ser um corpo aos poucos subjetivado a partir do encontro mãe – bebê.

As funções materna e paterna são, portanto, responsáveis de trazer a criança para a ordem humana. A escola tem a missão de continuar o processo educativo (ARAÚJO, 2009). O encontro triangular professor/aluno/conhecimento ocorre dentro do campo transferencial inconsciente que se forma tendo como alicerce o relacionamento primitivo da criança com os pais (ALMEIDA, 2002).

Os casos de crianças que estudamos neste trabalho são os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, aquelas crianças que por uma deficiência na constituição subjetiva, não têm instalado o desejo ou a curiosidade de saber (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002).

Estes diagnósticos representam, muitas vezes, um certificado de impotência do educador diante deste ou aquele veredito. Sim, porque estes diagnósticos funcionam como um rótulo que coloca o sujeito no lugar daquele que não pode acessar os objetos de conhecimento que são oferecidos pela a escola (TOLEDO, 2007).

A aprendizagem é possível para tais alunos, desde que não se centre em propostas estagnadas e conteúdos arbitrários. Uma educação para o sujeito é aquela que propicia a ampliação dos significantes na psicose, mesmo que de uma forma não tão ampla e flexível (ARAÚJO, 2009).

A equipe escolar e os profissionais da saúde, algumas vezes, possuem uma concepção padronizada, estigmatizada, estereotipada e preconceituosa sobre os alunos de “inclusão”, ainda mais se tratando de educandos com autismo e psicose. Tendo isto em vista, esse tema foi escolhido na tentativa de fornecer a esses profissionais a possibilidade de conhecer outras percepções, objetivando o levantamento de ações da equipe escolar que possam favorecer a inclusão de alunos com falhas na subjetivação.

Entre as práticas que auxiliam na inclusão destes discentes, o presente estudo destaca: o respeito à singularidade, à unicidade do aluno, ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, às suas capacidades, habilidades e aos seus limites, o desenvolvimento de atividades que contemplam e incentivam o desejo do educando, a paciência e contenção das manifestações de agressividade e de resistência e a utilização de recursos menos hegemônicos na avaliação do aluno.

## A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DO INCONSCIENTE

As formas de subjetivação são atividades pelas quais nos tornamos sujeitos capazes de realizar laço social; são um processo singular (FRASSETO; MENDES; ALMEIDA, 2009).

Todo processo de subjetivação do ser humano só pode acontecer através de outro ser humano que sustente e proporcione os elementos necessários para que a criança saia do registro da pura necessidade e entre no campo da cultura. O elemento viabilizador do advento da subjetividade são as palavras banhadas de desejo que os pais e outras pessoas primordiais endereçam à criança (LIMA, 2002).

A psicanálise advoga que o nascimento não é um mero acontecimento biológico; é preciso que um lugar simbólico seja reservado ao novo ser. Essa fase requer que a criança seja revestida de dizeres de quem exerce o papel de mãe, que permita a identificação dela com a imagem estruturada por esta fala num projeto narcísico de mãe. Porém, para que o sujeito se insira no mundo simbólico, faz-se necessário, posteriormente, abandonar esse projeto (ROCHA, 2002).

A constituição psíquica é mais complexa do que a constituição biológica. É por meio da constituição psíquica que as aquisições do desenvolvimento infantil podem se apoiar. A partir da constituição psíquica e das marcas essenciais que outras marcas, incluindo a que a escola propõe, podem ganhar espaço e fazer sentido (ARAÚJO, 2009). Assim, de acordo com este autor, essas marcas simbólicas concedem a entrada do sujeito na linguagem.

O bebê se constitui como desejante adentrando na parte simbólica da sua existência através da falta materna, a função paterna bloqueia o seu acesso ao desejo materno, lançando o filho neste intervalo que será o propulsor de sua constituição psíquica, ingressando-o ao mundo do desejo (ARAÚJO, 2009).

A atitude de pais afetuosos para com seus filhos é a reverência e reprodução de seu narcisismo abandonado há muito tempo. Desta forma, eles compulsivamente atribuem todas as perfeições ao filho e omitem e esquecem as deficiências dele. Assim, o pequerrucho concretizará todos os sonhos que os pais nunca realizaram. (FREUD, 1914-1996b).

É fundamental ressaltar que o sucesso da constituição está na importância que a mãe dá à palavra da pessoa do pai, à sua autoridade e do lugar que ela determina ao nome-do-pai na promoção da lei. Quando o terceiro é introduzido na relação narcísica há possibilidade do desejo e sua realização ocorrerem simbolicamente (LACAN, 1998).

O genitor de fato é o pai. Porém, o nome do pai cria a função do pai. O pai essencial é o pai anterior ao interdito do incesto, anterior ao surgimento da lei, da ordem das estruturas da aliança e do parentesco, em geral, anterior ao surgimento da cultura (LACAN, 1998).

De todas as imagens da infância, nenhuma é mais significativa do que a imagem do pai. O pai é considerado como o atormentador maior da nossa vida instintiva; sendo o modelo não apenas a ser imitado, mas a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. Muitas vezes, os impulsos afetuosos e hostis para com ele permanecem juntos até o final da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro (FREUD, 1914-1996a).

Na segunda infância ocorre uma alteração na relação do menino com o pai. A importância dessa mudança não pode ser exagerada. O menino fica sabendo que o pai não é o mais onipotente do seres; começa a criticá-lo, a refletir seu lugar sociedade; e, em geral, faz com que ele pague arduamente pela decepção que lhe causou. Tudo que há de admirável e de indesejável na nova geração é estabelecido por esse distanciamento do pai (FREUD, 1914-1996a).

É nessa etapa do desenvolvimento do menino que ele entra em contato com os professores, mesmo que esses homens não sejam todos pais na realidade, tornam-se nossos pais substitutos. Transferimos para eles o respeito e expectativas relacionadas ao pai onipotente da nossa infância e confrontamo-los com a ambivalência que adquirimos em nossas próprias famílias. As atitudes emocionais dos indivíduos para com outros que

são fundamentais para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade prematura (FREUD, 1914-1996a).

## LACUNAS NA SUBJETIVAÇÃO

Autismo é um transtorno que engendra atraso no desenvolvimento da criança e repercute principalmente em sua comunicação, socialização, iniciativa, imaginação e criatividade. O conceito autismo foi introduzido por Bleuler em 1908 relacionado à sintomatologia abrangente que ele havia determinado para unificar, através da esquizofrenia, a área das psicoses. Nessa esfera, o autismo era chamado de dissociação psíquica se referindo à prevalência da emoção sobre a percepção da realidade (ALVES; LISBOA; LISBOA, 2010; SALGADO, 2012).

Em 1943, Leo Kanner descreve os distúrbios do contato afetivo como um autismo severo, tendo como sintomas a obsessividade, as estereotípias e a ecolalia. Neste momento, o autismo é ligado a fenômenos esquizofrênicos, possuindo como característica um alheamento severo já no início da vida (antes dos três anos de idade), uma vez que não há respostas aos estímulos externos, vivendo fora do mundo e mantendo relação inteligente com os objetos, porém sem apresentar alteração em seu isolamento (ALVES; LISBOA & LISBOA, 2010; SALGADO, 2012).

Em 1969, novos critérios diagnósticos são estabelecidos por Clancy, Dougall e Rendle-Short, bastante análogos aos critérios descritos anteriormente. Ajuriaguerra (1973), posteriormente coloca o autismo infantil dentro das psicoses infantis, caracterizadas como sendo transtorno da personalidade dependente de uma desordem da organização do eu e da relação da criança com o mundo circundante, descrita por atitude inapropriada frente à realidade, com retraimento ou fragmentação do âmbito da realidade, restrição no campo de utilização dos objetos, catexias cognitivas, afetivas e de atividade insuficientes ou parcialmente exageradas (ALVES; LISBOA & LISBOA, 2010).

Condições como psicose e esquizofrenia da infância foram usados no passado para fazer alusão a indivíduos nessas situações, mas, existem evidências consideráveis indicando que os transtornos invasivos do desenvolvimento são distintos

da esquizofrenia, embora ocasionalmente o indivíduo autista possa vir a desenvolver também a esquizofrenia (ALVES; LISBO & LISBOA, 2010).

De acordo com a psicanálise lacaniana, a psicose infantil desvela o resultado de um fracasso na educação essencial, com a não inscrição da metáfora paterna, da ausência do nome-do-pai. Alude, portanto, a uma falha na constituição subjetiva (ARAÚJO, 2009; SILVA, 2008).

Entretanto, na psicose e no autismo fracassam, especificamente, a metáfora paterna. Na psicose isso ocorre em função da exclusão do significante nome-do-pai, cuja palavra do Outro essencial não engendra a função paterna. Desta forma, nos dois casos há a impossibilidade de se localizar no simbólico, dificulta a circulação social e o reconhecimento destas crianças (ROCHA, 2002).

Como efeito da queda da função paterna no meio familiar e no macrossistema social, os sintomas não param de aparecer. A ruína dos pais contemporâneos gera os tipos de sofrimentos automáticos (COHEN, 2002).

Não existe nada que aproxime as crianças autistas e psicóticas de um sujeito do desejo, do inconsciente, são sujeitos divididos diante da falta do Outro. No autismo ou na psicose é revelada a impossibilidade de utilizar a medida fálica, pois não acontece a inscrição do significante do nome-do-pai (ROCHA, 2002).

É situada na foraclusão do nome-do-pai e no fracasso da metáfora paterna, a falha que concede à psicose sua condição especial, com a estrutura que a separa da neurose. Para que a psicose se manifeste é necessário que o nome-do-pai foracluído, isto é, nunca advindo no lugar do Outro seja evocado em oposição simbólica ao sujeito (LACAN, 1998).

É a ausência do nome-do-pai nesse lugar que confere início ao conjunto de remanejamentos do significante que emerge o desastre crescente do imaginário até que seja obtido o nível de significantes e significados que se estabilizam na metáfora delirante (LACAN, 1998). Na falha do pai a angústia surge, ou seja, o real emerge (JERUSALINSKY, 2001).

A proveniência da psicose não está no enfraquecimento do nome-do-pai e sim no fato de que este não opera; não oferece alicerce ao sujeito. O problema não está mais na indeterminação do pai e sim no fato de a objetualização produzir uma queda da função

paterna, já que por um objeto no lugar de significante só pode gerar uma perda de valor desse significante (KUPFER, 2001). De acordo com esta autora, todas as crianças psicóticas ou neuróticas são vulneráveis aos efeitos discursivos do nosso mundo objetalizado.

## **PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SIMBÓLICA**

As possibilidades e limites da união entre a psicanálise e a educação criaram um eixo de investigação e de produção de conhecimento (ALMEIDA, 2002; VASQUES, 2012). O processo de inclusão envolve o agir e pensar prudente, mas firme. Apresenta-se como uma luta árdua que requer tempo, esforços, saberes e métodos. Engloba em uma discussão ampla, profunda e continuada da função da educação que excede o modismo intelectual (ÁVILA, 2008)

Para o aluno com transtorno global do desenvolvimento estar na escola significa a possibilidade de retomada de vida social e de seu desenvolvimento intelectual. A escola pode contribuir para a sua reorganização psíquica. Assim, a educação é mais do que o exercício da cidadania (BASTOS & KUPFER, 2010; NABUCO, 2013).

A negação daquilo que marca o ser humano pelas metas educativas e no ideário psicopedagógico hegemônico repercute em fracasso escolar, problemas no aprendizado e exclusão escolar (ALMEIDA, 2002; VASQUES, 2012).

Os discentes não são receptáculos vazios a serem preenchidos pelo ensino dos professores e sim, sujeitos com capacidades próprias, limites e possibilidades (FRASSETO; MENDES; ALMEIDA, 2009).

Da mesma maneira que existe diferença entre a imagem ideal do discente e o discente real, há uma diferença entre a imagem ideal do professor, que alude àquela que é capaz de ensinar sem perdas e danos e o adulto concreto, incapaz de atender às exigências de perfeição que essa imagem lhe pede (ALMEIDA, 2002). KIBRIT (2013) defende a possibilidade da diferença e da singularidade, distanciando a conexão entre diferença e exclusão.

Sujeitos possuem diferenças naturais que conferem as pessoas com necessidades especiais a marca de menos privilegiados pela natureza, sujeitos que, devido ao

preconceito, são excluídos. Dessa forma, um excelente educador é aquele que conhece as possibilidades de cada aluno e explora essas capacidades através do ensino. O bom educando é aquele que amplia suas potencialidades (LUCA, 2002).

A educação de tais alunos não pode seguir modelos tradicionais. Estas crianças apresentam dificuldade de aprender sentadas em salas de aula, com livros, cadernos e uma grade curricular padrão (ARAÚJO, 2009; VASQUES, 2012). A psicanálise lacaniana contribui com a inclusão ao compreender a vontade do educando como um querer aprender, enquanto desejo de suprimir uma falta (FRASSETO; MENDES; ALMEIDA, 2009).

Quando a escola recebe discentes que resistem à aprendizagem, é gerado no professor o sentimento de impotência, em função da impressão de que não conseguem ensinar esses educandos que contestam de formas particulares a eficácia da técnica e educação de maneira estabelecida pela norma educativa. Interpretar o que quer dizer estas resistências não é uma missão fácil, uma vez que apontam para a própria resistência da escola em se afastar de seus ideais. Em razão disso, fica a sensação para os docentes o pensamento de que o problema estaria localizado somente no educando, acreditando que a saída seria a educação especializada (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002; SILVA, 2010).

O acesso do educador às descrições, classificações e fenômenos que acometem muitos indivíduos não tem auxiliado a encontrar respostas para a singularidade de aprendizagem de seus educandos. Para que a inclusão seja efetivada é necessário que haja um bom funcionamento da interdisciplinaridade estabelecida entre a educação e saúde, pois a inclusão não é feita a qualquer custo. A psicanálise permite considerar o sujeito fora de qualquer rótulo que o classifique, escutando o discurso agenciado da escola quando discute se aluno pode ou não se beneficiar do processo de inclusão. Os casos de inclusão de discentes autistas ou psicóticos provocam angústia e desconforto ao docente e à escola como um todo; nestas situações a psicanálise possibilita ao professor a oportunidade de falar sobre o seu mal-estar diante destes alunos (TOLEDO, 2007; VASQUES, 2007).

É fundamental uma postura crítica da cultura por parte do professor. Crítica e autorreflexão são instrumentos fecundos de uma relação entre a psicanálise e a educação

(BATISTA, 1999; SALGADO, 2012). Através da relação com a educação, a psicanálise pode fazer valer seu status de prática de circulação da linguagem, ou seja, sua prática de troca simbólica (VORCARO, 2002).

## CONCLUSÃO

Para os alunos com impasses na subjetivação a inclusão é benéfica e válida. Contudo, para que esta seja bem sucedida é imprescindível a aceitação do próprio sujeito e a parceria entre os profissionais da escola, a equipe de saúde, os pais, o poder público e o próprio discente, pois inclusão não é feita a qualquer custo e por apenas um indivíduo. Também é essencial que a instituição escolar adapte o currículo e programa escolar respeitando o desejo, as possibilidades, a capacidade e os limites de cada um para que o educando com impasses na subjetivação desenvolva suas habilidades e competências.

O objetivo da educação de discentes é contribuir com a instauração do simbólico, da cultura e da socialização através da promoção de atividades interessantes e prazerosas para estes alunos. A presença da psicanálise auxilia o professor a lidar com o próprio preconceito, a enfrentar seus sofrimentos, suas angústias, o atrito entre o ideal de uma escola para todos e a particularidade de cada caso, a compreender e conter as manifestações de agressividade e de resistência.

A escola necessita reconsiderar o subjetivo, o afetivo e o emocional para não continuar perpetuando a exclusão, a evasão e o fracasso escolar. A negação daquilo que determina o sujeito deflagra-se em violência, segregação, sofrimento, discriminação e consequente supressão de direitos legítima e arduamente adquiridos.

A formação de profissionais que façam a diferença ao oferecer uma educação de qualidade gera mais trabalho do que a de profissionais que usam métodos e técnicas tradicionais e que focalizam apenas em acúmulo de informações. Porém, não se pode esperar que os educadores estejam preparados ou incluir estes alunos de modo lento porque é uma atitude que desconsidera a urgência daqueles que não têm tempo a perder.

Responsabilizar somente o aluno e a família pelos problemas de aprendizagem não mitiga em nada os efeitos do fracasso escolar. Os encaminhamentos e os problemas necessitam serem repensados para não continuarem produzindo erros graves.

A equipe educacional precisa ter consciência de que não existem manuais de instruções e receitas prontas de como lidar com este ou aquele caso de inclusão e de que ninguém é detentor do saber dos problemas que acometem todos os sujeitos/alunos. Muitos professores ansiosos caem na armadilha dos cursos que prometem ensinar como lidar com uma necessidade especial específica.

Os autores trabalhados colocam que o segredo da inclusão eficaz está no amor e carinho vividos no trato diário, na escuta e na observação do discente, na criatividade da equipe escolar, nas ações inovadoras e no respeito à singularidade e à unicidade do aluno. Está fundamentalmente ligado à aceitação das diferenças.

A escola é de todos. Ter medo, receio e dúvida quando nos deparamos com novas situações na prática escolar fazem parte; o que não pode acontecer é privar o cidadão com impasses na subjetivação de um direito que lhe é assegurado pela constituição. Ninguém precisa saber de tudo, mas tem que estar aberto aos desafios. Assim, inclusão deve englobar mais do que o aluno; abrange o educador e o sistema educacional como um todo.

O presente estudo sugere que futuras pesquisas enfoquem outros casos de falhas na subjetivação, tais como afasia e deficiência auditiva. Sugere ainda, a investigação de outras abordagens psicanalíticas em relação às falhas na subjetivação. Por fim, propõe que se faça a análise da eficácia da terapia psicanalítica com autistas e psicóticos. Através de ações conjuntas no enfrentamento de dificuldades faremos uma sociedade mais justa e igualitária para todos os discentes, sem exceção.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, S. F. C. d. (2002). "Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im) possível conexão." *Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia & Lugar de Vida (Org.), III Reunião do LEPSI. Anais. São Paulo: Autor.*

- Alves, M. d. M. C., Lisboa, D., & LISBOA, D. d. O. (2010). "Autismo e inclusão escolar." *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*.
- Araújo, F. B. (2009). "A (im) possibilidade educativa na psicose." Retrieved from [http://www.fundamentalpsychopathology.org/8\\_cong\\_anais/MR\\_355b.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/8_cong_anais/MR_355b.pdf).
- Ávila, L. A. (2008). "Grupos e exclusão escolar: os nós que amarram a inclusão e os laços que a envolvem." In: SciELO Brasil.
- Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). "A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas." *Estilos da clínica*, 15(1), 116-125.
- Bautheney, K. C. S. F. (2002). Clínica "psicopedagógica ou psicologização do cotidiano escolar?" Delimitando dois campos distintos. *Psicanálise, Infância, Educação*, 220-225.
- Frasseto, A. C., Mendes, F. T., & de Almeida, P. B. (2009). "Fundamentos Éticos e teóricos para a Inclusão Escolar: proposta de intervenção entre docentes de salas inclusivas." Retrieved from <http://www.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/42.pdf>.
- Freud, Sigmund. (1996[1914a]). "Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In Totem e tabu e outros trabalhos." Rio de Janeiro: Imago, XIII, p. 247-250.
- Freud, Sigmund. (1996[1914b]). "Sobre o narcisismo: uma introdução. In A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos." Rio de Janeiro: Imago, XIV, p. 81-108.
- Jerusalinsky, A. (2000). "A função paterna e o mundo moderno." *II Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância-IP/FE-USP*, 11(12), 15-20.
- Kibrit, B. (2013). "Possibilidades e desafios na inclusão escolar." *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 16(4).
- Kupfer, M. C. (2000). "O declínio da função paterna e seus efeitos sobre a infância." *A psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. São Paulo, Anais do II Colóquio do Lugar de Vida, USP*.
- LACAN, Jacques. (1998). "De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose." In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 537-590.
- Lima, C. M. (2002). "A "relação" psicanálise/educação no tratamento de crianças com impasses na constituição Da subjetividade." Retrieved from [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032001000300021&lng=pt&nrm=van&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300021&lng=pt&nrm=van&tlng=pt).

- Luca, R. (2002). “Labirintos da inclusão escolar.” *Psicanálise, Infância, Educação. Anais do III Colóquio do LEPSI*.
- Martins, M. R. R. (2007). “Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.”
- Nabuco, M. E. (2013). “Práticas institucionais e inclusão escolar.” *Cadernos de Pesquisa, 40*(139), 63-74.
- Port, I. F. (2002). “Escolarização e subjetivação de crianças em estruturação psicótica-um trabalho transdisciplinar.” *Psicanálise, Infância, Educação. Anais do III Colóquio do LEPSI*.
- Ribeiro, J. M. C., & Bastos, A. (2006). “O psicanalista e a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas.” Paper presented at the Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão.
- Ribeiro, J. M. d. L. C., & Bastos, A. (2007). “O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar.” *Estilos da Clínica, 12*(23), 26-35.
- Rocha, F. H. (2002). “Autismo: controvérsias na psicanálise.” Paper presented at the Proceedings of the 4. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP.
- ROCHA, F. H. (2002). “O tratamento de crianças psicóticas e autistas entre a psicanálise e a educação: aproximações iniciais.” *COLÓQUIO DO LEPSI, 3*, 147-152.
- Salgado, A. M. (2012). “Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.” Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil,
- Silva, K. C. B. (2010). Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. *Pro-Posições, 21*(1), 163-178.
- TOLEDO, M. E. C. d. (2007). “As crianças e a escola – encontros e desencontros nos caminhos da inclusão.” Paper presented at the Semana de estudos pedagógicos. Palestra transtornos invasivos do desenvolvimento, Curitiba.
- Vasques, C. (2012). “Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional.” *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 9*(19), 162-176.
- Vasques, C. K. (2007). “Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica.” *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*(9), 25-36.

Vorcaro, A. (2003). “O jogo ou o ponto de imbricação entre educação, psicanálise e lingüística.” *Anais, III Colóquio do LEPSI: Língua (gem), fala e clínica na infância*, 37-44.

**Recebido: 28/4/2019. Aceito: 15/11/2019.**

#### **Sobre os autores e contatos:**

**Gabriela Garcia Ceron** - Psicóloga pela UNORP, Especialista em Educação e inclusiva pela UNIRP

Mestre em Psicologia e Saúde pela FAMERP.

**E-mail:** ggarciaaceron@gmail.com

**José Nathan Fernandes Rocha--** Fisioterapeuta pela UNORP, Mestre em Psicologia e Saúde pela FAMER.

**E-mail:** Nathan\_fisioterapia@hotmail.com