

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE PSICOLOGIA

EDSON VINÍCIUS LIMA GARCIA

**A DIMENSÃO TERAPÊUTICA DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TEA**

São Luís

2022

EDSON VINÍCIUS LIMA GARCIA

**A DIMENSÃO TERAPÊUTICA DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TEA**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Maciel Soares.

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lima Garcia, Edson Vinícius.

A Dimensão Terapêutica da Educação na Inclusão de Crianças com TEA / Edson Vinícius Lima Garcia. - 2022.
63 f.

Orientador(a): Júlia Maciel Soares.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Autismo. 2. Educação Terapêutica. 3. Inclusão Escolar. 4. Psicanálise. I. Maciel Soares, Júlia. II. Título.

EDSON VINÍCIUS LIMA GARCIA

**A DIMENSÃO TERAPÊUTICA DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TEA**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Aprovada em: ___/___/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Julia Maciel Soares (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Lia Silva Fonteles Serra

Profa. Alexandra Avelar Tavares

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida nenhuma, não se atravessa uma graduação sozinho. Em algumas situações, finalizar uma formação parece um verdadeiro objetivo de vida, como se tudo que fazemos tivesse esse destino no horizonte. Sou grato a muitas pessoas, várias delas sequer consigo nomear, pois compõem uma equipe que mantém funcionando a educação superior pública neste país. Com isso, estou me referindo a todos aqueles que mantêm em funcionamento as engrenagens que giram através da Universidade Federal do Maranhão todos os dias. Sou grato a todos aqueles que possibilitaram que eu chegasse até aqui ao longo desses sete anos de UFMA.

Já disse de antemão que não se chega a lugar algum sozinho neste mundo. Sou grato por minha família, a quem sempre posso recorrer. De tempos em tempos, sigo redescobrendo em vocês um verdadeiro lar. Agradeço ao meu pai Edilson, por ter coragem e por ser pai do jeito que consegue. Quase te perdi há dois anos para esse vírus terrível, mas que bom que as circunstâncias da vida permitiram que continuássemos juntos. Agradeço a minha mãe, Marileia, que sempre encontrou forças do além para insistir em minha formação ao longo dos anos, desde quando eu era criança. Obrigado por ser sempre felicidade, bom humor e esperança. Agradeço a minha irmã Ianik por ser minha amiga mais antiga. Sei que posso sempre contar contigo. Nós brigamos o tempo todo, somos assim desde pequenos, mas hoje nossas brigas são mais riziáveis. Obrigado por estar comigo sempre e por cortar minhas neuras mais profundas. Sou grato pela enorme constelação de pessoas que compõem a minha família: meus avós, minhas tias e meus tios e meus primos. Obrigado por sempre insistirem em mim. Chegar até aqui foi bastante duro, mas vocês minimizaram a dureza o máximo possível para garantir que meus sonhos pudessem acontecer.

Embora amizade seja um dos pontos mais cruciais em minha vida, chega a ser difícil precisar em palavras o que sinto sobre meus amigos. O amigo – como revela esse trabalho – é uma das primeiras marcas de diferença que uma criança encontra. Um amigo esconde qualquer limite para a fantasia, permite que os segredos mais secretos sejam transmitidos apenas por um olhar, traz viradas de página muito importantes em nossos caminhos pela vida. Às vezes, também nos fazem colocar os pés no chão. Sou grato pelos meus amigos, pois sempre criaram um refúgio para que eu pudesse ser quem sou.

Agradeço a Giovanna Santos, mas também agradeço a nossa professora da terceira série que nos colocou juntos como par na dança country há quinze anos. O desenrolar daquela decisão (para ela tão banal) nos trouxe um laço que continua sendo indispensável até hoje.

Agradeço a Anis Settimi, por sempre ver o mundo com olhos tão atentos. Jogando conversa fora contigo descobri novos ângulos para ver a vida. Obrigado por me acompanhar não só durante o ensino médio, mas também na universidade. Agradeço a Heloísa Martins, por fazer com que eu me esforçasse ao longo dos anos de estudo. Mas mais que isso, te agradeço pela companhia garantida e afetos fundamentais.

A universidade nos transforma, isso também é bastante inevitável. Já não sou o mesmo de quando comecei essa formação e com certeza atribuo grande parte das mudanças aos que me acompanharam em aulas, trabalhos, escapadas, caronas, angústias acadêmicas e os cafés da tarde. Meus amigos da UFMA são especiais, pois sempre foram grandiosos, o que se confirma sempre que nos vemos. Agradeço a Johana Cantanhêde, por ser minha companheira de Psicanálise, de samba, da vida. Nosso laço abriga uma vontade enorme de viver. Obrigado por tornar o mundo tão mais vivo. Agradeço a Kaio Felipe, por ser meu amigo mais inseparável. Houve um momento que éramos quase uma sombra um do outro de tão grudados. Teu afeto tão terno faz com que eu esteja sempre conectado com o que há de melhor no mundo. Agradeço a Lara Sabbag, por ser uma artista incrível e carregar arte em tudo o que faz. Sinto que nossas almas se abraçam sempre que conversamos, seja sobre o que for. Agraço a Larissa Fook, por ser minha amiga mais responsável, cuidadosa, preocupada e companheira. Quando estou contigo, me sinto em paz.

Além de falar sobre esse semelhante que encontramos na relação com um amigo, este trabalho fala sobre a função dos professores. Freud fala em seus escritos que a transferência não se restringe à clínica, se atualiza no laço com o outro, bem como no laço com um professor. Preciso agradecer a alguns deles que me motivaram para chegar até aqui. À professora Júlia Maciel, gostaria de agradecer por me receber em suas atividades desde quando passei a fazer parte do estágio. A Psicanálise recebeu desdobramentos muito importantes para mim desde quando comecei a trabalhar com você. Obrigado por aceitar me orientar nesse trabalho. À professora Isalena Carvalho, sou grato por muitos anos de grupo de pesquisa, monitoria e estágio. Como você uma vez bem disse, já estou muito bem iniciado na ciência (devido ao PIBIC), isso sem dúvida é contribuição sua. À professora Wanderlea Bandeira, por sempre me acolher com tanto afeto e ternura. Carrego o que aprendi com você, mesmo diante de nossas diferenças teóricas. Obrigado por me ensinar a dialogar com o que há de diferente, sempre com tanto carinho. De maneira geral, tive muita sorte de ser aluno de professores incríveis. Por eles, sou grato.

Mais do que qualquer coisa, esse trabalho fala sobre a realidade de muitas crianças diagnosticadas com autismo. Essa problemática, por vezes tratada de maneira tão banal, cada

vez mais me parece um enigma crucial para a clínica atualmente. Como falar de infância sem falar dos diferentes encaminhamentos subjetivos que observamos na clínica? Como falar de escola sem falar de inclusão escolar? Por conta disso, sou grato àqueles que me acoçam a sustentar uma prática implicada com as singularidades ao invés da manutenção de um ideal de normalidade a ser atingido. Sou grato a meus alunos, com quem tanto aprendo todos os dias. Sou grato a todas as crianças que conheci durante minha trajetória como estagiário em clínicas de ABA. Embora tenham sido experiências bastante difíceis de sustentar, sem elas não teria chegado até aqui.

Por fim, preciso agradecer à vida, pelos desdobramentos mais inesperados possíveis, mas que me trazem sempre coisas tão boas. Venho nesse movimento de abdicar de certezas para apostar na surpresa, o que vem dando certo. Não sei o que me aguarda, mas deixo nessas palavras as marcas do tempo que passei nessa formação.

*“eu quero que nós tomemos a palavra
do jeito que podemos
nosso mundo interior deve vir à tona”.*

(Birger Sellin)

RESUMO

O trabalho em questão interroga sobre a dimensão terapêutica da educação no processo de inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Realizou-se uma pesquisa teórica em Psicanálise, remontando à bibliografia própria do campo psicanalítico encaminhar a questão norteadora. Percorremos dados estatísticos para discutir o aumento vertiginoso de casos de TEA e sua relação com o apagamento de outros transtornos do desenvolvimento. Foram apresentadas as legislações que asseguram a escolarização de crianças com TEA, bem como os direitos de crianças e adolescentes. Concluiu-se que a inclusão não é efetivada apenas pela presença da criança com TEA na escola, é necessário considerar a singularidade de cada um. Com isso, a escolarização é atravessada por uma dimensão terapêutica que pode deslocar o autista de seus impasses com o laço social. Por fim, identificou-se que o encontro com o pequeno semelhante pode auxiliar o autista a brincar encontros possíveis com a alteridade.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão Escolar; Educação Terapêutica; Psicanálise.

ABSTRACT

The present work questions the therapeutic dimension of education in the process of inclusion of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). A theoretical research in Psychoanalysis was carried out, going back to the bibliography of the psychoanalytic field to forward the guiding question. Statistical data were used to discuss the sharp increase in cases of ASD and its relationship with the erasure of other developmental disorders. The laws that ensure the schooling of children with ASD were presented, as well as the rights of children and adolescents. It was concluded that inclusion is not effected only by the presence of the child with ASD at school, it is necessary to consider the uniqueness of each one. With this, schooling is crossed by a therapeutic dimension that can displace the autistic from their impasses with the social bond. Finally, it was identified that the encounter with the similar little one can help the autistic to DIY possible encounters with alterity.

Keywords: Autism; Therapeutic Education; Toddlers; Psychoanalysis.

Para todos aqueles que tornaram possível que eu chegasse até aqui.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	14
1.2 Problema de pesquisa	15
2. OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo geral.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
3. MÉTODO	17
4. Transtorno do Espectro Autista: contextualização histórica e clínica acerca do diagnóstico	19
5. Clínica psicanalítica e Autismo: uma compreensão do autismo enquanto estrutura	24
6. Escola e Inclusão: entre direitos e impasses subjetivos	34
6.1 A Escola enquanto lugar social da infância	34
6.2 Leis da inclusão.....	38
7 EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E AUTISMO	42
7.1 A função do semelhante para a constituição de um sujeito.....	49
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	57

1. INTRODUÇÃO

A escolha deste tema ocorreu por conta da crescente discussão sobre a temática do autismo nos mais diversos âmbitos, mais particularmente a Psicologia, a Psicanálise e a Educação. Através da atuação como professor bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental vivenciei o cotidiano de sala de aula juntamente a crianças autistas, assim como os desafios e possibilidades do processo de inclusão no caso de cada uma delas. As questões norteadoras desta pesquisa surgiram ao longo de minha trajetória profissional, bem como meu percurso na universidade.

O Transtorno do Espectro Autista geralmente é associado a determinados comportamentos, por exemplo as estereotípias, ecolalias e a ausência de contato visual. Essa compreensão comparece na clínica psiquiátrica cada vez mais. A pesquisa mais recente publicada pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos indica uma estimativa de que uma em cada 44 crianças de até 8 anos possuiria um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Os dados (coletados em 2018) são bastante alarmantes, pois correspondem a um aumento considerável em comparação às referências estatísticas publicadas em 2010, que indicavam dados de uma criança diagnosticada com TEA a cada 68 crianças de até 8 anos. Em 2000, a estimativa era de uma criança diagnosticada com TEA a cada 150 (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2021).

O grande aumento de diagnósticos de TEA ao longo das últimas décadas trouxe desafios não só para o campo da saúde mental, mas para o laço social como um todo na medida em que se almeja uma sociedade mais inclusiva. No que tange ao campo da Educação há uma demanda crescente para a integração de crianças e adolescentes diagnosticados com TEA à rotina escolar. Por conta dos avanços nas leis de inclusão, esses sujeitos passam cada vez mais a integrar a sala de aula e as vivências escolares. Tais avanços partiram de esforços de diversos países, culminando, por exemplo, na Declaração de Salamanca. Na referida Declaração está previsto que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994). Com isso, a lei prevê que toda criança deve ser aceita em escolas independente de quaisquer dificuldades presentes no processo de escolarização ou questões particulares referentes a transtornos do desenvolvimento.

Lutar por uma escola mais inclusiva também é mostrar que a educação é transformadora mesmo com as particularidades de cada sujeito, sendo ele neurótico ou não.

A escola possui uma função crucial ao longo da infância, haja vista que é um espaço de aprendizagem das habilidades e conhecimentos pedagógicos necessários para o cotidiano. Ainda assim, mais do que ensinar um conjunto amplo de saberes, o ambiente escolar demarca um lugar social da criança como sujeito em desenvolvimento, tanto no que tange ao campo pedagógico quanto nos aspectos próprios do desenvolvimento infantil enquanto momento de subjetivação.

As atribuições da escola foram sendo ampliadas e parece também realizar funções de suplência, em uma continuidade da transmissão de marcas psíquicas advindas do contexto familiar. O ambiente da sala de aula é privilegiado enquanto espaço de constituição subjetiva de crianças pequenas, pois representa uma separação, mesmo que momentânea. Essa separação do Outro dos cuidados (muitas vezes a mãe) possibilita também uma distinção, ou seja, uma via para que, pouco a pouco, a criança possa começar a falar em nome próprio. A figura do educador entra para apaziguar um pouco a angústia dessa separação, tanto para os familiares quanto para a criança. Esse apaziguamento acontece uma vez que esses profissionais, geralmente as professoras, também acabam por desempenhar essa função dos cuidados que compreendemos enquanto primordial na constituição dos pequenos sujeitos.

Crianças pequenas compartilham ambientes de convivência, tanto no núcleo familiar com irmãos e primos, quanto com amigos. Em outros contextos culturais, resgatamos o contexto das tribos e hordas. Em instituições, podemos mencionar as creches, berçários, orfanatos e até instituições religiosas. Mesmo com as diversas especificidades de cada cultura, há algo de estruturante em partilhar as vivências com um semelhante através desses encontros e desencontros. Com esses outros, a criança irá brincar, ter segredos, brigas, competições, enfim, um laço. Nesse momento tão primordial, esse contato com o semelhante vai gradativamente apresentando uma encruzilhada estruturante. Há algo constitutivo no contato que uma criança mantém com outras para que possa demarcar seu lugar enquanto sujeito no enlaçamento com o Outro.

Com relação a crianças autistas, a escolarização possibilita descobertas, aprendizagem e convivência, porém não deixa de trazer momentos angustiantes também. Compreendendo o autismo enquanto um fechamento em si mesmo, para a criança autista há algo de insustentável no laço. Os momentos de sala de aula podem amenizar a angústia presente no laço para essas crianças, mas outras vivências podem desestabilizá-las por completo, como, por exemplo, um parque lotado e barulhento. É algo bastante singular de cada criança, o que também mostra o quão único é o processo de inclusão de acordo com as

particularidades de cada sujeito.

Sendo assim, compreendemos que há na escola algo de terapêutico para crianças autistas, pois possibilitam uma integração ao laço de acordo com as singularidades de cada uma delas. As legislações asseguram direitos de inclusão de crianças atípicas na vida escolar, o que representa um avanço, porém o que há na educação que opera como terapêutico para crianças autistas? A educação não se restringe apenas ao pedagógico, possibilita aberturas para o subjetivo. Mas quais seriam os efeitos subjetivos da educação no funcionamento de crianças autistas?

1.1 Justificativa

A relevância teórica deste trabalho se assenta na possibilidade de contribuir com a clínica do autismo que está cada vez mais em voga devido à chamada “epidemia do autismo” que estamos vivenciando. Essa nomenclatura advém dos dados cada vez mais alarmantes publicados pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC). Embora seja uma instituição estadunidense, os dados referentes aos casos de autismo denunciam a dita epidemia de TEA que estamos vivenciando atualmente e que afeta não só profissionais de saúde mental, mas também educadores que estão tentando dar conta dessa nova demanda para o campo da educação especial e inclusão escolar. Por se tratar de um trabalho acadêmico, também busca contribuir com as discussões sobre autismo que estão ocorrendo na Universidade.

O tema surgiu a partir de minha experiência como professor bilíngue que me proporciona constantemente as novidades e desafios do trabalho com crianças autistas. Nesta função, pude me deparar com as demandas do processo de inclusão escolar de alguns alunos, o que não segue um protocolo universal, mas é construído de acordo com as especificidades de cada aluno. Também parte de um incômodo, por observar que a inclusão não se restringe à abertura das portas de escolas para crianças autistas, pois incluir um aluno com funcionamento atípico não equivale a simplesmente recebê-lo em sua sala de aula. Tampouco se refere a uma inclusão a todo custo, impondo a participação do aluno em todas as atividades como um imperativo a ser seguido em todas as circunstâncias. Com isso, o presente trabalho também carrega algum anseio de que a inclusão não seja compreendida como uma boa vontade ou uma mera dificuldade a ser superada, mas como uma possibilidade de uma escola mais diversa. Uma escola plural não traz efeitos positivos apenas para as crianças atípicas, mas para todos, uma vez que apresenta um constante contato com a diferença e a singularidade. É esta a aposta do presente trabalho.

1.2 Problema de pesquisa

Qual a dimensão terapêutica da educação na inclusão de crianças autistas na escola?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Identificar a dimensão terapêutica da escola em crianças com TEA em processo de inclusão.

2.2 Objetivos específicos

- a) Situar historicamente o processo de inclusão de crianças com TEA;
- b) Caracterizar a estrutura autística;
- c) Mapear as dimensões terapêuticas em jogo na educação escolar.

3. MÉTODO

A presente pesquisa possui a seguinte questão norteadora: qual a função terapêutica da educação na inclusão de crianças com TEA? Para encaminhar esse questionamento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, recorrendo a livros e artigos científicos a respeito da temática do autismo e inclusão.

Uma pesquisa bibliográfica abrange uma seleção de diversos tipos de materiais relacionados à temática a ser pesquisada, sendo o papel do pesquisador selecionar a bibliografia de acordo com seu recorte teórico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem. Baseado no que foi trazido pelos autores, compreendemos que o método de pesquisa bibliográfica não se restringe a uma mera reprodução do material analisado, mas almeja avanços conceituais com base naquilo que já foi percorrido por outros autores.

Distinguindo-se de outras áreas do conhecimento, a pesquisa em ciências humanas não só reconhece o impacto da subjetividade do pesquisador em sua produção científica, mas também conta com a singularidade do pesquisador para poder avançar. Freud classificou atos falhos, chistes, lapsos e sonhos enquanto manifestações do inconsciente. Com relação à pesquisa, tudo isso comparece no momento de produção científica, todos os tropeços e sintomas.

Como mostram Lameira, Costa e Rodrigues (2017), a pesquisa teórica em psicanálise não pode ignorar o que a experiência psicanalítica já elaborou sobre o funcionamento próprio do aparelho psíquico e considera que aquele que pesquisa está igualmente submetido a essa sobredeterminação inconsciente. Com isso, os referidos autores indicam que o pesquisador não está do lado de fora de sua pesquisa, visto que, ao trazer para sua pesquisa o trabalho de outros autores, entra com algo de seu.

Levando em consideração a ausência de uma suposta neutralidade científica, afirmamos que a pesquisa em questão se trata de uma pesquisa teórica em Psicanálise, uma vez que é esse o campo teórico-prático pelo qual venho me enveredando ao longo de minha formação. Não se trata de um recurso escolhido de maneira aleatória, mas abrange um posicionamento ético enquanto endereçamento ao campo psicanalítico.

Uma vez que se trata de uma pesquisa teórica em Psicanálise, recorreremos a bibliografias próprias do campo psicanalítico, haja vista que o objeto de estudo da Psicanálise é o inconsciente. Um problema de pesquisa também parte da falta estrutural que

nos marca, uma vez que se situa em uma lacuna, um buraco a ser circundado parcialmente com o andamento do trabalho. Ainda assim, sempre vai haver algo a continuar, pois nunca vai haver uma resposta absoluta. Com isso, ainda que uma pesquisa consiga encaminhar alguns questionamentos, sempre irá restar algo. É esse resto que permite alguma retomada, novas pesquisas.

A pesquisa em questão partiu do exame de artigos adquiridos por meio de pesquisa *online* em plataformas como o Google Acadêmico, SciELO, Academia.edu, e outros buscadores digitais; também foram examinados livros. Além disso, levando em consideração que a inclusão advém da conquista de direitos, também se fez necessária a realização de um exame das legislações relacionadas à educação especial e direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais.

O exame da literatura citada possuiu como intuito identificar o que tem sido publicado a respeito da perspectiva da Psicanálise em conjunto com a Educação. Identificou qual a proposta da Educação Terapêutica para a inclusão de crianças autistas, bem como as limitações do laço no caso da estrutura autística.

Os descritores utilizados nas pesquisas foram: autismo; função do semelhante; educação terapêutica; inclusão escolar.

4. Transtorno do Espectro Autista: contextualização histórica e clínica acerca do diagnóstico

Considerando os objetivos propostos para este trabalho, cabe realizar aqui um resgate teórico acerca do autismo enquanto estrutura clínica, bem como do contexto histórico que levou à compreensão atual do que seria o Transtorno do Espectro Autista.

Embora não conhecessem os trabalhos um do outro, Leo Kanner e Hans Asperger não só estabeleceram quadros clínicos bastante semelhantes como também utilizaram a mesma nomenclatura para representá-la. Kanner, em 1943, indicava um quadro de enorme desejo de solidão, enquanto Asperger, em 1944, referia-se a um quadro de retraimento das relações com o entorno. O termo escolhido para nomear esse fenômeno clínico era corrente na época, acompanhando uma escolha feita por Eugen Bleuler com relação à nomenclatura. Apesar de ter sido inclinado para utilizar o termo “ipsismo”, acabou por optar pelo nome “autismo”, derivado do vocábulo grego autos, que significa “si mesmo”. O termo faz uma discreta referência aos escritos de Sigmund Freud por remeter ao autoerotismo, mas apagando o termo “eros” e toda a referência à sexualidade (MALEVAL, 2017).

Os dois principais critérios diagnósticos utilizados por Kanner em relação ao autismo infantil precoce consistem em uma enorme solidão e imutabilidade observadas na criança. Sobre isso, Maleval (2017) indica com base em Kanner que há uma série de particularidades na relação da criança autista com o outro: não lança sobre ele nenhum olhar interessado, passa ao lado sem entrar em contato e quando estabelece alguma relação é algo fragmentário, pois escolhe o outro, mas não espera por ele, nem compartilha ou interage. Também não demonstra reação ao desaparecimento de seus pais e nem participa de jogos com outras crianças. Por fim, o autor indica haver na compreensão de Kanner do autismo uma vontade ansiosa e obsedante de imutabilidade.

A síndrome descrita por Asperger se aproxima bastante da classificação proposta por Kanner. Manifesta-se bastante cedo e indica em crianças muito inteligentes um contato complicado com o outro, porém possível de acontecer. Asperger não torna a imutabilidade um sintoma importante da psicopatía autística, porém o descreve no funcionamento de diversas crianças. Asperger observou ao longo de dez anos mais de cem crianças, enquanto Kanner estudou cerca de onze crianças em um período de cinco anos. As crianças acompanhadas por Asperger eram geralmente mais velhos, além de não apresentarem transtornos de linguagem com tanta frequência quanto as que foram observadas por Kanner.

De todo modo, por mais que falassem, as crianças de Asperger não se dirigiam ao locutor, não acontecendo então o estabelecimento de um laço (MALEVAL, 2017).

Em comparação aos trabalhos de Kanner e Asperger na década de 40, foi necessário certo tempo para que os estudos sobre autismo se popularizassem na psiquiatria. Os primeiros estudos de monitoramento dos casos de Autismo Infantil Precoce (AIP) começaram a surgir nas décadas de 60 e 70 na Europa e nos Estados Unidos. Lotter (1966) apontava uma estimativa de 4.5 casos de autismo para cada 10.000 crianças no condado de Middlesex, na Inglaterra. Treffert (1970) buscou identificar a incidência e prevalência dos casos de esquizofrenia infantil e autismo na população de 12 anos ao longo de cinco anos em Wisconsin, nos Estados Unidos. O autor citado obteve como resultado a estimativa de 0.7 casos para cada 10.000 crianças.

Fombonne (2009) realizou uma revisão bibliográfica dos resultados de 43 pesquisas acerca da prevalência dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (categoria nosográfica que abrangia o subtipo autismo) em diferentes localidades do mundo dos anos de 1970 a 2008. A revisão apontou haver uma variação da prevalência dos casos de autismo entre 0.7 a cada 10.000 crianças e 72.6 a cada 10.000 crianças. Os dados eram inversamente proporcionais ao número da amostra, de forma que amostras menores levaram a proporções estatísticas maiores. Estudos que indicaram uma prevalência maior que 7 casos de autismo para cada 10.000 crianças foram publicados desde 1987, o que mostrou um aumento bastante considerável durante 15 a 20 anos.

Desde os anos 2000, a rede Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM), que faz parte do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC), vem realizando pesquisas sobre a prevalência do TEA em crianças de até 8 anos em diversas localidades dos Estados Unidos. A pesquisa é realizada a cada 2 anos e se baseia nos critérios diagnósticos do DSM. Em 2000, indicava que haveria 1 caso de autismo a cada 150 crianças. Em 2010, esses dados subiram para a proporção de 1 para 68. O relatório mais recente do CDC aponta a prevalência de uma criança com autismo em cada 44 crianças de até 8 anos. Esse relatório foi publicado em dezembro de 2021 e aponta um aumento de 22% do relatório anterior, publicado em 2020 e que indicava que haveria um autista para cada 54 crianças (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2021).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2022), a estimativa é que a nível global exista uma criança diagnosticada com autismo a cada 100 crianças. Com base nos dados, a estimativa da prevalência do autismo mundialmente representaria uma média cujos

critérios variam de acordo com as especificidades dos estudos estatísticos. Quanto a isso, afirmam que existem países que realizam estudos mais criteriosos quanto a esse dado, enquanto outros, mais especificamente os países subdesenvolvidos, não realizam tantas pesquisas a respeito dessa temática.

Juntamente ao aumento vertiginoso do número de casos considerados enquanto autismo, verificamos um importante incremento também nas pesquisas e estudos sobre o autismo no campo da Medicina, da Psicologia e da Psicanálise. Comparando os estudos de Leo Kanner com as propostas atuais para o diagnóstico e tratamento do autismo, podemos observar que os autistas de hoje não são os mesmos descritos através da Síndrome Autística do Contato Afetivo, em 1943.

Por mais que a Psicanálise tenha apresentado contribuições excepcionais para a clínica, dando peso à fala de cada sujeito e às singularidades de seu funcionamento, esse campo foi gradativamente abandonado para que fossem priorizadas teorias comportamentais, cognitivas e neurológicas. Esse descrédito da Psicanálise e das teorias psicodinâmicas transparece na história do DSM, mais especificamente na publicação do DSM-III. Como mostrou Maleval (2017), embora a década de 1970 tenha sido considerada o apogeu das teorias psicodinâmicas, também foi o período de publicação do DSM-III, que preconiza uma abordagem atórica da etiologia das afecções mentais.

Na terceira edição do DSM foi adotado um posicionamento descrito como “neokraepelinismo”, que consistia em abandonar as compreensões etiológicas acerca dos transtornos mentais em prol de uma descrição sintomatológica das categorias diagnósticas de maneira unificada e atórica. Já não era mais tão premente uma explicação acerca dos adoecimentos mentais, mas tornava-se fundamental uma linguagem comum, possível de unificar os campos da psiquiatria (DUNKER, 2014).

Por trás de um posicionamento pretensiosamente neutro em relação às muitas teorias que estavam surgindo para dar conta do psiquismo humano, havia um verdadeiro descrédito de toda a hipótese de caráter filosófico, metapsicológico ou introspectivo. Os diagnósticos passaram a ser utilizados como instrumentos convencionais, que se bastavam por apresentarem suas respectivas descrições nosográficas, dispensando uma compreensão etiológica dos transtornos e qualquer referência ontológica. Para além de campos teóricos e filosóficos, o que cada vez mais vem sendo extirpado da Psiquiatria desde então é a própria clínica e, conseqüentemente, o sujeito a ser escutado com relação a seu sofrimento. Sobre as transformações que o DSM-III realizou na psiquiatria, Dunker (2014, p. 91) afirma:

Propondo-se como um sistema classificatório atóxico e operacional das grandes síndromes psiquiátricas, esse manual modificou profundamente a concepção de pesquisa e da prática psiquiátrica, pois, a partir de agora, a psiquiatria teria à disposição um sistema de diagnóstico preciso, do ponto de vista descritivo-terminológico, e passível de servir de apoio para a pesquisa empírico-experimental.

Os elementos relacionados à clínica psicanalítica foram desaparecendo, tal como os termos “neurose” e “perversão”, que ainda eram bastante utilizados, assim como a própria consideração de uma esquizofrenia infantil. Essa compreensão deixou de ser utilizada pela ausência de evidências de uma evolução do quadro de psicose infantil para as psicoses em adultos. O autismo foi incluído pela primeira vez como uma referência nosológica nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (MESQUITA; PINTO, 2019).

De acordo com Jerusalinsky (2015), o aumento no número de diagnósticos de autismo estaria intrinsecamente relacionado à supressão da categoria de psicoses infantis, de modo que toda a semiologia que lhe era atribuída fora deslocada para a Síndrome de Asperger, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e para o TEA. Com base nisso, observamos que, por um lado, o aumento nas pesquisas sobre TEA auxiliaram a criar parâmetros mais objetivos para identificar se alguém se encontraria no chamado espectro autista, enquanto em contrapartida muitos quadros clínicos foram sendo aglutinados ao autismo, apagando qualquer distinção sobre os adoecimentos psíquicos na infância. O espectro passou a abranger quadros clínicos anteriormente considerados distintos e conseqüentemente equiparando posições subjetivas bastante diferentes entre si.

Os debates acerca do autismo enquanto uma estrutura psíquica revelam a complexidade dessa clínica, assim como a ausência de um consenso entre especialistas de campos distintos do saber a esse respeito (SIBEMBERG, 2015). Por mais que muitos avanços tenham sido alcançados, não há um saber absoluto sobre a estrutura psíquica da pessoa com TEA, tampouco a respeito das possibilidades de tratamento.

Um diagnóstico de TEA marca o sujeito em seu enlaçamento com o social, pois existe um ideal do funcionamento de autistas e suas particularidades. É uma marca que acompanha a integração no ambiente escolar, o ingresso no mercado de trabalho, bem como os tratamentos a serem buscados. Sobre a problemática do diagnóstico, Vieira (2001) afirma que todo diagnóstico é uma classificação. Trata-se, ao diagnosticar, de inserir o sujeito em um grupo, de definir algumas propriedades que passarão a representá-lo, com todos os efeitos de mortificação que daí advém. Com base no que é trazido pelo autor, cabe ressaltar que todo diagnóstico traz certo juízo de valor, o que acompanha o sujeito nos

espaços que ocupa na sociedade. Mesmo o diagnóstico psicanalítico, que se afasta de noções biologizantes para dar atenção à posição do sujeito no mundo, se valem de algumas categorias diagnósticas para poder situar o funcionamento psíquico.

A chegada de um diagnóstico é algo que opera de maneira singular em cada família, de acordo com o que é possível para cada pai ou mãe. Por mais que se dirijam a especialistas em busca de um saber sobre as particularidades de seu filho, há algo que é próprio do saber de cada pai ou mãe acerca da criança, da maneira que fazem significação daquilo que escutam sobre o diagnóstico através de um atravessamento de suas próprias fantasias inconscientes, metáforas sociais, estigmas e preocupações (LAZNIK, 2021). Tendo isso em vista, aquele que levanta uma hipótese sobre um transtorno ou estabelece determinado diagnóstico, seja um profissional da Medicina, Psicologia ou um psicanalista, possui uma responsabilidade acerca do efeito que o diagnóstico gera na família e das possíveis consequências para a criança.

5. Clínica psicanalítica e Autismo: uma compreensão do autismo enquanto estrutura

A concepção de diagnóstico na clínica psiquiátrica se distingue das considerações feitas a esse respeito pela clínica psicanalítica: a psiquiatria interroga sobre a sintomatologia própria de um transtorno, a psicanálise interroga sobre a posição do sujeito e sua constituição. Não buscamos neste trabalho priorizar um campo em detrimento de outro, porém cabe reconhecer a diferença entre eles para identificar algumas das possíveis consequências para o laço social.

Para compreender como funcionam os diagnósticos na clínica psiquiátrica atualmente, torna-se necessário realizar um resgate histórico e buscar algumas concepções predominantes desse campo em meio à ciência médica. Primordialmente, cabe mencionar que nem sempre a Psiquiatria esteve tão associada à Biologia tal como na prática contemporânea. De acordo com Loures e Fernandes (2015), a psiquiatria foi a primeira disciplina científica a isolar a psique e localizar o mental como objeto de estudo e cuidados. As autoras indicam também que, para tentar compreender o funcionamento de um sujeito através da clínica médica e sua respectiva linguagem, a Psiquiatria acabou por isolar patologias e classificar cada um de acordo com suas respectivas aproximações de doenças mentais.

Com base no que foi trazido pelas referidas autoras afirmamos que foi sendo moldada determinada normatividade, uma compreensão predominante do que seria um funcionamento psíquico saudável e, conseqüentemente, os que não atendem a esses parâmetros são considerados desviantes. Com relação a essa normatividade, a posição da Psiquiatria diante das patologias seria a mensuração e classificação, de forma que a terapêutica a ser oferecida seria a medicação e uma tentativa de alinhar os desvios à norma do que seria saudável ou normal. Observamos no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e na CID (Classificação Internacional das Doenças) uma enorme lista de classificações diagnósticas que só tendem a se multiplicar cada vez mais.

Uma compreensão biologizante para a Psiquiatria tende a equiparar fenômenos psíquicos a outras manifestações patológicas somáticas. Ao isolar uma sintomatologia pautada em um parâmetro de normalidade, resgata uma dualidade entre o físico e o psíquico, isolando cada um desses campos como se um estivesse completamente à parte do outro. Trata o transtorno mental conforme uma desregulação neurofisiológica, o que não considera o enlaçamento do sujeito com o social e a maneira com que isso opera no funcionamento de cada um.

Essa proposta biologizante de clínica psiquiátrica é bastante enviesada pela psicofarmacologia, as neurociências e funda uma Medicina puramente somática. Portanto, os diagnósticos estariam sempre alinhados a uma terapêutica voltada para a medicalização, o que se torna ainda mais problemático à medida que crescem as classificações diagnósticas. Fenômenos que anteriormente eram considerados triviais, sem qualquer peso para uma avaliação clínica, passam a ser considerados desviantes da norma e, conseqüentemente, motivos para um tratamento farmacológico. A subjetividade passa a ser compreendida com base em um ideal de normalidade cada vez mais impossível de ser atingido.

Por desconsiderar ou minimizar aspectos sociais, econômicos e culturais e o sofrimento que podem surgir por conta dessas condições, a singularidade de cada um passa a ser extirpada e formatada em caixinhas classificatórias. Assim, a tentativa de compreender o sujeito de maneira objetiva o exclui de seu próprio adoecimento mental, inviabilizando qualquer espaço para o que ele tem a dizer sobre seu próprio sofrimento.

Embora para alguns psiquiatras a etiologia das doenças mentais seja associada a disfunções fisiológicas, essa compreensão se complica ainda mais quando falamos sobre o Transtorno do Espectro Autista devido à escassez de informações sobre uma suposta etiologia exclusivamente biológica do autismo. Embora também existam associações entre o autismo e perturbações relacionadas à linguagem, não podemos afirmar que todo transtorno de linguagem gera uma predisposição para o TEA. Resgatando o quão fundamental é o laço mãe-bebê na constituição subjetiva, cabe mencionar também que perturbações nesse laço em um momento tão fundamental pode proporcionar um efeito autizante para a criança. Muito além de um determinismo biológico, emocional e/ou linguístico, sustentamos que o autismo parte de uma enorme complexidade causal. Tentar determinar uma causa direta do autismo comporta também uma armadilha, pois afinal de contas há singularidades próprias de cada autista, o que nos leva a falar em autismos, marcando a pluralidade dessa estrutura.

Mais do que encontrar o gene do autismo ou o momento do laço mãe-bebê em que algo passa a não caminhar tão bem, mais do que encontrar uma causa direta para uma estrutura tão complexa, a direção a ser tomada é considerar que por trás de tudo isso há uma criança autista por se constituir. Como nos mostrou François Ansermet a respeito disso:

Balançamos entre um sistema de causalidade psíquica e um sistema de

causalidade genética que a cada vez desconsidera a ideia que existe um sujeito criador do seu vir-a-ser. Para mim, é importante considerá-lo. Existe uma ideia muito padronizada do autista. A diversidade, a multiplicidade, a complexidade de diferentes determinantes - genéticos ou epigenéticos - dá espaço ao sujeito. É curioso que no momento no qual a ciência coloca em evidência a heterogeneidade interindividual, defendamos visões padronizadas. Que uma criança seja afetada no seu organismo não nos diz ainda como ela vai se construir. Nós ficamos frequentemente maravilhados ao ver o que eles conseguem fazer, inventar, como solução individual, mesclando algo a partir do seu passado, do seu presente, do seu entorno e do seu genoma. Não nos deixemos fechar pela armadilha da causalidade, deixemos essa liberdade. A medicina, e mesmo, por vezes a psicanálise, adoram as relações de causa e efeito. Nós talvez estejamos muito presos neste modelo, e não suficientemente abertos à ideia de que os genes escapam de seus determinantes (ANSERMET; GIACOBINO, 2015)

Mais do que determinar uma suposta etiologia do autismo, o tratamento (seja qual for) deve dar espaço para a pessoa que ali está sendo escutada, juntamente a todas as suas singularidades, detalhes que chegam mesmo a ser incompreensíveis. Existe um constante movimento de compreender o sujeito com base em determinada teoria, mas por trás disso há um mero encaixe da subjetividade em conceitos. Mesmo os psicanalistas precisam abrir mão desse lugar de saber para dar espaço para os autistas e suas respectivas particularidades. Não buscamos sustentar uma superioridade falaciosa da Psicanálise em detrimento de outras teorias, criando uma rivalidade entre os diversos saberes teórico-clínicos. Resgatamos a afirmação lacaniana: “É certo que nossa justificativa, assim como nosso dever, é melhorar a posição do sujeito...” (Lacan, 1962-63/2005, p. 70). Ao invés de buscar uma suposta cura definitiva ou compreender o sujeito através de uma roupagem teórica bastante erudita, a aposta da Psicanálise é no funcionamento inconsciente e na singularidade de cada sujeito. Mesmo com os constantes embates teóricos que tanto acontecem, a posição ética de um psicanalista continua a ser uma aposta da dimensão subjetiva de cada um.

Observamos que algumas propostas clínicas constantemente reduzem o sujeito que padece de transtornos mentais aos sintomas que o acometem, categorizando cada vez mais os fenômenos psíquicos ao ponto que, pouco a pouco, todos se identificam em maior ou menor grau com determinado quadro clínico. Ao ler uma lista dos sintomas associados ao espectro autista, é possível que alguém se identifique com alguns deles mesmo que não esteja no espectro de fato. Isso ocorre porque os manuais diagnósticos tendem a extirpar a subjetividade da clínica, há lugar apenas para sintomas, não para o que cada um tem a dizer. Em contrapartida, a Psicanálise segue o caminho inverso, mostrando que não há ninguém melhor que o próprio sujeito para nos ensinar a respeito de seu funcionamento. Foi essa a direção deixada por Freud com sua clínica, pedir que o sujeito fale o que lhe vem à mente da maneira

mais livre possível e, assim, ver o que surge.

Quanto ao tratamento de autistas, a direção também consiste na aposta de que há ali um sujeito a ser escutado com todas as suas particularidades. Por muito tempo os psicanalistas esbarraram no mesmo obstáculo com relação aos pacientes autistas, a saber, dificuldades na linguagem. Quanto a isso, nem sempre se trata de algo somático, como um problema físico que dificulta ou impede a audição, mas uma dificuldade de estar no laço que toma o sujeito por completo, com tamanha intensidade ao ponto de que se torna difícil se dirigir a um outro.

Enquanto para alguns analistas era impossível ultrapassar os limites da fala no tratamento de autistas, outros foram caminhando com os elementos que foram encontrando nesta clínica. A demanda que estava em jogo era de escuta, de forma que os psicanalistas enxergassem nas pessoas com autismo também algo a ser dito, ainda que com ferramentas um pouco diferentes das tradicionais na clínica das neuroses. Inclusive, alguns autistas se sentem mais à vontade para falar através de textos do que através da fala, tal qual Birger Sellin, um autista mudo que utilizou a escrita para expor não só suas angústias, mas também suas esperanças. Sobre isso, Sellin nos disse que:

os autistas estão se metendo a escrever, simples assim
dentro de algum tempo seremos certamente pessoas que valem a pena essa
será uma evidência para todos os pretensos conhecedores
pois é graças a nós que conhecimentos dão as caras (SELLIN, 1993, p. 31
apud MALEVAL, 2017, p. 18-19).

Tal qual o referido escritor nos mostrou, apesar do enorme descrédito, não há ninguém melhor para nos indicar como funciona a estrutura autística do que os próprios autistas. Os “pretensos conhecedores”, tal qual afirma Sellin, tem muito a dizer, enquanto os autistas são desconsiderados. A crítica pelo autor revela o sofrimento em ser excluído de uma história que envolve, sobretudo, os próprios autistas, mais do que qualquer pessoa. Mais do que ninguém, são os autistas os afetados por novas propostas terapêuticas, pesquisas científicas, alterações nos manuais diagnósticos (tal como a mudança de diagnóstico dimensional para espectral) e mesmo legislações a respeito de inclusão. Ainda assim, questiona-se até que ponto a subjetividade de pessoas autistas é considerada ao realizar essas proposições. Por parte dos autistas, a demanda continua sendo:

que os escutem, e não que se contentem em estudar o seu comportamento. Eles querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor que eles para falar do seu funcionamento e que não são todos os tratamentos aos quais são submetidos que têm valor (MALEVAL, 2017, p. 18).

Não há ninguém melhor que os próprios autistas para mostrar as particularidades dessa maneira de fazer laço. Embora tenhamos acesso aos relatos de Birger Sellin e de outros autistas de alto desenvolvimento, é bastante comum que crianças autistas apresentem questões alguns impasses com a linguagem, pois a princípio se defendem de qualquer possibilidade de encontro com o Outro. O fato da criança não falar não é incontornável, mas torna necessário pensar um tratamento analítico para além do significante a ser escutado através da fala e do que comparece no brincar. Jerusalinsky e Berlinck (2008) propõem que as intervenções precoces com bebês partem de um dado a ver do que comparece no corpo do bebê, resgatando que há algo do significante que perpassa pelo registro observável. Essa articulação também é utilizada enquanto fundamento para o tratamento psicanalítico de crianças autistas, por possibilitar capturar o que há de significante nas produções da criança. Com isso, o intuito é acessar a dimensão do sujeito que se mostra através de estereotípias, ecolalias, protótipos do brincar e do dado a ver no funcionamento da criança em geral.

O campo do olhar não é novidade para a Psicanálise, chega a resgatar o período pré-psicanalítico em que Freud acompanhava o trabalho de Charcot. Antes das proposições freudianas para a clínica da histeria, o lugar do sintoma no corpo era pautado apenas no observável, tal como nos espetáculos que Charcot produzia para que fossem exibidas manifestações históricas. A associação livre possibilitou que os sintomas fossem escutados em sua articulação com a fala. Visto que o sujeito na primeira infância comparece através de suas produções, Jerusalinsky e Berlinck (2008) afirmam que a observação não deve ser realizada pautada apenas no campo do que é visto no corpo e no que é observável, mas sempre conjugada ao método psicanalítico enquanto uma possibilidade de intervir na constituição de um sujeito. Uma das ferramentas utilizadas na observação de bebês é a gravação para identificação de aspectos do desenvolvimento, porém de nada serve gravar horas a fio da rotina de um bebê se não é realizada uma articulação com os sintomas, a família e o sujeito que ali se mostra. Sobre a articulação da clínica psicanalítica com a observação do sintoma que é dado a ver no corpo, dizem os autores:

O fato é que, quando se trata de uma intervenção com a constituição de um sujeito, de produzir ali uma intervenção capaz de mudar a sua relação com o outro e, portanto, com seu sintoma, de nada nos servem pilhas de filmes, se isso que é dado a ver no corpo do bebê (e capturado na película) não é lido em rede com os significantes que sustentam a existência desse bebê e se tal leitura não opera ali em transferência com os pais e o bebê

(JERUSALISNKY; BERLINCK, 2008)

Nesse sentido, o sintoma é dado a ver, pois não se trata de algo voluntário ou intencional, mas algo que comparece nas produções do sujeito e na sua maneira de estabelecer laço com os outros. O intuito não é a observação por si só, mas conseguir pescar no dado a ver uma abertura para a dimensão do sujeito. Com isso, os autores afirmam que a operação clínica na intervenção em bebês deve tecer significações a partir do que é dado a ver no corpo do bebê e na maneira com que seus pais exercem cuidados. Com relação aos autistas, embora a tendência atual seja silenciar as produções e especificidades da própria estrutura autística, são justamente essas as aberturas para alguma intervenção que considere o autista enquanto um sujeito. Só é possível dar alguma dimensão de significante ao que o autista dá a ver se considerarmos a importância de suas produções enquanto maneira de fazer laço, ao invés de tentar apagá-las em prol de um ideal de normalidade. Sendo assim, sustentamos aqui que, apesar da nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista”, o que está em voga no autismo não é uma doença a ser curada (ou uma estrutura a ser neurotizada), mas uma maneira particular de inscrição subjetiva e de enlaçamento com o Outro, mesmo com as falhas observáveis em sua dimensão simbólica.

Da mesma forma que existem muitas leituras possíveis para a Psicanálise, a partir dos textos de Freud, de Lacan e de tantos outros analistas, não existe uma unanimidade no campo psicanalítico sobre as teorizações a respeito do autismo. Mais especificamente, não existe uma definição única sobre o diagnóstico diferencial de autismo e psicose infantil. Existem psicanalistas que equiparam psicose e autismo, mas também há um viés que vê no autismo uma estrutura distinta da psicose.

Cada estrutura clínica remonta a uma montagem específica de constituição do sujeito, o que é trazido por Lacan em termos de uma causação do sujeito. Para abordar esses conceitos lacanianos com relação ao autismo e psicose, cabe remontar os momentos de alienação e separação do sujeito ao Outro. A partir dessas reformulações, Lacan introduz novas leituras importantes sobre a constituição subjetiva com base no enlaçamento do sujeito com o Outro da linguagem. A primeira operação apresentada por Lacan é a da alienação, que vem a revelar que, a princípio, há uma falta radical de identidade por parte do sujeito. Ou seja, considerando a falta de uma identidade própria do sujeito, há de ocorrer um momento de identificação a algo para que ele possa se constituir (PISETTA; BESSET, 2011).

Na alienação, o sujeito se faz representar pelo significante advindo do campo do Outro. Apesar da importância do momento de alienação para a constituição de um sujeito, a

representação que surge em meio a isso não pode ser absoluta, petrificada. Não há como o sujeito se constituir completamente à parte do campo do Outro enquanto campo do sentido. Por outro lado, tampouco poderia se constituir inteiramente através daquilo que advém do campo do Outro, pois isso implicaria em uma identificação primária totalitária, uma letalização do seu ser (PISETTA; BESSET, 2011).

A separação seria um momento de torção no enlaçamento do sujeito com o Outro. Enquanto no momento de alienação seria necessário uma identificação com os significantes advindos do Outro para poder se constituir, a separação situa um momento de desejar saber o que se é para além da referência dada pelo Outro primordial. No momento da separação, a dimensão faltosa do Outro enquanto barrado se escancara para o sujeito, na medida em que ocorre a dinâmica de presença-ausência daquele que encarna esse lugar. Enquanto na alienação há um Outro completo, a separação revela sua dimensão faltosa. Com isso, o momento de separação comporta a perda do objeto, na medida em que o sujeito é marcado pelo desejo enquanto falta estrutural (PISETTA; BESSET, 2011).

A diferenciação constitutiva entre psicose e autismo se situa na dinâmica da alienação e separação. A alienação é compreendida como a operação de alienar-se ao desejo daquele que desempenha a função materna, de forma que a separação é lida como a operação de incidência da função paterna ou de um terceiro na relação da criança com seu Outro primordial. No que tange à psicose enquanto estrutura, haveria a alienação, mas no momento da separação haveria uma falha, de forma que o nome-do-pai enquanto significante que marca a lei de interdição ao incesto seria foracluído.

Foraclusão é um termo jurídico utilizado para indicar o vencimento de um direito não exercido nos prazos prescritos. Ao ser retomado por Lacan, remonta a um momento de inscrição do Nome-do-Pai que se perde, não há mais como ser resgatado no funcionamento do sujeito. Com isso, o mecanismo de substituição do significante do desejo materno pelo significante Nome-do-Pai (o que fica conhecido enquanto metáfora paterna) se torna impossibilitado (ROCHA, 2002).

Com relação ao autismo, haveria uma falha constitutiva no momento da alienação. Não ocorre a instauração da dimensão imaginária que vem recobrir o corpo do sujeito, balizando o real do corpo e das excitações. Com isso, não é possível que se inscreva a dimensão do Outro enquanto lugar em que se desenrola a cadeia significante. O autista, então, recusa a alienação.

Outra caracterização possível sobre o autismo resgata o circuito pulsional abordado por Lacan, que retomou as considerações feitas por Freud sobre as pulsões para mostrar que

se trata de um circuito em três tempos que possui como meta a satisfação. Laznik (2021) nos mostra que, mais do que a introdução da noção de um trajeto pulsional a ser percorrido, o que entra em jogo na leitura lacaniana das pulsões é o surgimento do sujeito da pulsão. Com isso, Lacan mostra como o circuito pulsional é crucial na constituição de um sujeito, o que pode acarretar certos impasses caso algo não corra bem nesse momento, tal como se mostra no autismo.

Laznik (2021) retoma os três tempos pulsionais: há um primeiro tempo ativo em que o bebê vai em direção a um objeto externo, um segundo tempo reflexivo no qual toma como objeto uma parte de seu próprio corpo e, por fim, um terceiro tempo que Freud qualifica enquanto passivo, porém Lacan nomeia enquanto “o tempo de fazer-se” no qual o bebê se faz de objeto para o outro. Os bebês costumam se oferecer para as mães, entram nos jogos constitutivos de se fazer de objeto para aqueles que desempenham esse lugar de cuidados. A autora afirma que o bebê se faz comer no jogo de faz-de-conta, oferece o pé para sua mãe, tocando sua boca tal como se mostra em publicidades.

Nesse terceiro tempo pulsional, há algo do Outro que permanece na dimensão do próximo prestativo (*nebenmensch*), porém começa a comparecer a dimensão do gozo do Outro que o bebê busca capturar ao se fazer de objeto. Sobre isso, Laznik nos mostra que:

Quando esse terceiro tempo acontece, ele garante que, no pólo alucinatório de satisfação do desejo haverá traços mnêmicos deste Outro materno, deste próximo assegurador. Mas, mais precisamente, traços mnêmicos de seu gozo; deste momento em que a mãe sorri de prazer para esse bebê que se faz olhar ou que oferece seu pé para morder. Temos certeza então de que, em seguida, quando ele estiver sozinho, sugando seu polegar ou chupeta, haverá reinvestimento dos traços mnêmicos deste Outro materno. Freud, no "Projeto", chama-os de representações do desejo (*Wunschvorstellungen*). Como ele fala do recém-nascido, só pode se tratar do desejo de seu Outro Primordial, seu próximo assegurador, como ele o chama. Nesse caso, estamos certos de que auto-erotismo contém Eros. Sem Eros, auto-erotismo se escreve autismo (LAZNIK, 2000, p. 88).

A falha nesse terceiro tempo seria um fechamento do bebê em si mesmo, a partir de uma renúncia ao gozo do Outro. Esse fechamento pode ser detectado nos chamados sinais de detecção precoce de risco de autismo, que embora não configurem elementos suficientes para a identificação de um diagnóstico ou estrutura fechada, são importantes para sinais de sofrimento no bebê. O bebê com risco de autismo não olha para a mãe, vira o pescoço ativamente para não se deparar com o olhar do outro. Sobretudo, não provocam o gozo do Outro, não buscam capturá-lo, visto que o fechamento do circuito pulsional não ocorre para eles (LAZNIK, 2000).

Já está dado que autistas possuem problemas de linguagem, porém isso não quer dizer que estão à parte da linguagem enquanto trauma que nos atravessa. Lacan, referindo-se a Dick, encontrado por Melanie Klein, afirmava que o autista tem seu próprio mundo, enquanto não dissesse nada, não haveria maneira de penetrar nele (LACAN, 1950/1975, p. 104, apud MALEVAL, 2017, p. 15). Por outro lado, o próprio Lacan qualificou as crianças autistas enquanto verborrágicos, ao dizer “que vocês tenham dificuldade de ouvir, de dar alcance ao que eles dizem, isso não impede que eles sejam personagens sobretudo verborrágicos” (LACAN, 1975/1985, p. 20, apud MALEVAL, 2017, p. 87). Mesmo sem uma fala semelhante à de neuróticos, os autistas se fazem ouvir por suas outras manifestações: estereotípias, objetos autísticos, gritos, enfim. É através desses elementos que podemos acessar alguma dimensão do sujeito e intervir.

Um grande marco do tratamento psicanalítico de crianças autistas foi o trabalho de Rosine e Robert Lefort (1984), que foram pioneiros na prática clínica juntamente a crianças institucionalizadas. Antes mesmo de receber qualquer formação psicológica e psicanalítica, Rosine realizou atendimentos na instituição Parent de Rosan, na França. O fruto desse trabalho é o livro “O Nascimento do Outro”, no qual Rosine conseguiu isolar boa parte dos aspectos de uma estrutura autista a partir de dois casos clínicos: “O Caso Nadia” e “O Caso Marie Françoise”. Marie Françoise era uma menina de 30 meses que não falava coisa alguma, apresentava um balanceio que a tomava por completo e apresentava um olhar que errava no vazio, estava perdido, mortificado e dando a impressão de um muro.

Para Marie-Françoise, Rosine era um mero objeto dentre outros na sala. Seu olhar mortificado funcionava tal qual um muro, separando-a de qualquer coisa no exterior. Por vezes era tomada por intensos episódios de cólera, que eram amenizados a partir de movimentos repetitivos de balanceio que lhe eram tão próprios. De acordo com os autores:

Para Marie-Françoise, ao contrário, eu não estou lá. Não existe Outro, seu grito de socorro é apenas um esboço que não pode se sustentar, porque Marie-Françoise dirige-se à ausência; e após ter emitido o grito uma vez, ela, não pode mais fazê-lo sair, ela não pode mais fazer-se ouvir. Enfim, seu olhar desaparece atrás de suas pálpebras fechadas; sua tensão muscular incontrolável, voltada para um objetivo impossível, desemboca em movimentos convulsivos e se resolve no balanceio (LEFORT; LEFORT, 1984, p. 184).

Com base no caso escrito por Lefort e Lefort (1984), encontramos importantes elementos para mostrar que o autismo consiste, sobretudo, em uma intensa impossibilidade de estar no laço. O autista se comporta como se estivesse sozinho no mundo, pessoas e

objetos são equiparados, tal como mostrou a autora. Essa dificuldade de estar no laço é associada por Rosine a uma falha na inscrição do lugar Outro enquanto instância simbólica para a criança. O Outro pode existir enquanto mundo de linguagem a qual não conseguimos escapar, mas falha enquanto inscrição de um lugar Outro primordial no funcionamento da criança autista, de onde advêm os significantes que rodeiam a criança.

As proposições dos Lefort indicam uma falha de inscrição da dimensão Outro para o funcionamento de autistas, porém isso não significa que os autistas estariam à parte da linguagem. Não devemos equiparar linguagem e fala, o sistema de linguagem pode estar interrompido no nível da fala, mas mesmo que o sujeito autista se defenda dos equívocos próprios da linguagem está imerso em um banho verbal que o atravessa desde sua chegada ao mundo (MALEVAL, 2017).

Os impasses que surgem a partir da falha da inscrição da dimensão do Outro se mostram na indiferença que os autistas demonstram para com outras pessoas, as falas ecológicas, a ausência de diferenciação entre o eu e o outro. Alguns autistas pegam as mãos das outras pessoas para que façam algo para eles, por exemplo, abrir portas, manusear brinquedos, ou bater palmas. Essas situações suscitam a dimensão da alteridade para o autista, que é tão particular dado a sua constituição. Ainda assim, mais do que apontar uma deficiência simbólica constitutiva ou déficit na estruturação de uma neurose ou psicose, apontamos que a presença de um analista que dê peso ao que é dado a ver nas produções do autista alinhado ao saber próprio da psicanálise pode ser transformador. Consideramos que a maneira de fazer laço para o autista é atravessada por particularidades, mas é uma via de compôr o social e circular por diferentes espaços, dentre eles a própria escola.

6. Escola e Inclusão: entre direitos e impasses subjetivos

6.1 A Escola enquanto lugar social da infância

Atualmente, o principal lugar de convivência de crianças e adolescentes é a escola, uma vez que nela passam a maior parte do tempo, criam laços com outras crianças e iniciam uma longa jornada de aprendizagem. A escola oferece uma preparação para a vida adulta, mostrando que um sujeito não vem pronto, há de se constituir.

Nem sempre houve uma compreensão de que a infância seria um momento da vida diferente da idade adulta. Registros históricos e produções artísticas mostram que existia um verdadeiro desconhecimento da infância ou uma tentativa de não representá-la. Como nos mostra Ariès:

Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas [...]. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIÈS, 1986, p. 50).

A infância nem sempre foi considerada um momento constitutivo, o que fazia com que crianças tivessem responsabilidades semelhantes as dos adultos. A distinção desse período dentre outros momentos da vida por explicitar que a criança requer o investimento de um outro para sobreviver. Diferente de outros animais, que conseguem cuidar de si mesmos sozinhos muito mais cedo, o ser humano apresenta uma carência estrutural, pois sem um Outro que faça as vias de cuidado e investimento afetivo, não há qualquer possibilidade de sobrevivência.

Os outros animais possuem uma configuração instintual que guia os passos a serem dados no mundo. Os instintos determinam desde o processo de alimentação até os rituais de acasalamento, pois são cadeias comportamentais pré-registradas. Em contrapartida, nós seres humanos não possuímos esse anteparo instintual, somos marcados e atravessados pela linguagem enquanto um sistema significante que nos orienta pelo real (CRESPIN, 2004). Diferente dos instintos, o mundo de linguagem é marcado por desavenças, dado o caráter evanescente da cadeia significante. Há uma disjunção entre o que pensamos em dizer, o que é dito e a maneira com que isso chega para o outro, mas esse é o trauma inevitável do mundo de

linguagem que rodeia os seres falantes desde o nascimento.

A linguagem é o recurso que possuímos para orientar nossa trajetória pelo mundo e as relações com o outro. O bebê humano, por mais que pareça alguém ainda a se constituir, já é um ser de relação. De acordo com Crespín (2004), esse caráter relacional se mostra desde os primeiros momentos de vida através do estado de prematuridade presente em todo neonato. Não se trata de uma prematuridade clínica, que requer uso de intervenções em reanimação neonatal, mas à prematuridade regular, que se manifesta em cada bebê e requer a intervenção de um outro.

O outro inevitável que atende ao pedido do bebê não é qualquer outro, mas o *nebenmensch* de que fala Freud em seu “Projeto para uma Psicologia Científica”, que pode ser traduzido como um próximo prestativo. De acordo com Crespín (2004), é necessário haver um próximo no sentido de ser um semelhante. Como nos mostra a autora, sabemos de casos listados de crianças que foram encontradas por animais e sobreviveram através de seu intermédio. Ainda assim, nesses casos não foi possível observar uma verdadeira humanização, uma vez que apenas um ser falante possui elementos para transmitir as marcas (bastante traumáticas) do mundo de linguagem que nos rodeia.

O laço mãe-bebê, esse outro inevitável da relação, revela a necessidade de haver um próximo, um semelhante, mas isto por si só não basta, há de ser um próximo prestativo que irá intervir pelo bebê. Essa intervenção passa por questões de alimentação e higiene, pois são indispensáveis para a saúde de um bebê, mas não é apenas disso que carece um bebê humano. É necessário que seja possível enxergar esse bebê enquanto um sujeito em constituição: dar-lhe um nome, contar com ele ao fazer planos, criar um recobrimento imaginário do que essa criança poderá vir a se tornar. De antemão, não se sabe o que a criança poderá fazer com as idealizações que lhe antecederam, só podemos perceber indícios disso posteriormente em sua história de vida, mas alguém há de contar com esse bebê, lhe oferecer esse recobrimento imaginário que marca seu lugar em uma família até antes de seu nascimento.

Antes mesmo que os bebês comecem a falar, é comum que as mães falem com eles, aproximando qualquer balbúcio de palavras compreensíveis. Ocorre o chamado banho de linguagem, no qual a criança vai sendo inserida na dinâmica dos encadeamentos significantes pelo Outro primordial. O lugar do Outro primordial, na maioria das vezes, é ocupado pela mãe. A função materna está ligada a um lugar de cuidados e de investimento, mostrando uma verdadeira alienação que ocorre neste momento inicial da vida. Há um colamento do bebê com sua mãe. O bebê está completamente assujeitado à mãe e dela depende para tudo. Apesar disso, a alienação pressupõe também o momento de separação, para que o bebê possa ser algo

além desse objeto de amor da mãe. Para se constituir enquanto um sujeito deve acontecer a separação para que seja possível formular alguma identidade para além do desejo materno.

Considerando as exigências da vida laboral, mesmo com a licença maternidade as mães precisam retornar para o trabalho poucos meses após o nascimento da criança. Com isso, para alguns bebês há uma separação cada vez mais cedo de sua mãe, na qual se torna necessário encontrar alguém que cuide do bebê diante da ausência da mãe, mesmo que por algumas horas. Muitas das vezes, é preciso recorrer ao ambiente escolar ou creches para cuidar de seus filhos, mostrando que o processo de escolarização começa cada vez mais cedo.

Na legislação brasileira não há nada que impeça que os pais coloquem seus filhos em uma escola tão cedo. A única determinação é de que as crianças estejam matriculadas na educação básica a partir dos 4 anos de idade, tal qual determina o artigo 6º da lei nº 12.796, que altera legislações passadas e estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 2013).

Estudar é um direito de toda criança, mas nem sempre se configurou dessa forma, pois nem sempre a infância foi compreendida enquanto um momento específico do desenvolvimento. Antes do ECA, crianças e adolescentes não eram reconhecidos legalmente enquanto detentores de direitos. As menções de sujeitos desta faixa etária na legislação indicavam penalizações diante da ocorrência de delitos. O Código Criminal da República determinou em 1890 que crianças a partir de 9 anos seriam penalizadas caso cometessem alguma infração. Em seu artigo 30º indicava que: “Os maiores de 9 anos (*sic*) e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes (*sic*), pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto (*sic*) que o recolhimento não exceda á idade de 17 anos (*sic*)” (BRASIL, 1980). Em 1921, ainda tratando de penalizações, decretou-se que a idade mínima para responder criminalmente seria 14 anos, não havendo penalização alguma para menores de 14 anos diante de alguma violação da lei (BRASIL, 1927).

Ao longo das décadas seguintes foram realizadas reformulações de aspectos penais referentes a crianças e adolescentes, porém ainda assim não eram formulados direitos, apenas determinações a serem cumpridas diante de alguma infração cometida por menores de idade. Estas discussões continuaram bastante em voga durante a promulgação do 1º Código de Menores que estabeleceu a imputabilidade de menores de 18 anos. A partir de então, menores de 18 anos que cometessem algo ilícito seriam conduzidos a reformatórios. O intuito era que fossem educados e direcionados a alguma profissão (BRASIL, 1927).

Em 1931 ocorreu uma intensa reformulação penal na legislação brasileira que ficou

conhecida como a Consolidação das Leis Penais (Decreto nº 22.213 de 14 de dezembro de 1932). O referido decreto validou determinações que já estavam em funcionamento na legislação brasileira, sendo uma delas a compreensão de que menores de 14 anos não poderiam ser considerados criminosos (BRASIL, 1932).

Gradativamente, as determinações jurídicas foram criando uma distinção cronológica entre infância, adolescência e idade adulta, uma vez que se estabelece um momento da vida na qual não seria permitido responsabilizar alguém pela ocorrência de um delito. Assim, de maneira indireta, também acaba por indicar que há um período da vida na qual não se tem total compreensão dos próprios atos, sendo necessário analisar a situação física, psíquica e econômica do menor de idade, bem como também de seu pai, responsável ou tutor.

A Lei nº. 8.069/1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e prevê determinações cruciais para pensar o lugar da infância no laço social. Está previsto em seu segundo artigo que: “Considera-se criança para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Além de apontar marcadores importantes para pensar as diferenciações cronológicas entre infância e adolescência, a referida legislação também determina em seu terceiro artigo a proteção legal de crianças e adolescentes visando seu desenvolvimento pleno. Com isso, mostra no artigo 3º que: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). Assim, o Estatuto indica a importância de preservar de maneira plena os direitos da criança e adolescente, considerando que são sujeitos ainda em desenvolvimento sob responsabilidade de um adulto.

Na legislação também há uma associação direta entre infância e educação. Marca que o lugar social da criança é a escola, dando a entender que se trata de um momento constitutivo. O artigo 53 trata sobre o direito à educação e prevê que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” Com isso, o Estatuto busca preservar a infância e a adolescência como um momento de aprendizagem e preparação para a vida adulta. Em seu artigo 60 prevê que “é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz”, reservando para a vida adulta as atividades laborais. Também mostra que qualquer atividade profissional só pode ser executada na condição de

aprendiz, mais uma vez aproximando este período a um ideal de preparação para a vida adulta (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu para demarcar direitos relacionados à infância enquanto uma preparação para a vida adulta. Também inclui deveres que devem ser desempenhados por adultos para assegurar condições adequadas para o desenvolvimento subjetivo de crianças e/ou adolescentes. Realiza também uma marcação temporal deste momento de ser criança e as devidas mudanças que ocorrem com a chegada da maioridade.

Gradativamente, foi sendo moldada uma associação direta entre a escola e a infância, de forma que os pais que não matriculem seus filhos na escola a partir dos quatro anos de idade podem ser penalizados. O artigo 29º da lei nº 12.796 indica que a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Além de ser contra as legislações, não matricular uma criança na escola na idade correta também pode acarretar prejuízos sociais, emocionais e de aprendizagem, visto que a escola não se restringe ao desenvolvimento de conhecimentos.

Com relação a crianças atípicas, mais especificamente as crianças diagnosticadas com TEA, reconhecemos a importância da escola enquanto um ambiente terapêutico que pode atenuar os impasses do autista com o laço social. Ainda assim, considerando a pluralidade dos autismos e singularidades dos autistas, surgem desafios. Existem legislações que determinam certa obrigatoriedade de crianças que padecem de transtornos mentais na vida social, familiar e, mais particularmente, a vida escolar. Ainda assim, por mais que o intuito da normatividade jurídica seja estabelecer certa igualdade para crianças atípicas, visando a diminuição da discriminação, é necessário também considerar as questões subjetivas de cada uma dessas crianças. Para que uma inclusão escolar seja realizada de maneira eficaz, é necessário considerar até que ponto o ambiente escolar é suportável para cada criança, levando em consideração suas impossibilidades com o enlaçamento com o Outro.

6.2 Leis da inclusão

Existe na história uma verdadeira ferida com relação às pessoas que sofrem de transtornos mentais. A história manicomial remonta a um cenário de torturas, encarceramento e bestialização de inúmeras pessoas compreendidas enquanto loucas. Qualquer um que destoasse dos paradigmas vigentes de uma suposta normalidade era encarcerado nos manicômios, como Arbex (2013) nos mostrou com seu “Holocausto Brasileiro”, caracterizando a realidade do Hospital Colônia de Barbacena e das inúmeras pessoas que lá

foram largadas à fome, sede, sem roupas no corpo e sem condições adequadas de higiene. O título da obra evidencia que o local se assemelhava a um campo de concentração nazista, embora um hospital psiquiátrico tivesse como função o tratamento da loucura.

Foucault (1978) narra as diferentes maneiras com que a loucura e os loucos foram sendo compreendidos ao longo da história, bem como os diferentes espaços destinados a eles. A virada do século XVI para o século XVII marca também um giro na compreensão da loucura. Enquanto antes a loucura não era vista como ameaça à sociedade, passa a ser considerada um risco para os bons valores da sociedade europeia. Com isso, acontece a chamada “Grande Internação”, qualquer sujeito que não cumprisse com os paradigmas vigentes de normalidade seriam destinados a casas de internação. Foucault (1978, p. 55) mostra que “[...] mais de um habitante em cada cem da cidade de Paris viu-se fechado numa delas, por alguns meses”. Esses sujeitos foram trancafiados não só com base em uma visão biomédica do que seria a normalidade, mas um ideal higienista de como deveria ser o sujeito, de acordo com padrões de moralidade. Com isso, foram enclausurados não só aqueles que padeciam de transtornos mentais, como também os miseráveis, libertinos, criminosos, hereges, desempregados, mulheres adúlteras, homossexuais, enfim, diversos grupos que sequer possuíam relação alguma com o adoecimento psíquico.

Muito já se caminhou desde o enclausuramento da loucura nos manicômios, mas esse período da história deve ser sempre lembrado para que a subjetividade e o transtorno mental não sejam silenciados por paradigmas higienistas semelhantes aos da grande internação. Vemos os efeitos dos grandes movimentos de Reforma Psiquiátrica ao longo da história, mais particularmente na possibilidade do louco voltar a circular e compor o laço social com todas as suas particularidades. Ao invés de ajustar o louco para que não ameace os bons costumes (como era feito anteriormente através dos manicômios) a aposta é em uma sociedade plural que seja capaz de dar conta das diferenças de cada um.

A socialização de pessoas com transtornos mentais graves possui um efeito terapêutico, no sentido que a participação da vida em diferentes espaços da sociedade possa gradativamente ir moldando uma via possível para integrar o laço. Por conta disso, os movimentos sociais e políticos foram batalhando ao longo do último século para garantir uma escola que aceitasse a pluralidade que observamos hoje na infância. Há algumas décadas era bastante difícil observar alunos atípicos nas escolas, enquanto hoje presenciamos os efeitos da inclusão escolar e educação especial para a construção de uma maior aceitação entre os alunos que compõem o ambiente escolar.

Considerando as mudanças significativas que foram ocorrendo para construção das

atuais determinações jurídicas que regulam a inclusão escolar, cabe realizar um resgate histórico através da legislação brasileira. O Brasil foi bastante importante para a criação de movimentos internacionais significativos em prol de uma educação inclusa.

A Unesco realizou em 1990 a primeira movimentação formalizada em prol das discussões sobre a universalidade da educação. A Conferência de Jomtien reconheceu que há mais de 40 anos já havia sido estabelecido o direito universal à educação, porém se questionava até que ponto esse direito de fato estava garantido, apesar dos grandes esforços de diferentes países. Dentre os objetivos traçados na Conferência, discutiu-se sobre a necessidade de garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência (UNICEF, 1990).

Em 1991, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que tomaria frente nas discussões sobre educação neste século. A referida Comissão possuía dois principais objetivos, a saber, a universalidade do direito à educação e a acessibilidade ao ensino para todos. A partir disso, foi realizada em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na cidade de Salamanca. A Declaração de Salamanca promoveu mudanças importantes para pensar as necessidades próprias da educação especial. Defendeu como princípio básico o dever que a escola possui de garantir a entrada de crianças com todo tipo de necessidades educativas especiais, bem como o combate à discriminação. A Declaração possibilitou movimentações por parte das instâncias governamentais para realização de ações efetivas que garantissem o ingresso de crianças com necessidades especiais na escola (NASCIMENTO et al., 2019).

Em 2006 foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o texto promulgado pelo Brasil através do decreto 6.949/2009. Em seu artigo 24 indica que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”, mostrando que a responsabilidade de assegurar inclusão no sistema educacional em todos os níveis escolares cabe ao Estado. De maneira geral, o decreto assegura que as adaptações necessárias serão providenciadas para que aconteça a inclusão escolar de crianças com deficiência. Além disso, mostra a importância de medidas de apoio individualizadas para potencializar o desenvolvimento social e acadêmico. Com isso, o decreto já mostrava um reconhecimento da singularidade de cada processo de inclusão escolar, devido à enorme diversidade das necessidades especiais próprias dos alunos (BRASIL, 2009).

Cada vez mais são formuladas legislações voltadas para práticas inclusivas, o que é efeito das movimentações sociais que reivindicaram por uma escola mais plural. Atualmente, já existem legislações voltadas especificamente para pessoas com TEA. Em 2012, foi

promulgada a Lei 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A referida Política assegura a pessoas com TEA o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como também à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012).

Em 2015 foi instituída a Lei Nº 13.146, a chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa legislação retoma determinações anteriores e reafirma compromissos determinados previamente. Seu capítulo IV, que é voltado para o direito à educação, reafirma a necessidade de garantir uma educação inclusiva, visando o pleno desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O Art. 28 da LBI/2015 explicita a incumbência que deve ter o poder público em assegurar e formular medidas que efetivem a acessibilidade à educação, bem como o monitoramento e avaliação das devidas medidas. Além disso, também trata da garantia por parte do poder público de um profissional que se responsabilize pelo apoio escolar através de alimentação, higiene, locomoção, dentre outras necessidades de cada caso. No caso de instituições privadas, cabe a cada instituição garantir a formulação de um Projeto Político Pedagógico que inclua as necessidades próprias do aluno em processo de inclusão, bem como a garantia de um profissional de apoio escolar. Torna-se vedada a cobrança de valores adicionais pela escola para garantir o cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Mesmo com os avanços e conquistas advindas das legislações que asseguram o acesso da pessoa com TEA à escolarização, é necessário analisar até que ponto essas leis criam uma falsa ilusão de inclusão, pois incluir autistas não corresponde apenas a recebê-los na escola, mascarando formas mais sutis de discriminação ao tentar incluí-lo a qualquer custo ou de qualquer jeito. Para que uma inclusão seja realizada de maneira efetiva há de considerar a subjetividade de cada sujeito autista para além de um diagnóstico, da necessidade ou não de um tutor, das habilidades ou déficits que se apresentam, enfim, enxergar o sujeito que passa a integrar o espaço escolar, assim como o que lhe é possível. Considerando as dificuldades do autista em integrar o laço social, em alguns casos incluir a qualquer custo pode ser mais traumático. Assim, é imprescindível considerar o âmbito subjetivo em cada caso para efetivar as conquistas alcançadas com as legislações de inclusão.

7 EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E AUTISMO

Compreendemos que a escola não se restringe a notas e atividades pedagógicas, mas funciona como um lugar privilegiado de subjetivação. Para crianças pequenas com sinais de risco de autismo, há algo na escolarização que pode tornar o laço mais suportável, gradativamente. Os vínculos que surgem no espaço da creche ou da escola são importantes para as crianças com risco de autismo por articular o familiar e o institucional, o professor e o aluno, bem como o eu e o outro, de maneira mais geral.

Não buscamos equiparar um tratamento clínico com as vivências escolares, mas reconhecemos aqui os encontros entre Psicanálise e Educação e a atenuação da dificuldade que crianças autistas apresentam com o laço social e a alteridade. Dentre essas possibilidades, existe a educação terapêutica, que tem sido cada vez mais utilizada ao longo dos anos enquanto possibilidade de inclusão de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar (MORO; SILVEIRA, 2020).

Os fundamentos que sustentam essa prática estão sustentados majoritariamente na Psicanálise. A Psicanálise não trabalha com uma concepção de indivíduo que surge naturalmente de condições biológicas, mas abrange uma concepção lacaniana de que o sujeito é efeito do seu enlace com o Outro. Essa compreensão desloca o ideal de que o sofrimento psíquico seja algo individual, passando a abranger o campo social enquanto produtor de subjetividade.

Kupfer (1997) afirma que o ato educativo é terapêutico. A escola pode proporcionar um giro na posição do sujeito no mundo. Ao apresentar sua proposta para a educação terapêutica, a autora mostra que:

Este é o nome que está sendo dado a um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento, ou se quiserem, crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresentam falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social: psicóticas, autistas, síndromicas, ou algumas portadoras de deficiências para quem tais falhas simbólicas acabam por se intalar (KUPFER, 1997, p. 58).

Compreendemos o autismo enquanto uma estrutura com particularidades na maneira de fazer laço, pois o campo do Outro enquanto instância simbólica apresenta falhas. O autista não está à parte da linguagem, também é atravessado por ela, mas há uma recusa à alienação aos significantes. Com base no que foi trazido pela referida autora, uma educação terapêutica

não busca apenas a aprendizagem como objetivo principal da escolarização, mas busca aberturas para que acessar esse campo simbólico que está comprometido no funcionamento da criança com autismo.

Para tratar da proposta de educação terapêutica para a psicose e o autismo, Kupfer (1997) cita três instâncias de intervenção: a inclusão escolar, o eixo simbólico e a operação educativa propriamente dita. Considerando as legislações próprias sobre inclusão escolar, a criança com TEA precisa ir à escola tanto quanto as demais. A entrada no ambiente escolar não deve ser feito sem preparação, mas o lugar da criança é na escola, o das crianças autistas também. A inclusão escolar é terapêutica por proporcionar a circulação do autista pelo social, ao invés de ficar restrito a determinados ambiente de casa ou consultórios de profissionais de saúde mental. Reservar a escola para crianças sem problemas de desenvolvimento e as clínicas para crianças atípicas é algo completamente discriminatório. Compôr uma sala de aula cria um sentimento de pertencimento, seja enquanto criança ou enquanto parte de um grupo que compõe a sala de aula. Como nos mostra Tiussi (2018), o acesso à escola pode servir para balizar o gozo, que é intrusivo e ameaçador para o autista, ou como próprio ponto de ancoragem para um encontro possível com o Outro.

A circulação da criança com autismo pelos diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola, compõe uma atribuição imaginária de lugar social (KUPFER, 1997). Por conta disso, há um reconhecimento de que essa criança é um sujeito, que possui potencialidades e que a educação também pode ser transformadora para ela, mesmo com as particularidades de seu processo de aprendizagem.

Cada família possui um funcionamento particular, mas quando a criança passa a frequentar a escola entra em contato com as diferenças próprias do convívio em sociedade. Alguns costumes da rotina de casa não são permitidos, possuem horários e regras para tudo, devem permanecer sentados durante as aulas e fazer silêncio para escutar os professores. Embora exista um campo coercitivo na escola, essa pode ser uma via para apresentar sutilmente o anteparo simbólico do qual criança com TEA carece. Deparar-se com regras às quais todos se submetem, uma rotina a seguir, espaços a serem ocupados e atividades em conjunto podem ser estratégias que compõem algo de terapêutico em meio à educação, pois oferecem recobrimento simbólico que atravessa a todos no ambiente escolar.

A carência simbólica que identificamos no autismo comparece na construção da identidade. De acordo com Moro e Silveira (2020), esse processo não é sistemático ou cronológico, mas segue um movimento dialético que depende estruturalmente daquilo que compartilhamos com os outros, do reconhecimento da ordem objetiva compartilhada

socialmente que contrapõe identidade e alteridade. Os autores mostram que não há reconhecimento por parte do sujeito enquanto não houver reconhecimento daquilo que é exterior ao Eu. Com isso, o eixo simbólico é composto pela abdicção de alguns dos desejos individuais para compor o espaço coletivo, o que é central para a Educação Terapêutica.

Ao entrar a escola, a criança também é apresentada a uma imagem criada por parte dos adultos sobre como deve ser um aluno, bem como um ideal de como deve ser a vida em sociedade para além do seio familiar. O que as crianças podem fazer com isso não se sabe de antemão, cada um vai atender a esse lugar da maneira que for possível para estar no laço. Embora pareça algo puramente coercitivo, esse ideal comporta uma aposta imaginária nas capacidades da criança. No caso de crianças com autismo, trata-se de uma aposta no que a criança pode vir a se tornar. Abrange uma visão de que ali há um sujeito com especificidades, ao invés de apenas um diagnóstico. Na vida escolar, não se espera que a criança autista se torne igual às outras que não possuem diagnóstico algum, mas a aposta de Kupfer (1997) perpassa nas possibilidades de integração na escola mesmo com as singularidades da estrutura autística.

Apostar em um sujeito autista consiste em reconhecer que o autismo não é um mero transtorno, no sentido de um aglomerado de sintomas, mas uma posição subjetiva para estar no mundo. Mesmo que esses ideais que compõem a aposta na criança situem um lugar para ela na dinâmica escolar, não podemos antecipar quais recursos a criança possui para responder a essa imagem, irá se mostrar de maneira singular a cada vez.

Essa imagem que circula pelo ambiente escolar consiste na aposta feita não só pelos professores, mas pela equipe educacional como um todo. Para que a imagem advinda dessa aposta imaginária possa adquirir alguma consistência simbólica, o que é fundamental enquanto eixo para a estruturação de uma educação terapêutica, o intuito não é fazer tratamento na escola, mas realizar aberturas pelo encontro em pedagógico e subjetivo. Ou seja, das relações estruturais que articulam sexualidade e conhecimento, sujeito e Eu, significante e palavra (KUPFER, 1997).

Mesmo proporcionando aberturas para a dimensão subjetiva, a escola assenta sua importância no conhecimento e na construção de saberes. Não se sabe de antemão o que seria possível ao autista em termos de aprendizagem, mas sua escolarização também é atravessada por expectativas com relação a isso. A articulação entre o saber e a sexualidade é algo próprio da Psicanálise, embora não seja incomum que esses campos sejam tratados como completamente distintos um do outro. As teorias do conhecimento tem se aproximado cada vez mais de um saber biomédico e neurofisiológico, que vai de encontro à proposta

psicanalítica.

Para falar sobre o saber, Freud recorreu ao campo da sexualidade, pois reconheceu que o aparelho psíquico opera de acordo com uma dinâmica de prazer e desprazer que é sexual. Embora a psicanálise já tenha sido fundada há um tempo considerável, ainda há um forte movimento na ciência voltada para o seu descrédito. Críticas à parte, é necessário reconhecer o embaraço que o texto de Freud mobiliza em cada um, pois traz à tona algo que não se quer saber, que é a própria sexualidade. Aqui não tratamos a sexualidade enquanto orientação sexual, no sentido de escolha de objeto (heterossexualidade ou homossexualidade, enfim), mas resgatamos a concepção dinâmica, econômica e topográfica que Freud atribui ao aparelho psíquico a partir de um caráter sexual.

Há no sexual algo que não se quer saber, que insiste em não se inscrever. Quando estamos falando de uma neurose, tal como Freud mostrou com sua clínica, há um funcionamento ordenado pelo recalque enquanto operação que marca estruturalmente o aparelho psíquico. Ainda assim, as primeiras investigações que uma criança faz com relação ao mundo estão ligadas às investigações sexuais, a partir da chamada pulsão de saber. Sobre isso, Freud afirma que:

Na mesma época em que a vida sexual da criança atinge seu primeiro florescimento, dos três aos cinco anos de idade, também começa a aparecer aquela atividade que se atribui ao instinto de saber ou de pesquisa. O instinto de saber não pode ser incluído entre os componentes instintuais elementares nem ser subordinado exclusivamente à sexualidade. Sua ação corresponde, por um lado, a uma forma sublimada de apoderamento, e, por outro lado, ele trabalha com a energia do prazer de olhar. Mas suas relações com a vida sexual são particularmente significativas, pois a psicanálise nos ensinou que o instinto de saber das crianças é atraído, inopinadamente cedo e com imprevista intensidade, pelos problemas sexuais, e talvez seja inclusive despertado por eles (FREUD, 1905/2016, p. 103).

Por mais que a pulsão de saber possua natureza sexual, se trata de uma energia sexual sublimada, pois é desviada de sua meta e dirigida para outros fins. O ambiente escolar é atravessado por um caráter sublimatório, pois estudar, ler, pintar e desenhar, por exemplo, são atividades sublimadas, que mobilizam a energia sexual desviada para outras metas. De acordo com Freud (1905/2016), a pulsão de saber estaria ligada intimamente com problemas de natureza sexual e é extremamente precoce. Remonta, inclusive, ao momento em que as crianças fazem perguntas o tempo inteiro, sendo algumas delas a diferença entre os sexos e “de onde vêm os bebês?”.

As investigações sexuais da criança só possuem um destino, que é o recalque. Como diz Kupfer (1997), essas investigações são recalçadas e substituídas pelas investigações sobre

os conhecimentos, que guardam as marcas psíquicas de origem sexual. Esses restos de sexualidade orientam os encaminhamentos dados para a inteligência ao longo da vida e através da própria vida escolar na constituição de novos saberes.

Em termos lacanianos, todo desejo de saber é desejo de saber sobre o desejo do Outro. A criança pergunta tanto justamente por isso, porque quer saber sobre o desejo, mas mais que isso, tenta dar conta da pergunta “o que sou no desejo do Outro?”. Entretanto, com relação a crianças psicóticas e autistas, essa operação não se configura dessa maneira, pois o lugar do Outro e o campo simbólico não se configura da mesma forma que na neurose (KUPFER, 1997).

O Outro é nomeado por Lacan como o tesouro do significante, a sede do código, é no lugar Outro que se desenrola a cadeia significante. Para os seres falantes a principal memória não é genética, mas externa a nós, uma memória coletiva contida no mundo de linguagem e nos giros advindos do discurso (JERUSALINSKY, 2015). Quando um bebê nasce, nada está dado em termos de uma constituição, pois o sujeito é efeito de seu enlace com o semelhante e o discurso social. Ou seja, alguém há de encarnar esse lugar de Outro primordial para que o bebê possa ascender à posição de um sujeito. Nem sempre esse momento se encaminha devidamente, podendo esbarrar nos impasses que levam a uma estrutura autística.

De acordo com Jerusalinsky (2015), o processo de aprendizagem para uma criança autista ocorre de uma maneira instável, não segue uma ordem determinada, como uma aquisição de conteúdos em um sistema cumulativo. Articulando a afirmação do autor, percebe-se que a aprendizagem dos autistas vai de encontro com o próprio funcionamento das escolas, pois tudo possui uma ordem a ser seguida, uma criança não pode iniciar os últimos anos escolares sem passar pelos anteriores, não pode avançar para determinados conteúdos sem estudar seus pré-requisitos. Embora seja questionável que qualquer pessoa de fato funcione através de uma acumulação ordenada de conteúdos, percebemos que o autismo está ainda mais distante disso, pois a estrutura autista não comporta uma inscrição da instância simbólica da mesma maneira que a neurose.

A partir de uma leitura mais freudiana sobre esse assunto, afirmamos que o autista não possui as marcas psíquicas do recalque que estruturam o saber e sua construção. Com isso, vivenciamos um verdadeiro vai-e-vem do sujeito autista, pois o encontro com o Outro comporta determinado impossível, fazendo com que o autista se retraia, desvie o olhar, tape os ouvidos, ande na ponta dos pés, enfim (JERUSALINSKY, 2015).

Aquilo que organiza o campo do significante é a castração, o que não opera em uma constituição autística. O significante, enquanto função, não se organiza. O autista pode

aprender palavras de maneira instrumental, como propõem as terapias socioeducativas ao estabelecer um código a ser aprendido pela criança, mas qual o valor disso para a criança autista?

A instabilidade própria das aquisições do autista se mostra, por exemplo, quando crianças que pareciam não falar coisa alguma arriscam falar algo complexo ou interagir com um outro. Segundo Jerusalinsky (2015), essas tentativas de um encontro especular com o Outro, no sentido de tentar construir uma imagem própria com base no Outro, costumam falhar e causar frustração aos autistas, pois não possuem o anteparo imaginário que é fundamental para esse contato.

Há uma falha nesse momento de alienação aos significantes advindos do Outro. Primeiro, o bebê é contado para depois se contar. É com base nessa teia de significantes que um sujeito irá se constituir. No caso do autista, há uma recusa de se alienar a esses significantes. De acordo com Kupfer (2010), a relação com o Outro sofrerá os efeitos de não ter chaves de significação. Ao não saber o que querem dela, a criança estará prisioneira do Outro que é vazio de significação, de desejo.

Reconhecendo a carência simbólica desse momento constitutivo para o autista, uma perspectiva de educação terapêutica deve oferecer palavras e produções da cultura, para permitir que daí advenha algo de significante, de simbólico ao invés de puramente signo, um código sem sentido algum. A perspectiva terapêutica não visa à superação de interrupções ou apagamento das especificidades do autismo, mas acompanhar um sofrimento que permeia o enlaçamento do sujeito com o social (KUPFER, 2010).

As dificuldades de aprendizagem não estão restritas às crianças com diagnósticos de transtorno mental, mas comparecem em maior ou menor grau em todos, pois ninguém aprende absolutamente tudo. Como afirma Jerusalinsky (2015), não possuímos recursos estruturais para dar conta do Real por inteiro, é realizado um recorte possível a cada um. As crianças trocam letras ou informações sobre determinados assuntos, o que geralmente ocorre pautado no que faz sentido para cada uma delas, uma confusão ou troca de informações dentre um sistema de concepções. Cada erro desses é bastante singular, pois diz do funcionamento de cada criança, do que lhe faz sentido em sua visão de homem e de mundo. Como um todo, a própria aquisição de conhecimentos é atravessada por um valor fálico, privilegiando “quem sabe mais”.

Em tempos de prevalência dos métodos ABA (Análise do Comportamento Aplicada) e método TEACCH (Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação), falar sobre aprendizagem e autismo se torna ainda mais

delicado, pois há um discurso científico de que esses seriam os melhores tratamentos possíveis para o autismo. De acordo com Maleval (2017), há uma prevalência de métodos cognitivos e comportamentais com relação às abordagens psicodinâmicas, porém os maiores êxitos no funcionamento social de sujeitos autistas não foram obtidos por técnicas de aprendizagem pré-estabelecidas. O autor aponta a importância de abandonar os *a priori* e confiar nas construções que podem partir do próprio sujeito autista para uma pacificação do gozo do Outro, que lhe é tão intrusivo. Essas construções, como as próprias estereotípias, protótipos do brincar e objetos autísticos são a via de acesso que temos para acessar o sujeito autista.

Quando falamos da construção de um saber por parte das crianças autistas, é necessário primordialmente abandonar o ideal de que há uma classe exclusiva desse diagnóstico (JERUSALINSKY, 2015). Caso seja feita uma tentativa de igualar todos os autistas, a singularidade de cada uma dessas crianças é apagada, bem como as estratégias que podem construir para suportar estar no laço. Sobre isso, Sacks (1995, p. 258) afirma que “não há duas pessoas com autismo que sejam iguais; sua forma precisa ou expressão é diferente em cada caso. [...] Assim, ainda que um simples passar de olhos possa ser suficiente para o diagnóstico clínico, será só levando em conta a totalidade da biografia do indivíduo que poderemos ter a esperança de compreender realmente o autista”. Mesmo que duas pessoas apresentem quadros clínicos extremamente semelhantes, existem singularidades de cada uma delas, bem como no tratamento a ser dispensado em cada caso.

Precisamos dar um lugar social aos autistas de acordo com suas aptidões e interesses, ao invés de propor protocolos de aprendizagem. Os protocolos de habilidades, interações e conhecimentos são formulados previamente, desconsiderando a própria subjetividade do autista. Como resultado, podem criar um código instrumental para o desenvolvimento de habilidades, mas até que ponto isso atenuaria a angústia do autista ao promover a aprendizagem de elementos que não lhe fazem sentido? Com isso, trazemos o relato de Oliver Sacks sobre uma visita a uma casa especializada para autistas:

É certo que muitos deles tinham aprendido a "operar" a partir de um modo, a mostrar pelo menos um reconhecimento formal e externo das convenções sociais – e, contudo, a própria formalidade ou exterioridade de seus comportamentos era, em si, desconcertante. Senti isso especialmente em uma escola que visitei, onde as crianças esticavam as mãos duras e diziam com uma voz alta e não modulada: "Bom dia meu nome é Peter... estou muito bem obrigado como vai você", sem qualquer pontuação ou entonação, sentimento ou tom, numa espécie de ladainha. Será que alguma delas, perguntei-me, conseguirá alcançar algum dia uma verdadeira autonomia? (SACKS, 1995, p. 260).

Jerusalinsky (2015) indica que as crianças em geral já revelam que o acúmulo passivo de conhecimentos de nada serve caso não faça sentido com suas respectivas realidades. A construção de um saber é algo singular, pois está alinhada à constituição de cada um, com as marcas que foram feitas no psiquismo quando sua posição no mundo foi sendo moldada.

Receber autistas na escola por pura compaixão mascara uma exclusão, pois não oferece nenhum papel social que possa ser desempenhado. Sobre isso, Jerusalinsky afirma:

Ainda que existam leis que obrigam a colocar uma criança dentro da escola, independentemente de sua condição, se a pergunta que se formula ao professor fica capturada pelo imperativo de adquirir determinados conhecimentos de alta complexidade lógica, como sendo o único valor fático para esse sujeito, a inclusão será falsa embora moderem a exigência curricular, e coloquem a criança a pintar quadrinhos ou a tratem com simpatia. O que se precisa para uma verdadeira inclusão é descobrir para cada um, um papel social no qual ele seja competente e que, por sua vez, seja compatível com a sua inteligência (ou seja, com o código que é capaz de manejar), e com a sua posição subjetiva (JERUSALINSKY, 2015, p. 271).

A garantia de direitos relacionados à acessibilidade e educação especial beneficiam as crianças com diagnósticos de transtornos mentais, pois possibilita que seja feita uma aposta de que essa criança não é o diagnóstico, mas muito mais que isso, que possui papel social e possibilidades de integrar o laço social. Não é possível ter dimensão de como a chegada de um diagnóstico irá afetar uma família, para alguns pode atenuar um sofrimento, fazendo com que se entenda o porquê da criança ser como é. Por outro lado, para outros pode proporcionar certa cristalização, de forma que a criança seja sempre vista como um conjunto de sintomas e impasses. O recobrimento imaginário que o discurso parental direciona à criança é totalmente atravessado por idealizações, mas em alguns casos o real do diagnóstico se impõe de tal forma que não é possível aos pais enxergar qualquer outra coisa na criança além de um transtorno mental. De todo modo, defendemos que o acesso à educação é terapêutico não só para a criança, considerando os desdobramentos que podem surgir da escolarização, mas também aos pais, por permitir que vejam que essa criança irá crescer, fazer planos para seu futuro, ocupar um lugar na sociedade.

7.1 A função do semelhante para a constituição de um sujeito

A convivência de crianças pequenas é um conceito pouco discutido na Psicanálise mais tradicional, a partir de Freud e Lacan. Apesar disso, a convivência da criança com seu semelhante tem se tornado mais presente na clínica das intervenções

precoces com bebês e na clínica da detecção de sinais precoces de autismo. Observamos uma intensificação nas produções científicas acerca da função do semelhante, também nomeada como função do pequeno semelhante e função fraterna (KEHL, 2000; KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010; KAES, 2011; KAZAHAYA, 2014; KAZAHAYA, 2017; KUPFER et al., 2017; TIUSSI, 2018; BAROUKH, 2020; ROSA et al., 2021). Assim como os referidos autores, reconhecemos a função do semelhante enquanto estruturante na constituição subjetiva.

As crianças compartilham ambientes de convivência entre si, seja como familiares ou como amigos através das creches, dos berçários e da escola. Há algo de estruturante em partilhar as vivências com um semelhante através desses encontros e desencontros. Com esses outros, a criança irá brincar, partilhar segredos, brigar, competir, pedir por ajuda, compôr um laço.

De acordo com Kazahaya (2014), ao falar do pequeno semelhante nos referimos aos bebês ou crianças pequenas que ainda estão em um momento de constituição subjetiva de maneira concomitante, convivendo juntos em determinado espaço. Com isso, o autor apresenta a encruzilhada estrutural presente nesse momento tão primordial em que o pequeno sujeito em constituição vai adquirindo elementos subjetivos para dar conta da alteridade, da separação entre o eu e o Outro. Por outro lado, é possível que aconteça alguma falha na inscrição dessa dimensão para o sujeito, o que pode levar a uma estrutura psicótica ou autística.

Embora seja importante considerar condições temporais ao falar do pequeno semelhante, não nos referimos a um tempo cronológico. Embora seja difícil identificar alguma equivalência de questões subjetivas entre crianças com diferenças de idade muito grandes, não significa que a função do semelhante apenas se apresenta para crianças de mesma idade ou mesmo ano escolar. Lacan indica que: “A descrição dos estágios formadores da libido não deve ser referida a uma pseudomaturação natural, que permanece sempre opaca” (1964/1985, p. 64). Com isso, Lacan nos mostra que diferentes momentos da constituição de um sujeito não operam a partir de uma maturação estruturada cronologicamente, mas podem retornar em um *a posteriori*.

A partir do laço com o Outro o pequeno sujeito em constituição pode ascender à cultura e ser devidamente humanizado, haja vista que é o Outro primordial que transmite o tecido de significantes que ordena o mundo. Por partilhar de um momento constitutivo equivalente, o pequeno semelhante a que nos referimos pode acessar a dimensão subjetiva de um outro de maneira bastante particular, pois comporta semelhança e diferença,

brincadeiras e competições, amor e ódio. Quando algo não vai bem (em termos de sofrimento psíquico na infância), há coisas que apenas uma criança pode fazer por outra.

Ao longo de toda a obra de Sigmund Freud podemos encontrar referências sobre o irmão, o duplo, o rival, o complexo fraterno e sobre a fratria. Ao falar sobre o outro enquanto rival ou semelhante, Freud (1921/2011) nos mostra em “Psicologia das Massas e Análise do Eu” que, diante do nascimento de um irmão, o filho mais velho irá sentir que perdeu o posto de amor exclusivo por parte de seus pais. A partir disso, tentaria restaurar seu posto a partir da formação reativa: se eu não tenho o amor exclusivo, ninguém mais o terá! Seremos todos iguais perante nossos pais ou substitutos. Com isso, surgiria o sentimento de justiça e coletividade, tal qual nos mostra o autor:

O filho mais velho certamente gostaria de ciumentamente pôr de lado seu sucessor, mantê-lo afastado dos pais e despojá-lo de todos os seus privilégios; mas, à vista de essa criança mais nova (como todas as que virão depois) ser amada pelos pais tanto quanto ele próprio, e em consequência da impossibilidade de manter sua atitude hostil sem prejudicar-se a si próprio, aquele é forçado a identificar-se com as outras crianças. Assim, no grupo de crianças desenvolve-se um sentimento comunal ou de grupo, que é ainda mais desenvolvido na escola. A primeira exigência feita por essa formação reativa é de justiça, de tratamento igual para todos. Todos sabemos do modo ruidoso e implacável como essa reivindicação é apresentada na escola. Se nós mesmos não podemos ser os favoritos, pelo menos ninguém mais o será. (FREUD, 1921/2011, p. 152)

Diante disso, Freud passa a abordar as diferentes formações de grupos observadas no laço social, tal como o exército e as igrejas, cujos membros se enxergariam como verdadeiros irmãos. No grupo, o líder ocuparia um lugar de ideal do eu, no sentido de uma figura importante que serve de modelo e orientação na vida. O mecanismo de sugestão e influência do líder seria predominante, mas o que estaria em jogo verdadeiramente seriam as relações erógenas que se presentificam no laço entre os membros. A energia erógena dos laços estaria desviada de sua meta, retirando o sujeito de seu narcisismo, possibilitando uma ligação com um outro através do sentimento de coletividade (FREUD, 1921/2011).

As coletividades e as identificações que lhe são próprias são importantes para a constituição subjetiva, pois situam a partir do encontro com o outro um sentimento de pertencimento. Quando falamos do acesso de crianças autistas à escolarização, há algo terapêutico na escolarização por situar que lugar de criança é na escola, mesmo com todas as singularidades que estão em jogo. Cria-se um lugar social para o autista para além de seu diagnóstico, levando em consideração que se trata de um sujeito em desenvolvimento e que

algo pode advir da escolarização. Compôr uma sala de aula cria um sentimento de pertencimento, seja enquanto criança ou enquanto parte de um grupo que compõe a sala de aula. Essas regulações podem funcionar estabilizando o gozo e ponto de ancoragem para circular (TIUSSI, 2018).

Compôr um grupo pode ser algo importante para crianças com impasses subjetivos, pois representam aberturas para um lugar social na escola. Pode tornar o laço mais suportável através de um encontro especular com o Outro:

Se puxarmos pela memória, todos nós podemos lembrar de alguma conversa, brincadeira, gesto ou pergunta feitos por um par (criança ou adolescente) que nos marcou, abrindo uma outra perspectiva, que antes não conseguíamos enxergar. Não é incomum encontrarmos situações em que crianças mudam de posição, de comportamento após a intervenção espontânea de um semelhante. Crianças pequenas, por exemplo, podem se recusar a comer algum alimento, ou escovar os dentes sozinhas mas, na presença de amigos, primos, ou na escola, aceitam se alimentar e agir como seus parceiros. Entendemos que isso ocorra não somente pelo desejo de se colocar em oposição ao adulto, saindo do lugar de objeto (“já que minha mãe me mandou comer legumes e escovar os dentes, eu não farei”), mas também pelo desejo de fazer parte daquele grupo (“vou comer e escovar os dentes como meus amigos fazem”) (TIUSSI, 2018, p. 150).

Embora seja possível capturar nas identificações algo da ordem da função do semelhante, corroboramos com Tiussi (2018) ao ponderar que não se trata apenas de uma identificação imaginária, mas a especificidade da renúncia parcial de nosso narcisismo originário para dar abertura à alteridade. Com isso, a autora nos mostra que a função do semelhante e os laços libidinais não estão restritos à formação de grupos enquanto identificação e apagamento das diferenças, mas compõem aberturas para a alteridade e as singularidades de cada um. Comportam uma possibilidade de situar a própria posição enquanto sujeito no laço social, reconhecendo o eu com base no lugar Outro.

Existem coisas que apenas uma criança pode fazer por outra. De acordo com Baroukh (2020), a intervenção de outra criança opera efeitos distintos da fala de um adulto, pois se situa no registro do semelhante, possibilitando uma identificação que favorece uma mudança de posição. O adulto desempenha o lugar Outro, enquanto sede da lei. Com isso, a autora mostra que, para além dos efeitos imaginários, abrem-se vias de acesso à alteridade e

à descoberta de singularidades.

Ao abordarem oficinas terapêuticas com crianças autistas através da Psicanálise, Orrado e Vives (2021) apontam a importância de não dar consistência às identificações enquanto reflexos imaginários do laço com seu próximo. Apesar dos possíveis desdobramentos identificatórios terem sua importância na constituição, os autores reconhecem que a aposta deve ser feita no interesse próprio da criança, nos objetos que seleciona, nos circuitos que elabora juntamente a eles, uma vez que é através da singularidade dessas produções que poderá brincar algum encontro possível com o Outro, bem como as particularidades de seu gozo para o autista.

O grupo terapêutico deve possuir o estatuto de trupe, no sentido de que cada membro possui uma singularidade inapagável, tal qual vemos no teatro. A trupe permite que cada um encontre sua voz, bem como sua própria frequência. O desafio do terapeuta que conduz grupos consiste em permitir que esse espaço seja elevado à condição de trupe, permitindo experimentações em estilos singulares de cada um, para além de qualquer concepção de esquisitice ou estranheza (ORRADO; VIVES, 2021).

Transpondo os elementos de grupo e trupe para a realidade da creche ou da escola, por vezes o que de fato importa para a inclusão de um aluno com entraves no desenvolvimento nada tem a ver com a aquisição de conhecimentos, mas se situa na descoberta das próprias singularidades. O movimento natural de um professor segue no estabelecimento de ordens, rotina, atividades iguais a todos, porém a estimulação e o respeito das singularidades vão de encontro à normatividade própria da escola, suscita uma bricolagem própria de cada aluno (seja ele um aluno atípico ou não, é algo útil para diversas questões subjetivas).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulando o que foi possível de ser alcançado com este trabalho, remontamos à dita epidemia do autismo que estamos vivenciando, o que pode ser lido através dos dados estatísticos de prevalência do autismo nos Estados Unidos e no mundo (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2021; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2022). Com base em Jerusalinsky (2015), apontamos que o aumento vertiginoso nos casos de Transtorno do Espectro Autista está intimamente ligado à omissão de diagnósticos de psicose infantil e outros transtornos do desenvolvimento no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Embora algumas propostas para a clínica psiquiátrica se assentem em uma proposta puramente neurofisiológica de psiquismo, a Psicanálise compreende que um diagnóstico situa uma posição subjetiva no mundo, mais que um conjunto de sintomas a serem tratados.

Cada estrutura clínica remonta a uma montagem específica de constituição do sujeito, de forma que o autismo pode ser compreendido enquanto uma recusa à alienação (PISETTA; BESSET, 2011). Sob outra ótica também com enfoque psicanalítico, podemos afirmar que o autista possui uma falha no registro dos três tempos do circuito pulsional, que é o tempo de se fazer de objeto para o Outro e provocar o seu gozo (LAZNIK, 2000).

Considerando a ferida histórica que a sociedade apresenta com relação ao enclausuramento da loucura nos manicômios, os movimentos da Reforma Psiquiátrica reivindicaram por determinações que libertasse a pessoa com transtornos mentais para circular pelo social. Concomitante aos movimentos antimanicomiais, surgiram movimentações em prol de uma escola mais inclusiva. As legislações voltadas para a inclusão escolar são efeito disso, pois asseguram o direito das crianças portadoras de deficiências de estudar (UNESCO, 1990; NASCIMENTO et al., 2019; BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Receber alunos com desenvolvimento atípico na escola não corresponde por si só a inclusão escolar, pois a criança e suas particularidades devem ser consideradas a todo tempo nesse processo. Por vezes, a escola pode ser bastante traumática, agravando a relação que o sujeito mantém com laço social. Por conta disso, levamos em consideração a dimensão terapêutica da educação possibilita acessar através do educativo a dimensão do sujeito, tal como mostrou Kupfer (1997). As consequências diretas dessa articulação beneficiam crianças atípicas – por exemplo, aquelas que possuem diagnóstico de TEA – mas também crianças que não possuem nenhum entrave no desenvolvimento, pois se considera cada aluno

enquanto um sujeito singular. É criado um lugar simbólico para as singularidades de cada um, no sentido de estimular as aptidões, interesses e curiosidades próprias de cada sujeito. No que tange ao autismo, ao invés de separar o autista de seus objetos autísticos ou silenciar suas estereotípias e ecolalias, consideramos que é esta a via possível para acessar o sujeito.

Com base em Kupfer (1997), resgatamos a obra freudiana para mostrar que a construção de um saber é atravessada pelas marcas feitas no psiquismo pelo recalque. Os encaminhamentos que um sujeito realiza ao longo de sua vida escolar são bastante particulares, pois dizem da sua subjetividade e funcionamento. Com relação a crianças autistas, afirmamos que o processo de aprendizagem para uma criança autista ocorre de uma maneira instável, não segue uma ordem determinada, como uma aquisição de conteúdos em um sistema cumulativo tal como nos mostra Jerusalinsky (2015). Ao invés de considerar déficits e problemas de aprendizagem, devemos estimular a singularidade do autista e suas aptidões, lhe oferecendo a construção de um saber que lhe faça sentido, para além da aquisição de conhecimentos instrumentais esvaziados de significação. Assim, é possível atribuir uma função social com base nas especificidades de seu funcionamento, o que rompe com a ideia de toda a classe de autistas seria igual.

Com relação ao pequeno semelhante e a dimensão terapêutica nesse laço, Kazahaya (2014) aponta que o pequeno semelhante a que nos referimos seriam os bebês ou crianças pequenas em um momento de constituição subjetiva de maneira parecido, convivendo juntos em determinado espaço. Com isso, o autor apresenta o momento primordial em que o pequeno sujeito em constituição vai adquirindo elementos subjetivos relacionados à alteridade, a separação entre o eu e o Outro. Por outro lado, também podem ocorrer falhas na inscrição psíquica desses elementos, o que pode levar a uma estrutura psicótica ou autística.

Com isso, afirmamos que existem giros subjetivos que apenas uma criança pode proporcionar a outra. Quando uma criança fala com outra, partem de um lugar equivalente, enquanto o adulto encarna o lugar Outro enquanto sede da lei. A composição de um grupo na sala de aula propicia identificações, porém, mais que isso, aberturas para a diferença e alteridade (TIUSSI, 2018; BAROUKH, 2020). O grupo escolar deve ser compreendido tal qual a noção de trupe apresentada por Orrado e Vives (2021), no sentido de não dar sustentação às identificações imaginárias que poderiam surgir na interação em grupo, mas fornecer elementos para que a criança com autismo consiga brincar uma solução possível ao gozo do Outro, que lhe invade e ameaça.

Com base no que foi percorrido ao longo do trabalho, concebemos que a educação terapêutica é crucial no processo de inclusão de crianças com TEA por moldar um lugar

social para cada uma de maneira singular. Para além disso, observamos que uma instituição que seja orientada por uma perspectiva terapêutica de educação propicia ganhos não só para crianças atípicas, mas crianças que não possuem entraves no desenvolvimento, uma vez que estimula o desenvolvimento de aptidões próprias de cada aluno, atribuindo um lugar a cada um com base em seus interesses, curiosidades e especificidades.

Dado a complexidade do cenário da educação no Brasil, cabe mencionar as dificuldades em meio ao processo de inclusão, considerando a carência de recursos para a preparação de professores em uma perspectiva terapêutica, bem como de instituições para a chegada de crianças com autismo. Embora os ganhos mais importantes para crianças autistas não corroborem com a lógica da aprendizagem passiva e instrumental, nem sempre um professor possui elementos no cotidiano da escola para efetivar a inclusão de alunos através da dimensão terapêutica da educação. Reconheço esses impasses através de minhas próprias dificuldades ao longo do percurso profissional enquanto professor, da mesma forma que observo impasses semelhantes no cotidiano de colegas de profissão.

Por fim, considerando a especificidade dessa pesquisa enquanto pesquisa teórica em Psicanálise, é necessário mencionar que alguns restos permanecem, na medida em que nunca é possível esgotar por absoluto uma questão. Primordialmente, cito aqui meus próprios encaminhamentos através do campo psicanalítico, que até o momento se situam nas possibilidades da Psicanálise na universidade. Com isso, resgato algumas articulações conceituais que não foram possíveis de serem trazidas nesse trabalho por conta do momento em que estou em minha própria trajetória de endereçamento ao saber psicanalítico. Diante disso, restam algumas aberturas para retomadas futuras em novos estudos e novas retomadas.

REFERÊNCIAS

ANSERMET, François; GIACOBINO, Ariane. Considerações sobre a singularidade autista. In: JERUSALINSKY, Alfredo. **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Languagem, 2015. p. 172-177.

Arbex, D. **Holocausto Brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013, 255 p.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAROUKH, J. A. A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.48.2020.tde-16122020-124028. Acesso em: 2022-12-15.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: [<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20847%2C%20DE%2011%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas.>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20847%2C%20DE%2011%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas.>)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 22.213 de 14 de dezembro de 1932. Aprova a Consolidação das Leis Penais, da autoria do Sr. Desembargador Vicente Piragibe. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d22213.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2022.213%20DE%2014%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201932.&text=Aprova%20a%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das%20Leis,Brasileiro%2C%20promulgado%20pelo%20decreto%20n.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 6.949/2009 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 22 de novembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

CRESPIN, G. A Clínica Precoce: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Coleção 1ª Infância dirigida por Claudia Mascarenhas Fernandes.

DATA & STATISTICS ON AUTISM SPECTRUM DISORDER. **Centers for Disease Control and Prevention**, 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha: UNESCO.

DUNKER, C. I. L. Questões entre a psicanálise e o DSM. **Jornal de psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica, 1895. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 1. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 341-455.

FREUD, S. Os Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, 1905. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Tradução de Paulo César de Souza. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu, 1921. In S. Freud. **Obras completas, volume 15: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução de Paulo César de Souza. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FOMBONNE, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatric research**. [s.l.], v. 65, n. 6, p. 591-598. 2009.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978. 551p. (Estudos, 61).

JERUSALINSKY, A. **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

JERUSALINSKY, J; BERLINCK, M. T. Leitura de bebês. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 13, n. 24, p. 122-131, jun. 2008 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141571282008000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 dez. 2022.

KAES, R. **O complexo fraterno**. Aparecida, SP, Ideias & Letras, 2011.

KAZAHAYA, D. Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

KAZAHAYA, D. O pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 83-99, 2017. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v22i1p83-99. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/125495>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (org). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KUPFER, M. C. M.. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281997000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 dez. 2022.

KUPFER, M. C. M. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (org). **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de Educação Terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010.

KUPFER, M.C. M.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M. F.; MERLETTI, C. K. I; VOLTOLINI, R. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. (org) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

LACAN, J. **O seminário, livro 10: a angústia (1962-1963)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Campo Freudiano no Brasil).

LACAN, J. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; Tradução M. D. Magno.

LAMEIRA, V. M; COSTA, M. C. S.; RODRIGUES, S. M. Fundamentos metodológicos da pesquisa teórica em psicanálise. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 68-78, jan. 2017 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235907692017000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 dez. 2022.
<http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i1.4861>.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZNIK, M. **A voz da sereia**: o autismo e os impactos na constituição do sujeito. 4. ed. Salvador: Ágalma, 2021. (Coleção de Calças Curtas). Textos compilados [e prefácio] por Daniele de Brito Wanderley.

LAZNIK, M. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 dez. 2022.

LEFORT, R; LEFORT, R. **Nascimento do outro**. Salvador: fator, 1984.

LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. **Social psychiatry**. [s.l.], v. 1, n. 3, p. 124-135. 1966.

LOURES, N. R. P; FERNANDES, P. B. A soberania da clínica: além do diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 279-295, ago. 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 dez. 2022.
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p279-295>.

MALEVAL, J. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017. Tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Jr.

MESQUITA, M; PINTO, T. Da psicose infantil ao TEA: referenciais evolutivos e fundamentos socioculturais. **Psicologia clínica**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 77-92, abr. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652019000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

MORO, R. A. D; SILVEIRA, G. EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA: TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 52-65, jul. 2020. ISSN 2447-1798. Disponível em: <<https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/292>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

NASCIMENTO, V. G.; TEIXEIRA, A. de M. B.; SPADA, A. de A. S.; DAZZANI, M. V. M. Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo “entre”. **Estilos da Clinica**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 445-457, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v24i3p445-457. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/144142>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Autism**. World Health Organization, 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

ORRADO, I; VIVES, J. **Autismo e mediação**: bricolar uma solução para cada um. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Junior. São Paulo: Aller, 2021.

PISETTA, M. A. M; BESSET, V. L. Alienação e separação: elementos para discussão de um caso clínico. **Psicologia em Estudo**. 2011, v. 16, n. 2, pp. 317-324. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TgF3k89LtYpb58spCgR78Ws/abstract/?lang=pt#>>.

ROCHA, F. H. Autismo: controvérsias na psicanálise.. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 4., 2002, São Paulo. Proceedings online. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400007&lng=en&nrm=abn>. Access on: 15 Dec. 2022.

ROSA, D. J. da .; FERRARI, A. G.; ARROSI, K. E. A potência da Educação Infantil e do pequeno semelhante para a não fixação de sinais de risco de autismo nas crianças. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 494-508, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v26i3p494-508. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/173128>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SACKS, O. W. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 360 p

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: JERUSALINSKY, Alfredo. **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Language, 2015. p. 96-105.

TREFFERT, D. A. Epidemiology of Infantile Autism. **Archives of General Psychiatry**. [s.l.], v. 22, n. 5, p. 431-438. 1970.

TIUSSI, C. C. Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Unicef, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

VIEIRA, Marcos André. Dando nome aos bois: sobre o diagnóstico na psicanálise. In: FIGUEIREDO, Ana Cristina (Org.). **Psicanálise: Pesquisa e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.