



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA JÉSSICA ROCHA LAGO

**EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: INTERLOCUÇÕES ACERCA
DO SUJEITO COM AUTISMO**

BRASÍLIA

2013

MARIA JÉSSICA ROCHA LAGO

**EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: INTERLOCUÇÕES ACERCA
DO SUJEITO COM AUTISMO**

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA

2013

LAGO, Maria Jéssica Rocha. *Educação e Psicanálise: Interlocuções acerca do sujeito com autismo*. Brasília-DF, Março de 2013. 73 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: INTERLOCUÇÕES ACERCA DO SUJEITO COM AUTISMO

MARIA JÉSSICA ROCHA LAGO

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Orientadora
Universidade de Brasília

Professora Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida – Examinadora
Universidade de Brasília

Professora Ms Paula Sobral – Examinadora
Universidade de Brasília

Professor Dr Cleyton Hércules Gontijo – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, Março de 2013

A minha Rocha, Margarida.

Ao meu Lago, Erson.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, minha primeira amizade com o mundo. Por seu amor e apoio incondicional nesta fase. Por sua compreensão, cumplicidade em sonhar junto comigo meus sonhos. Por sua amizade, seus sorrisos e por não me deixar desistir. Tomo emprestada a frase de Carpinejar: *“Toda mãe é uma dívida eterna, crescer é aceitar o calote”*.

Ao meu irmão, por toda preocupação e afeto. Por seu apoio e companheirismo. Você é meu maior pedaço de amor.

A querida orientadora, Fátima Vidal, exemplo de pessoa e profissional, que não só durante o período de monografia, mas por três anos está ao meu lado, sempre mediando nossa transferência, orientando, escutando minhas angústias, acompanhando minhas ideias e projetos. Por partilhar o carinho e conhecimento sobre as crianças com autismo e manejar junto a mim este trabalho tão desejado. Levo pra frente o sonho que aprendi a construir com você. Desejo que nossas estradas se cruzem por mais muitas vezes.

A professora Inês M^a Almeida por toda orientação e acompanhamento desta trajetória. Seu bom humor e profundo conhecimento foram fundamentais. Comove-me tamanha a singularidade de sua prática.

A professora Daniela Chatelard, por suas preciosas sugestões, disponibilidade e afáveis conversas. É infinita minha admiração e gratidão por toda confiança que sempre depositou em mim.

A professora Izabel Tafuri, pelo desafio proporcionado e oportunidade de atender pela primeira vez uma criança com autismo, abrindo o caminho da prática aos meus conhecimentos e vontade.

Aos demais queridos professores da UnB que me (en)cantaram com seus saberes, em especial: Bianor Domingues, Teresa Cristina, Lúcia Pulino, Wadson Damasceno e Paula Sobral.

Aos meus amigos, pela compreensão e alegria. Por me proporcionarem paz e diversão e não me deixarem esquecer a cor e alegria do dia lá fora. *“Amigo é glicose no sangue”*.

As primeiras crianças que me ensinaram um mundo diferente e pintaram minha vida com alegria, H. e C..

“Tia, converse comigo, estou com medo porque está muito escuro”. A tia lhe respondeu: “De que lhe servirá isso, já que você não pode me ver?”, “Não faz mal, respondeu a criança, contanto que alguém fale, fica claro.”.

Sigmund Freud

Fora da linguagem somos apenas nada.

Alfredo Jerusalinsky

RESUMO

O autismo representa um dos temas atuais mais discutidos e que suscita diversas perguntas aos interessados. Ocupando em sua maioria, no imaginário cultural, narrativas que passeiam em meio a um universo de impossibilidades do contato afetivo ao desenvolvimento da linguagem, dispendo um lugar de não reconhecimento da mínima chance de habilidade e capacidade. É neste sentido que o presente trabalho se configura na forma de um ensaio acadêmico elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica. Orientando-se a partir da *questão-problema*: qual a possível interlocução entre educação e psicanálise para compreender o sujeito com autismo? Com o *objetivo geral* de investigar teoricamente pela ótica da psicanálise o autismo e as implicações possíveis, dada pela união da pedagogia e psicanálise. E para subsidiar o apanhado teórico, definiram-se os seguintes *objetivos específicos*: conceitualizar o autismo historicamente e à luz de teorias psicanalíticas, refletir e relacionar os campos da psicanálise e educação e suas possíveis interlocuções. O que representa uma saída teórica para a investigação em questão na esperança de elucidar a percepção desta realidade na posição de educador concomitante a psicanálise. Para tal, investigou-se o conceito de autismo na teoria psicanalítica situando-o historicamente, junto às possibilidades de união entre a psicanálise e a pedagogia, à luz de teóricos contemporâneos da área. Ainda, através de recortes de uma prática pedagógica referente a um acompanhamento terapêutico com uma criança com autismo, encontrar um pouco da teoria que se discorre no ensaio em uma efetiva prática. Concluindo então que por meio do que a psicanálise pode proporcionar à educação, muito pode se somar aos sujeitos com autismo, ampliando as possibilidades de escuta e ações pedagógicas a cerca deste sofrimento psíquico precoce que nós educadores muito nos deparamos.

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Educação.

ABSTRACT

Autism is one of the most discussed current topics and raised many questions to interested persons. Narratives that occupy mostly the cultural imaginary, are in the midst of a universe of impossibilities of affective contact to language development, offering a place for non-recognition of the slightest chance of skill and ability. That is why the present work is configured in the form of an academic essay developed from a bibliographic research. The *problem-question* is: which is the possible interlocution among education and psychoanalysis to understand the individual with autism? With the *general objective* of investigating theoretically from the perspective of psychoanalysis autism and the possible implications, given by the union of pedagogy and psychoanalysis. To assist the theoretical survey, was defined the following *specific objectives*: conceptualize autism historically focusing on psychoanalytic theories, reflect and report the fields of psychoanalysis and education and their possible dialogues. What is an output for theoretical research relevant in the hope to clarify the perception of this reality in the position of educator concomitant with the psychoanalysis. For this research, was investigated the concept of autism in the history of psychoanalytic theory, combined the possibilities of union between psychoanalysis and pedagogy in light of contemporary theoreticians in the field. Still, through a pedagogical practice clippings concerning a therapeutic accompaniment with a child with autism, find some theory that discusses the essay in an effective practice. Concluding that by means of what psychoanalysis can provide education, much can be added to autistic individuals, expanding the possibilities of listening and pedagogical activities about this early mental suffering that we educators face.

Keywords: Autism. Psychoanalysis. Education.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
APRESENTAÇÃO	12
PARTE I - MEMORIAL	13
PARTE II – ENSAIO ACADÊMICO	23
INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 – <i>TODA RESPOSTA É NOVA MESMO QUE SEJA ANTIGA: O AUTISMO À LUZ DA PSICANÁLISE E DA PSIQUIATRIA</i>	25
1.1 AUTISMO COMO QUADRO NOSOGRÁFICO – PSIQUIATRIA	25
1.2 UMA DISCUSSÃO ATUAL SOBRE O AUTISMO: LEI Nº 12.764.....	32
1.3 AUTISMO E SEUS PERCUSSORES: QUATRO NARRATIVAS PSICANALÍTICAS.....	34
1.3.1 “ <i>O Ovo de Pássaro</i> ” – Margaret Mahler	34
1.3.2 “ <i>A Fortaleza Vazia</i> ” – Bruno Bettelheim	36
1.3.3 “ <i>O Buraco Negro</i> ” – Frances Tustin	38
1.3.4 “ <i>O autismo, isso não existe!</i> ” – Em outro sentido com Donald W. Winnicott....	41
1.4 UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA ACERCA DO AUTISMO.....	43
1.4.1 Marie-Christine Laznik	43
1.4.2 Alfredo Jerusalinsky.....	47
CAPÍTULO 2 – A PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO	51
2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE A PSICANÁLISE E FREUD	51
2.2 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO	54
2.3 UMA LEITURA CONTEMPORÂNEA DA POSSIBILIDADE DESTA INTERLOCUÇÃO.....	57
2.3.1 Maria Cristina Kupfer – <i>A educação orientada pela psicanálise</i>	57
2.3.2 Leandro de Lajonquière – <i>Gente comum disposta a falar com as crianças</i>	59
2.4 (SOB)RE O MUNDO, A LUA E O TEMPO: RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM H.....	62

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 68
REFERÊNCIAS..... 72

APRESENTAÇÃO

Deparamos-nos com um desafio ao abordamos sobre o autismo, que representa um dos temas discutidos mais atuais. É um tema camaleão que vai assumir uma cor, concomitante ao terreno em que é formulado. Na intenção de uma abordagem reflexiva acerca do sujeito com autismo no campo pedagógico à luz da teoria psicanalítica é que se baseia o presente estudo que consiste em um ensaio acadêmico, estruturalmente dividido em duas partes.

A primeira parte compõe-se do memorial educativo e perspectivas futuras. O memorial traz relatos pessoais e educacionais considerados relevantes à pesquisadora e caracteriza um resgate da trajetória acadêmica, no intuito de auxiliar o entendimento sobre a escolha do curso, a concentração da temática na área de interesse e conseqüentemente a problemática explorada neste ensaio. As perspectivas futuras por sua vez, tratam das aspirações profissionais da pesquisadora.

A segunda parte corresponde ao ensaio acadêmico realizado acerca do tema e abarca todo o referencial teórico. Esta parte é subdividida em dois capítulos. O primeiro, intitulado: *Toda resposta é nova mesmo que seja antiga: O autismo à luz da psicanálise e da psiquiatria*, primeiramente aborda o autismo sob o ponto de vista da psiquiatria, já que o termo advém exatamente deste campo e se configura numa relevância de percurso, ainda que breve, neste campo teórico. Discorre-se de forma sucinta sobre a mais atual questão do autismo nas políticas públicas, a Lei nº 12.764. Em seguida, quatro perspectivas psicanalíticas pós-freudianas importantes sobre o autismo são apresentadas: Margaret Mahler, Bruno Bettelheim, Frances Tustin e Donald W. Winnicott. Este capítulo se encerra com uma visão mais contemporânea sobre o tema, de dois psicanalistas inspirados pela psicanálise Lacaniana: Marie-Christine Laznik e Alfredo Jerusalinsky.

A *Psicanálise na educação*, o segundo capítulo, apresenta uma introdução sobre a psicanálise e seu surgimento, por seguinte, faz-se uma leitura das possíveis contribuições da psicanálise freudiana e lacaniana para educação, seguido por uma leitura atual sobre essa união cogitada de Kupfer e Lanjonquière. Finalizando o trabalho com a apresentação de recortes de uma prática pedagógica realizada com uma criança com autismo durante um ano e meio, permitindo relacionar teoria e prática.

PARTE I - MEMORIAL

(...) Escavar, remover o lixo encobridor da história individual do sujeito permitindo que, ao falar de seu passado, possa atribuir significação ou re-significação de vivências na experiência atual.

Inês Maria de Almeida

Em uma breve retrospectiva de minha vida, focando as lembranças educacionais, convido o leitor a descobrir junto comigo, sobre o porquê de algumas de minhas escolhas, perpassando por minha temática, teoria, curso e as paixões pelo autismo e a psicanálise que findaram neste trabalho.

Nasci em Brasília, em abril de 1991. Meus pais priorizaram muito os estudos e sempre se esforçaram para me manter em bons colégios. Minha vida acadêmica não carrega muitas mudanças de locais, estudei em poucos colégios. Com um ano e seis meses tive meu primeiro contato com escola, a Sarmiento Porto, situada no município de Valparaíso, GO, onde residia. Aos quatro anos nos mudamos para a Flórida, nos Estados Unidos, lá estudei em uma escola que pertencia a uma igreja batista, não tenho muitas recordações desta época, mas meus pais contam que a adaptação foi complicada. Dois anos depois meu pai lá permaneceu e eu e minha mãe voltamos para o Brasil. Em 1995, fui para a escola Branca de Neve, ainda em Valparaíso, GO. Lá fiz o jardim I, II e III. Carrego ótimas recordações da professora Sueli, amigos e do lugar de cores e brinquedos, muito aconchegante.

A partir da 1ª série até a 8ª estudei no colégio Santa Rosa, em Brasília, colégio católico, situado na Asa Sul. Posso dizer que foi a melhor fase da minha vida, conheci pessoas que me acompanham até hoje e me ensinaram muito além de conteúdos, me formaram como pessoa ensinando sobre valores e o mundo.

A partir da 5ª série surgiram algumas dificuldades, com o aumento significativo do número de professores, matérias e responsabilidades, porém, vi o monstro da matemática ser desmentido pouco a pouco com a professora Cris e o professor Yuri. Com o professor Léo, de ciências, ao qual era muito apegada, vem-me uma lembrança de um episódio, acredito que na 6ª série, em que tirei nota baixa em sua prova e não parava de chorar, então ele me tirou de sala para “brigar” e me explicar que eu não podia ser perfeita, que poderia recuperar a nota e aquilo não era o fim do mundo. Acho que ali estava o que Freud nos diz sobre sempre nos faltar algo. Ali algo nos faltou, a ele como professor e a mim como aluna, e eu naquele momento, criança, não sabia lidar com aquela falta. Enfim, acredito que mais do que a matéria ciências, o Léo me ajudou a construir ciência de mim enquanto sujeito. Aprendi, ainda, a amar português e criei o hábito da leitura com a professora Rosane, apesar da já influência da minha mãe, que desde que me entendo por gente está com um livro novo por semana, e sempre me incentivou muito a prática da leitura.

Aos doze anos, desenvolvi um gosto particular por Shakespeare, aos quinze anos passei a pesquisar e gostar muito de Nietzsche, que foi parcialmente responsável pela minha decisão de querer cursar psicologia, devido sua leitura intrigante, filosófica, que me amarrava horas a fio diante de suas frases e livros.

Ainda no âmbito do colégio Santa Rosa, não poderia deixar de falar e colocar meu eterno agradecimento às freiras, irmã Lindaura e irmã Regina, esta última em especial, exponho minha admiração e amor, por ser alguém que até hoje se faz presente na minha vida, que parece ter o domínio sobre o uso das palavras, estas que parecem vir sempre no momento certo. Acompanhou minha trajetória, e como sei que é alguém que irá ler isto, espero que saiba da extraordinária importância que teve em minha vida e de suas marcas que carrego até hoje.

Em 2005 mudei-me para o Guará, e no penúltimo ano do ensino fundamental fui apresentada a umas das minhas paixões hoje, o handebol. E assim, desde 2006 integrei-me à família ANJOS handebol, a qual eu atribuo um valor tamanho a minha entrada na UnB e formação pessoal. Suedi, com seus puxões de orelhas, palavras sábias, e tremenda paciência me fez crescer. Aprendi que esporte é algo de muito valor, sempre vi como uma responsabilidade e ao mesmo tempo uma válvula de escape de todo estresse e pressão. Esse lugar social teve um valor incalculável para minha vida e escolhas, foi uma fonte de amadurecimento grandiosa. Lacan nos fala da importância do Outro para fazer o corte, arrisco-me em dizer que Suedi foi meu grande Outro, aprendi a ser mais independente, a viver mais fora das asas de minha mãe, aprendi ainda a aceitar derrotas e lidar com limites. Lições que de dentro da quadra se aplicavam perfeitamente bem na vida. No ano de 2012, por ser o último semestre da universidade, e estar estagiando, não consegui conciliar e me desliguei temporariamente do time. Mas sinto as influências de Suedi cotidianamente, sua presença ainda que na ausência me faz toda diferença.

Meu ensino médio iniciou-se em 2006, no colégio Notre Dame, na Asa Sul, nele permaneci todo meu ensino médio. Lá, vários professores ajudaram-me na escolha da opção do PAS. Estudei muito, principalmente a partir do segundo ano, quando passei a ir frequentemente à biblioteca do templo da LBV¹. No terceiro ano fiz um cursinho preparatório para o vestibular e PAS no colégio projeção, os professores eram praticamente os mesmos do

¹ A Legião da Boa Vontade (LBV), CNPJ nº 33.915.604/0001-17, é uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica, educacional, cultural, filosófica, ecumênica e altruística, sem fins econômicos, reconhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho socioeducacional.

Notre Dame o que favorecia, pois além de estudar para a UnB, revisava para o colégio. No final do ano de 2008, passei pelo PAS para pedagogia, e assim ingressei na UnB em 2009.

Sobre a (es)colha

Popularmente existe o ditado: “*Cada escolha, uma sentença*”, acredito que a própria palavra (escolha) nos traz isso, cada escolha, determina o que iremos colher, por isso deve-se pensar bem antes de decidir, ainda mais a escolha do curso, que marca algo que vamos colher ao longo de nossas vidas. Minhas vontades perpassaram por direito, medicina, arqueologia, filosofia, mas desde os 14 decidi que queria psicologia, e desde então não me imaginava fazendo outra coisa. Mais precisamente, almejava trabalhar em tribunais, presídios, abrigos, enfim, lugares que me permitissem um contato com sujeitos infratores com a lei ou que sofreram violência sexual, por exemplo. No último ano do Ensino Médio, percebi que talvez minha nota do PAS não alcançasse o curso, pensei em ingressar em uma faculdade particular ou fazer mais tempo de cursinho para tentar novamente, mas entre conversas com a minha mãe e alguns professores fui convencida de que dentro da UnB seria tudo mais fácil. Pensando em cursos que teriam uma ligação mais estreita com psicologia cheguei à pedagogia e filosofia. Minha mãe sempre me apoiou muito, então não opinava diretamente, deixando sempre claro que quem decidiria seria eu, e que não importasse a profissão, dizia, quando se é bom e gosta do que faz terá sucesso. Por fim, optei por pedagogia.

Do Curso

Desde que entrei na UnB cursei disciplinas voltadas para psicologia e inclusive do próprio curso de psicologia, estava decidida a tentar uma mudança interna de curso, e extremamente não satisfeita até meu 3º semestre. Bom, mas vamos do início dessa trajetória que hoje finda em seu terceiro ano.

O ano de 2009 iniciou e terminou pra mim com o mesmo objetivo, a mudança de curso! Meu primeiro semestre parecia mostrar-me que realmente ali não era meu lugar. Dando sequência, no segundo semestre ainda não simpatizada com o curso, cursei oito disciplinas, dentre as quais me marcaram, *psicologia da educação*, aonde comecei a enxergar mais claramente uma possível relação entre a pedagogia e a psicologia, *psicologia da personalidade*, fundamental para minha tomada de direção na linha psicanalítica, *O educando com necessidades educacionais especiais*, onde o professor Eduardo Ravagni trouxe-me uma noção de mundo e realidade que eu não tinha, comecei então a me interessar pela educação

especial. E meu primeiro projeto² III, *Sujeito, educação e representação social*, com a professora Teresa Cristina Cerqueira, professora muito querida nesta trajetória.

Passando para 2010, tudo tomou um rumo diferente. No terceiro semestre cursei sete matérias, e dou destaque a três: *psicopatologia*, que foi a melhor e mais puxada matéria do meu curso, expandi meu foco de trabalho e fiquei encantada com o mundo das patologias, a professora Deise Amparo, nos permitiu acesso a lugares como o HUB - hospital universitário de Brasília e Mansão Vida³, essa vivência permitiu conhecer na prática o que víamos na teoria, acredito que grande parte das matérias dentro da Universidade, ainda mais num curso como o de pedagogia, deveria seguir essa lógica. Fiz a segunda fase do projeto III, *formação docente inclusiva: O Lúdico*, com a professora Carla Castro, fundamental também, aprendi muito mais sobre a educação inclusiva, pude pensar estratégias e construir materiais para usar com as crianças. Por fim, destaco *aprendizagem e desenvolvimento do PNEE*, e foi o que de fato mais me marcou no meu curso, pois nesta disciplina conheci a pessoa que julgo responsável por mudar minha visão do curso de Pedagogia e me apresentou um leque de possibilidades, professora Fátima Vidal, hoje orientadora deste trabalho. Esse encontro marcou e decidi solidamente minha decisão pela teoria psicanalítica e me apresentou a um mundo até então pouco conhecido por mim e que passou a ser meu maior interesse de estudo: autismo e psicose infantil. Mais ainda, conheci a psicanálise de Lacan, que passa a fazer parte de meu interesse, norteando algumas pesquisas e findando em alguns estudos. E por fim, digo que foi a porção mágica do amor à pedagogia, para a minha surpresa me encontrei no curso.

Quando dei por mim, no quarto semestre, estava empolgada com o curso e por mais que ainda quisesse cursar psicologia, a ideia de abandonar a pedagogia desaparecia pouco a pouco. Surgiu a tão esperada oportunidade de fazer a mudança interna de curso, porém algo me prendeu, hoje entendo um pouco mais do porque, conheci um lado generoso e instigante da pedagogia. Neste semestre, *Psicologia da infância, tópicos especiais em educação especial I: autismo e psicose*; e fase um do projeto IV, *educação infantil e psicanálise*, foram as disciplinas dentre as oito que cursei que me marcaram. Nesta última conheci a professora Inês Maria, outra grande responsável pelo meu amor à psicanálise e uma pessoa que admiro muito, seu bom humor, conhecimento e paciência foram peças-chaves na minha formação. A matéria

² A Universidade de Brasília traz em seu currículo do curso de pedagogia cinco projetos que ao longo do curso devem ser cumpridos. O projeto I visa conhecer o espaço da universidade; o projeto II visa o conhecimento mais apurado do curso e suas áreas de atuação; o projeto III, composto por três fases de projetos individualizados, propõe o aprofundamento dos estudos nas áreas de interesse; o projeto IV possui duas fases de estágio supervisionado e por fim, o projeto V é o trabalho de conclusão de curso.

³ A Mansão Vida é uma instituição psiquiátrica, localizada na cidade de Santo Antonio do Descoberto, GO.

de tópicos especiais aprofundou bastante meu conhecimento em autismo e psicose, e aguçou minha vontade de conhecer cada vez mais sobre a temática. E psicologia da infância, além de todo conteúdo significativo, marcou-me porque a professora Lucia Pulino convidou-me a uma parte do curso de psicologia que ainda não conhecia; as pesquisas, as quais eu logo dei início no semestre seguinte.

2010 foi um ano realmente marcante, mas posso afirmar que 2011 merece meu destaque, o ano de toda diferença. Foi quando passei a ter uma vivência maior das teorias e quando pude fazer um enlace mais sólido entre pedagogia e psicanálise. Também ampliei minha área de interesse conhecendo a clínica com bebês e busquei aprofundar-me nos estudos de psicanálise, autismo, psicose. Já não queria abandonar a pedagogia e por incrível que possa parecer, não tinha o mesmo desejo por psicologia, sentia que meu lugar era, de fato em outra posição, agora, em uma formação de analista.

Como dito, por meio da professora Lúcia Pulino tomei conhecimento das pesquisas dentro da psicologia, cheguei a me matricular com ela, e no último momento mudei de ideia ao ler sobre uma pesquisa em psicanálise, como já estava com a quantidade máxima de créditos, foi necessário a desistência da outra pesquisa. Isto no 4º semestre, o que me levou ao encontro da querida professora Daniela Chatelard e a psicóloga Luiza, em *pesquisa em psicanálise e processos de subjetivação 1*, desenvolvida no HUB – Hospital Universitário de Brasília, que propõe uma escuta analítica de gestantes, puérperas, e mães nutriz. O conhecimento e confiança das duas me levaram a um amadurecimento teórico e pessoal por meio da experiência, do cotidiano vivenciado com as mães e seus bebês. As trocas de experiências, interpretações e dúvidas no grupo de pesquisa, onde estou com a Daniela e a Luiza há quase dois anos representa infundável fonte de saber. E a confiança das duas para comigo foi uma verdadeira mola propulsora para que me empenhasse ainda mais a estudar e conhecer a área.

Realizei a terceira fase do *projeto III, Educação inclusiva: autismo e psicose*, com a professora Fátima Vidal, também dei continuidade a segunda fase do projeto IV, Educação e psicanálise, com a professora Inês Maria Almeida, onde fomos para dentro da escola trabalhar com os desenhos e histórias de vida das crianças. Com ela, cursei a matéria *inconsciente e educação* no mesmo período, como às vezes eu insistia em fugir muito da área de pedagogia, essa matéria foi essencial no estabelecimento de laços entre a educação e psicanálise. E a própria figura da professora Inês mostrava-me esta real possibilidade.

No quinto semestre, conheci Wadson Damasceno, professor na matéria de *teorias psicanalíticas*, que selou meu interesse por Lacan, e fez com que eu buscasse me aprofundar na psicanálise. Outro anjo na minha formação aparece no mesmo semestre, o professor Bianor Domingues, que tive o prazer de conhecer na disciplina *avaliação educacional do PNEE*, apesar de não compartilharmos da mesma linha teórica, é alguém que somou incondicionalmente a este trabalho, me emprestou diversos livros, conselhos, tempo e o mais importante: amizade.

Em meu sexto Semestre segui com a professora Daniela Chatelard na *pesquisa em psicanálise e processos de subjetivação 2*. E um novo encontro aconteceu, Izabel Tafuri, em *pesquisa em psicologia clinica 1*, uma das pessoas mais engajadas na causa do autismo que conheço, esta pesquisa consiste no acompanhamento terapêutico de crianças com autismo, os atendimentos foram feitos durante 1 ano e meio com visitas à casa da criança que acompanhei com o objetivo maior de socialização. Izabel me mostrou no trabalho com as crianças autistas as dificuldades e o tamanho desejo que temos que ter para investir na causa. Esta pesquisa proporcionou-me um desafio e firmou a certeza do que eu queria, já que de fato, foi a primeira vez que fiz intervenções com crianças com autismo, auxiliando uma das psicólogas nos atendimentos em grupo e passei a atender como acompanhante terapêutica um menino, que me encanta e me ensina muito, de cinco anos, estamos juntos há mais de um ano e a cada dia aprendo mais com ele e sua tamanha singularidade. Para completar, a disciplina *teorias psicanalíticas 2*, com a professora Paula Sobral, por eu encontrar nela, meus próprios interesses, marcou-me muito. Sempre prestativa, além das aulas ajudou-me exteriormente na tomada de decisão do meu tema, este ensaio acadêmico se iniciou muito antes da presente data, a semente já havia sido plantada com esses professores.

O ano de 2011 foi ainda mais especial por minhas novas experiências, em agosto participei do *congresso internacional sobre autismo – prevenção, intervenção e pesquisa*, realizado na cidade de Curitiba – PR, experiência única, onde pude conhecer e conversar pessoalmente com os grandes nomes que eu estudo e norteiam esse estudo, como Alfredo Jerusalinsky, Maria Cristina Kupfer e Marie Christine Laznik. Foi também, onde despertou um desejo maior por pesquisar essa área ainda tão nova, da clínica com bebês. Fiz, ainda, o curso de introdução à psicanálise, na escola lacaniana de Brasília, onde estudei um pouco mais da psicanálise em Freud e Lacan, e tive contato com psicanalistas formidáveis, de um saber incrível como o Marcelo Pio, Marcus Segnanfredo, José Mário Simil, novamente o Wadson Damasceno, dentre outros. Neste mesmo ano, por meio da professora Inês Maria

Almeida tive o prazer de conhecer outro grande autor presente em meus estudos, Leandro de Lajonquière, em um breve encontro quando veio falar de seu livro.

2012 foi um ano de acalmar toda essa loucura de minha trajetória. Iniciei meu estágio no Banco do Brasil, o que me exigiu tempo, então apenas concluí as matérias que restavam do curso, permaneci na pesquisa com a professora Izabel Tafuri e fiz outro curso na escola Lacaniana de Brasília. Mas tudo tem sua recompensa, o estágio foi valioso, me enriqueceu muito pessoalmente e profissionalmente. Conheci pessoas maravilhosas, dignas de admiração e amor. Uma vez, Maurílio (nosso gerente de área), me disse que tínhamos que aprender pelo menos uma coisa nova por dia, gostaria que soubesse que em um ano de estágio aprendi muito mais que isso. Minha gratidão se faz eterna por todas as histórias, carinho, ensinamentos, risadas, profissionalismo que me proporcionaram. Maurílio, Lili, Helena, Vânia, Do Carmo e claro, Maurício (provavelmente meu maior presente nesta etapa), dentre todos os outros que pude ter o prazer de conviver, vocês foram fundamentais, mesmo que indiretamente para a realização deste trabalho. A competência e dedicação, profissional e pessoal de vocês são eternos exemplos para mim seja por onde for trilhado o meu caminho.

Desta forma deu-se minha trajetória até os meus atuais interesses que findaram neste estudo. Espero que se sintam fisgados por esse mundo formidável que a educação nos permite e traz junto da psicanálise sobre o autismo e ainda, que consigam sentir neste trabalho um pouquinho de todo amor que nele foi investido.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
 Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar
 Sem pedir licença muda a nossa vida e depois convida
 a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar (...)

Toquinho

Faço parte de uma minoria que não partilha do sonho de entrar no Universo dos concursos públicos, sei da importância de nossa estabilidade econômica, mas desde cedo me lembro da minha mãe dizer, que independente do caminho que se escolha trilhar, se você é realmente bom, terá sucesso, pra alguns pode parecer de certa forma, utópico, mas não pra mim, acredito fielmente nisso. Tenho muitos sonhos e vontades, mas a grande maioria gira em torno de um mesmo objetivo: trabalhar com crianças com autismo.

Finalizando essa etapa da graduação, pretendo iniciar minha formação em psicanálise, concomitante a isto, iniciar minha pós-graduação em psicopedagogia aqui mesmo na UnB. A pós vai ampliar muito minha área de atuação no espaço de crianças com necessidades educacionais especiais.

Decorrente da minha prática na maternidade com a professora Daniela Chatelard, cultivei especial carinho por esta área também, portanto, pretendo permanecer na pesquisa, e por seguinte unir essas minhas duas paixões em um possível mestrado depois de minha pós-graduação. Minha ideia inicial é de pesquisar e lançar um trabalho com as mães no caminho de uma prevenção aos riscos de estruturas psíquicas nos bebês e prevenção ao autismo, onde, por meio de uma escuta psicanalítica, se pesquisará sobre as implicações e importância do vínculo mãe-bebê desde o início da gestação.

Muitos lugares são de meu interesse para atuar por admiração e curiosidade, principalmente o Lugar de Vida⁴, em São Paulo e o Prèaut⁵, criado na França, mas já foi

⁴ “O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica é referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos. O tratamento é realizado por meio de atendimentos psicanalíticos individuais e em grupo, em ateliês de escrita, música, contar histórias, culinária, jogos e brincadeiras. O acompanhamento escolar é feito em parceria com profissionais da educação, com a escola e com

estendido ao Brasil, chegando recentemente aqui em Brasília. Mas de maneira geral, desejo ser psicanalista e trabalhar diretamente com o autismo e psicose infantil, da clinica com bebês e crianças. Apesar de o meu foco consistir na psicanálise, a pedagogia está dentro de cada um desses sonhos um pouquinho. Independente da onde eu atue e em que, a pedagogia vai ser fazer presente, isso eu tenho certeza.

Durante os três anos de graduação eu me questioneei muito acerca do real papel e valor da pedagogia pra mim e nos meus objetivos, sobre o que me prendeu neste curso, já que quando entrei, entrei pensando em mudar o mais rápido possível. E foi durante o processo de escrita deste trabalho que eu descobri. Sempre brinquei que o curso pedagogia nos ensina a ser mãe, sempre nos falando em como lidar com as crianças e afins. Hoje enxergo a tamanha transformação que a pedagogia instaurou em mim, muito além de todo aprendizado teórico e pratico que tive na Universidade, a pedagogia me ensinou a ser mais humana, a tomar muito mais ferozmente as causas por quais se escolhe lutar. Acho que foi isso que me diferiu dos meus colegas de pesquisa, nos dois grupos que participei, sempre era muito cobrada, com razão, por não ser do curso de psicologia, sempre fui a exceção destes grupos, cada um, por mais que siga a mesma linha teórica, ao atuar implica um jeito seu, sua singularidade, e no me caso, esse papel era em decorrência da pedagogia. A pedagogia faz-me sentir mais, a pedagogia fez ternura em mim.

os professores. São também oferecidos espaços e dispositivos para escutar e acolher os pais em diferentes modalidades de trabalho [...]”. Disponível em: <http://www.lugardevida.com.br/>

⁵ Com o objetivo de detectar sinais precoces de autismo e iniciar o tratamento mais cedo, a pesquisa investiga sinais precoces de perturbação da comunicação na interação pais-bebês que podem ou não evoluir para transtornos graves do desenvolvimento, como o autismo. As crianças são avaliadas no quarto e nono mês de vida e com 1 e 2 anos de idade. Para maiores informações consultar: <http://preaut.fr/>

PARTE II – ENSAIO ACADÊMICO

Aonde eu não estou as palavras me acham

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

O autismo representa um dos temas mais atuais discutidos e que suscitam diversas perguntas aos interessados no assunto, isso desde que Leo Kanner, setenta anos atrás, deu início à descrição desta síndrome. Trata-se das crianças que muitas vezes quase não falam, quase não olham e mostram-se indiferentes à presença do outro. Neste caminho, buscou-se elucidar questões sobre possíveis articulações entre a educação e a psicanálise que implicam no sujeito com autismo.

A fim de despertar, em especial, nos educadores, questões que os levem a questionar sobre sua posição frente à criança com autismo é que se construiu o presente ensaio acadêmico⁶ que se orienta a partir da *questão-problema*: qual a possível interlocução entre educação e psicanálise para compreender o sujeito com autismo? Tendo como *objetivo geral* investigar teoricamente pela ótica da psicanálise o autismo e as implicações possíveis, dada pela interface entre a pedagogia e a psicanálise. Para subsidiar o apanhado teórico, definiram-se os seguintes *objetivos específicos*: conceitualizar o autismo historicamente e à luz de teorias psicanalíticas, refletir e relacionar os campos da psicanálise e educação e suas possíveis interlocuções.

A pertinência deste estudo configura-se em servir como aporte teórico para futuros trabalhos nas questões que navegam entre o autismo, educação e psicanálise, bem como se justifica pesquisar esta temática dada sua relevância para os educadores e em razão de que consta de uma temática muito atual, que causa certa inquietação nas pessoas que decidem se enveredar por este caminho, já que são muitas as perguntas para um meio que ainda nos oferece pouquíssimas respostas.

⁶ O ensaio consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor sobre determinado tema, buscando originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva.

CAPÍTULO 1

TODA RESPOSTA É NOVA MESMO QUE SEJA ANTIGA: O AUTISMO À LUZ DA PSICANÁLISE E DA PSIQUIATRIA

1.1 AUTISMO COMO QUADRO NOSOGRÁFICO – PSIQUIATRIA

O termo autismo foi criado e utilizado pioneiramente por Bleuler, em 1911, na intenção de descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto, identificando assim o que posteriormente Freud especificou como perda da realidade na psicose, referindo-se a um grande interesse na vida interior o que poderia resultar na criação de uma espécie de mundo próprio e inacessível. Mas o que não quer dizer que exista uma perda total da realidade. Bleuler defendeu ainda, uma possível comunicação entre os dois mundos criados pelo sintoma autístico:

Eles vivem num mundo imaginário, feito de todo tipo de realizações de desejos e ideias persecutórias. Mas esses dois mundos são realidade para eles: às vezes eles podem, de maneira consciente, distinguir entre os dois, Em certos casos o universo autístico parece-lhes mais real, o outro é um mundo de aparência. (BLEULER apud CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p.43)

Esta sua definição pode ser mais bem compreendida no campo das divergências traçadas sobre a sexualidade enquanto traço fundamental na constituição do psiquismo. O conceito definido por Bleuler de autismo ia de encontro com o de auto-erotismo, que seria um investimento em si mesmo, fora da ordem da sexualidade e libido, ou seja, a solução que encontrou para resolver suas divergências nesse área foi subtrair Eros do auto-(ero)tismo, resultando em autismo.

As pioneiras publicações sobre o tema se devem a Kanner, com Autismo Infantil Precoce, por volta de 1943 e Asperger, com Psicopatia Autística, no ano de 1944. Segundo Cavalcanti (2007), ambos trabalharam com relatos de casos que acompanhavam somados as suas suposições teóricas. Coincidentemente ou não, tanto um quanto o outro escreveram na mesma época, trabalhando cada um em seu país.

O Autismo surge de fato como um novo quadro nosográfico com Leo Kanner, que propôs dentro da psiquiatria infantil uma nova síndrome, a princípio nomeada de “*distúrbio autístico do contato afetivo*” e posteriormente retoma ao termo de Bleuler, “*autismo*”.

Kanner afirmou que:

“Estas crianças eram inteligentes, possuíam uma excepcional capacidade de memorização, mas apresentavam uma incapacidade inata para estabelecerem contatos afetivos e sua linguagem, quando presente, era ecológica, irrelevante e sem sentido, jamais utilizada para a comunicação.” (KANNER apud CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p.23).

Devido a sua observação clínica que criou um novo quadro nosográfico, já que estas crianças não se encaixavam em nenhuma das três classificações contidas na psiquiatria infantil à época: demência precoce, esquizofrenia infantil e oligofrenia.

Assinala-se então que, para Kanner, essas crianças eram extremamente inteligentes, embora não o demonstrassem. Chamou ainda a atenção para a ausência de comprometimento do plano físico, na maioria das crianças. Havia uma responsabilidade em cima dos pais, traçados por ele como mães emocionalmente frias (“mães geladeiras”) e pais intelectuais que investiam mais na observação de seu bebê do que no contato propriamente dito com eles. Porém podemos afirmar que Kanner foi marcado por contradições, principalmente relacionado à linguagem, que oscilava entre ora negar a linguagem ao autista, ora afirmar a existência de uma linguagem metafórica.

As descrições relatadas por Asperger são mais amplas, perpassando por características até então não apontadas por Kanner, inclusive, incluindo casos somados a comprometimentos orgânicos. Apontou para uma dificuldade da percepção dos pais quanto aos comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança. Embora reconhecesse semelhanças entre a descrição de sua síndrome e a de Kanner, já que as duas exploravam as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação, Asperger as considerava distintas.

Há pouco tempo, mais ou menos vinte anos atrás, surgiu a Síndrome de Asperger, nome atribuído a Hans Asperger por Lorna Wing do Reino Unido, primariamente designado de psicopatia Autística, que caracterizava uma forma de autismo leve, devido apresentar dificuldades nas mesmas áreas: comunicação, interação e imaginário social. Apesar de que normalmente apresentam problemas menores com a fala podem apresentar inteligência acima da média. Foi a partir deste diagnóstico de Síndrome de Asperger que surgiu a diferenciação entre autismo com deficiência intelectual e autismo de alto rendimento. É curioso pensar na repercussão deste quadro, já que quando foi criado pelo Dr. Asperger em 1949, acarretou menos de 100 casos na comunicação médica internacional, em contrapartida, desde que foi incorporada ao DSM IV, em 1992, em 15 anos reuniu dezenas de milhares de casos, inclusive, abarcando nomes famosos como Einstein, Newton e Mozart. Importante salientar que esta

posição diagnóstica não é compartilhada com todas as abordagens teóricas que se propõem a tratar o autismo.

A mídia propaga uma caricatura do autismo deformada e de certa forma, assustadora. Não raramente, após breves conversas com colegas a respeito do autismo ouço a maioria dizer que pensava que sujeitos no autismo fossem incapazes de mostrar afeições por outras pessoas, de falar, sentir dor ou sorrir. De curto modo, encorajados por uma lista de sintomas indicadores do autismo no campo da psiquiatria infantil, somos levados a crer que essas crianças simplesmente não são gente. Para instaurar de vez a confusão, contamos ainda com uma série de classificações como síndrome neuropsiquiátrica, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), psicose simbiótica, infantil, precoce etc.

Hoje, a psiquiatria se fundamenta em descrições classificadoras. Verifica-se então, em função disso, a cada ano, uma nosografia cada vez maior e mais fragmentada, na tentativa de dar conta das variações fenomênicas. As definições mais recentes que temos sobre o autismo infantil são as duas principais classificações de transtornos mentais: o CID-10⁷ (OMS, 1993) e o DSM-IV⁸ (APA, 1995). No primeiro, o autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento, definido como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, os autores que adotam esta terminologia, apontam uma deficiência em relação a uma norma que deveria ter sido alcançada, porém não foi. Já no segundo entra como TGD, Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para entender um pouco mais de cada uma destas classificações, vamos aos seus critérios mais atuais para diagnosticar o autismo. No DSM-IV, correspondem as características do autismo:

Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:

⁷ Classificação Internacional de Doenças, publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças e demais problemas relacionados à saúde.

⁸ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), publicação da American Psychiatric Association, Washington D.C. Fornece critérios de diagnóstico para a generalidade das perturbações mentais, incluindo componentes descritivos de diagnóstico e de tratamento, é instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental. Aguarda-se o lançamento do DSM-V no próximo mês de maio de 2013.

- a. Destacada diminuição no uso de comportamentos não verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.
- b. Dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.
- c. Falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.
- d. Ausência de reciprocidade social ou emocional.

Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.
- b. Em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.
- c. Ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriada para o nível de desenvolvimento.

Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. Obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.
- b. Fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
- c. Hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.
- d. Obsessão por partes de objetos.

Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: interação social; linguagem usada na comunicação social; ação simbólica ou imaginária.

Já em relação aos critérios para diagnosticar o autismo no CID-10, pelo menos oito dos dezesseis itens especificados devem ser marcados:

a. Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens:

- Dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social.
- Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo.
- Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade.
- Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.
- Falta de reciprocidade social e emocional

b. Marcante lesão na comunicação:

- Ausência de uso social e quaisquer habilidades de linguagem existentes.
- Diminuição de ações imaginativas e de imitação social.
- Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos.
- Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais.
- Ausência de resposta emocional e ações verbais e não verbais de outras pessoas.
- Pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa.
- Ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

c. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seus itens:

- Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse.
- Apego específico a objetos incomuns.
- Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
- Hábitos motores estereotipados e repetitivos.
- Obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação.

- Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

d. Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

De forma geral, os autistas partilham de alterações significativas em três principais áreas, sendo estas: na qualidade das interações sociais, marcado por uma falta de responsividade a outras pessoas, muitas vezes quando bebês, não choram ao serem deixados sozinhos, quando pegados no colo, são rígidos ou flácidos e são mais suscetíveis a estímulos ambientais do que estímulos humanos, apresentando considerável resistência a mudanças. Segunda área é a comunicação, com prejuízo na comunicação verbal e não verbal. Há a ausência de fala ou quando ela está presente, aparece de forma peculiar, bem característica, como a ecolalia, onde a criança repete o que foi dito, sem devida noção de sentido, semelhante ao retorno de um eco, esta pode até mesmo ser atrasada, quando a criança repetirá a frase tempos depois, fora de contexto. Outro exemplo comum ao se falar de linguagem é a inversão de pronome, a criança refere-se a si mesma na 3ª pessoa, ocorre substituição do eu ou mim, por ele, ela ou você. Por fim, a terceira área, a do comportamento, apresentando interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Por vezes, arranham-se ou batem-se, num comportamento de automutilação. É importante lembrar que embora as pessoas autistas compartilhem destas três dificuldades, por ser uma condição do espectro, são afetadas de maneiras diferentes, por exemplo, podem apresentar uma maior ou menos sensibilidade a sons, gostos, toque, cheiros e cores.

Ao tratar da sintomatologia, podemos destacar alguns pontos como:

- **Isolamento autístico**, desde cedo apresentam uma incapacidade notória de desenvolver relações pessoais. Ainda bebê há uma ausência de atitude de antecipação, marcante por uma conduta rígida, por exemplo, ao ser pego pelos pais não estendem os braços nem voltam sua cabeça à eles.

Algumas crianças não apresentam contato visual, e muitas outras mantêm um contato visual, porém passa-se a impressão de um olhar que atravessa a outra vazia.

Às vezes interessam-se por uma parte do outro, pode ser sua mão ao algum detalhe de sua roupa

E demonstram resistência e dificuldade com brincadeiras em grupos ou para desenvolver laços sociais.

- **Condutas motoras**, onde apresentam estereotípias, das quais podemos destacar o *flapping* (movimento típico que envolve as mãos e os braços, mexendo-os frente aos olhos) e o *rocking* (Balanceio do tronco ou corpo inteiro).
Alguns andam sobre as pontas dos pés. E também possuem uma conduta peculiar com o olfato, de cheirar pessoas, alimentos ou objetos dos quais de aproxima.
Por fim, alguns casos são acompanhados de comportamento automutiladores, como se arranhar ou morde-se.
- **Linguagem**, as pessoas autistas poderão ter dificuldade em compreender e utilizar gestos, em responder a perguntas ou em seguir instruções, repetir o que foi dito (ecolalia), iniciar e manter uma conversa, falar de si mesmo em 3ª pessoa (inversão pronominal), podem surgir estereótipos verbais, neologismos estranhos e uma verbalização solitária, dificuldade em interpretar metáforas e por fim, algumas ainda poderão não desenvolver a fala.
- **Distúrbios psicossomáticos**, em que são comuns distúrbios no sono e alimentares, falta de sucção, recusa do seio ou mamadeira e refluxo.

Essas alterações levam até dificuldades adaptativas e aparecem muito cedo, tornando-se evidentes antes dos três anos de idade, em alguns casos, já nos primeiros anos de vida são percebidos, e persistem ao longo de todo desenvolvimento. É mais comum no sexo masculino, na proporção de quatro meninos para cada menina. Estudos iniciais apontaram uma tendência do autismo de haver uma maior apresentação em classes socioeconômicas mais altas, no entanto, hoje com estudos mais consistentes sabemos que independe de etnia, origem geográfica ou classe econômica.

O autismo marca hoje um dos principais e mais instigantes mistérios da psicopatologia. As explicações fisiológicas estão sendo muito exploradas, e dentre as pesquisas no campo genético, um ponto recorrente é o de assimetria cerebral invertida, o que significa que o lado direito do cérebro é maior que o esquerdo oposto (HIER apud HOLMES, 1997) e há mais atividades no hemisfério direito, normalmente encontramos o oposto (BLACKSTONE, 1978; JAMES & BARRY, 1983, apud ibidem). Este fator é muito interessante, já que as funções de linguagem, área afetadas no autismo, são desenvolvidas em sua maioria, justamente do lado esquerdo. Há também, correlações com a Síndrome do X-frágil. Dentre outras, porém não marcam objetos do presente estudo, podendo posteriormente ser aprofundando em outra pesquisa.

Hoje, o tratamento mais buscado e reconhecido, diz respeito ao que propõe a psicologia comportamental. Na década de 60, foram introduzidas estratégias de modificação de comportamento, onde a proposta central destes programas de tratamento para crianças com autismo consistia em gratificá-las por comportamentos apropriados e puni-las pelos inapropriados (LOVAAS et. al., 1969, apud ibidem). Por exemplo, a criança pode receber um biscoito do seu favorito em troca de respostas corretas, na finalidade de ensinar-lhe uma palavra. Estes programas exigiram uma demanda grande de tempo, esforço e dinheiro, mas a conclusão foi de eficácia dos procedimentos de modificação do comportamento no tratamento de crianças com autismo, já que crianças anteriormente mudas, que não interagem com outras pessoas, passaram a mostrar comportamentos mais aceitáveis. Porém, foram apontados comprometimentos significativos em relação a este resultado, os dois principais seriam que os efeitos deste tratamento não duram, quando o tratamento é interrompido o antigos comportamentos retornam e o segundo problema, é que o tratamento não resultou no esperado comportamento durante o período de treinamento. Este tipo de tratamento, comumente é acompanhado pelo tratamento farmacológico, como uso de estimulantes e antidepressivos.

1.2 UMA DISCUSSÃO ATUAL SOBRE O AUTISMO: LEI Nº 12.764

O Brasil vive um momento novo no que diz respeito ao autismo, recentemente, no final de dezembro de 2012, avançamos no tocante as políticas públicas para o assunto, é de fato um marco histórico na luta pelos direitos do sujeito com autismo.

Que as crianças com autismo precisam estar incluídas nas escolas, isso já se fala em abundância, o que acontece por vezes é que a criança pode até estar preparada para entrar na escola, porém a escola não esta preparada para receber o aluno. Sancionada pela presidente da república, Dilma Rousseff, em 27 de dezembro de 2012, a nova lei cria a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com autismo. A lei 12.764/2012 é popularmente chamada de “Lei Berenice Piana”, que se refere a uma mãe muito engajada na causa e na luta pela criação desta legislação, esta, se iniciou por uma proposta direcionada a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal. Quem usufrui desta lei? Segue em seu artigo 1º que institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

(BRASIL. Lei nº. 12.764, 2012)

A partir de então, toda criança com autismo, passa a ser considerada legalmente como pessoa com deficiência⁹. O que mais devemos levar em consideração nessa nova perspectiva são os direitos que vão se fazer valer a esses sujeitos, como a inserção no mercado de trabalho, incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com autismo. Outro ponto digníssimo que merece ser citado é o de direito aos Acompanhantes terapêuticos e pedagógicos (AT's) nas instituições de ensino, encontrado no Art. 3º, que se refere aos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: "Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado (idem, 2012).

O que sugere uma mediação muito importante da criança com o meio da escola, tratando-se desde o ensino até as pessoas do convívio e mediações nessas relações. Além de tudo, referente à educação, ainda encontramos no artigo 7º, diz que a autoridade competente que se recusar a matricular um aluno com autismo sofrerá punição de multa e em caso de reincidência há a perda do cargo. Infelizmente, essa é uma realidade muito comum e com essa lei podemos acreditar numa forte amenização de ações desta natureza.

O papel da escola é muito importante, dado seu papel de reconhecimento social e com esta nova conquista, esperamos obter avanços significativos no que diz respeito à educação e qualidade de vida desses sujeitos.

⁹ Esse termo e concepção pode ser relativizado, se pensarmos a singularidade que se coloca ao reconhecermos esse sujeito como alguém que tem uma posição diferenciada na linguagem.

1.3 AUTISMO E SEUS PERCUSSORES: QUATRO NARRATIVAS PSICANALÍTICAS

Margaret Mahler, Bruno Bettelheim e Frances Tustin, ao se tratar da constituição do sujeito seguem a linha desenvolvimentista, que quer dizer que ascendem progressivamente aos estágios de desenvolvimento, este que depende das relações do bebê com a mãe e das identificações estabelecidas nessa relação. De uma forma geral, consideram o autismo como uma falha no curso normalmente traçado pelo desenvolvimento, por consequência de um fracasso na relação mãe-bebê. Fazem distinções entre autismo e psicose infantil, defendem a ideia de relação dual, o que implica uma reciprocidade entre mãe-bebê no primeiro estágio do desenvolvimento, porém a ideia é inconcebível pra Freud, dado que a relação se dá em um processo de falta que jamais poderá ser preenchida o que impede qualquer reciprocidade e ironicamente não se utilizam do conceito de inconsciente, base da psicanálise. Winnicott surge numa direção diferente, além de considerar desnecessária impor qualquer diferença entre autismo e psicose, coloca em questão a pertinência da invenção de Kanner a cerca do autismo.

1.3.1 “*O Ovo de Pássaro*” – Margaret Mahler

De origem judaica, sua teoria foi muito influenciada pela teoria de Anna Freud, seguindo assim, uma via pedagógica. E curiosamente, apesar de dentre os autores que escreveram a cerca do autismo em psicanálise, ser a mais influenciada por aspectos do pensamento freudiano, não faz nenhuma menção ao conceito de inconsciente. Apoiada por Kanner, a luz da teoria psicanalítica, descreveu as psicoses na infância, vencendo, assim, a resistência que vinha há gerações de reconhecer que crianças muito pequenas pudessem apresentar patologias tão sérias.

Sobre o desenvolvimento infantil normal, do nascimento aos três anos, Margaret Mahler atribuiu três estágios, são eles: fase autística, fase simbiótica normal e processo de separação-individualização.

A primeira fase, fase autística, vai do nascimento ao segundo mês de vida. Aonde a autora propõe um relacionamento mãe e bebê caracterizado por uma “*simbiose social*”, esta simbiose seria fundamental, visto que a criança nasce incapaz de distinguir realidade interna e externa e também não consegue se diferenciar dos objetos inanimados que a cercam, a

simbiose então, neste contexto funciona como uma espécie de “para-choques” contra estímulos internos e externos, organizando-os. A partir deste zelo materno, o bebê poderia se tornar vagamente capaz de fazer a diferenciação das realidades progredindo para a próxima fase.

A fase simbiótica é marcada por uma tênue e gradual diferenciação entre as realidades, porém o bebê ainda trata partes da mãe como se fossem suas, em comum com a mãe, que considera o bebê um prolongamento seu. Seria então, um estado de fusão com a mãe, em que o “para-choques” contra a estimulação externa passa a ser uma espécie de membrana comum responsável por essa representação de extensão um do outro. É uma fase de extrema importância, pois prepara a criança para a diferenciação e afastamento da mãe.

A terceira fase vai de um ano e meio até os três anos de idade, a fase de separação-individualização. Essa fase aproxima-se a um segundo nascimento, no caso, o nascimento psicológico. Trata-se do rompimento da membrana simbiótica que envolve o relacionamento mãe-bebê. Segundo Azevedo (2011, p.34) É quando “[...] a criança se diferenciaria da unidade dual mãe-bebê (...). O processo de separação-individualização supõe, então, a diferenciação, a formação de limites e o afastamento da mãe.”. Ainda, com Cavalcanti & Rocha (2007, p.78), “[...] é o momento em que a criança começa a investir o mundo externo, a sofrer os efeitos da prova da realidade e a perceber a mãe como uma pessoa separada e autônoma, existindo fora da esfera simbiótica onipotente.”.

De acordo com a teoria mahleriana, o autismo seria considerado semelhante a uma fixação ou regressão à fase autística normal. Há ainda a psicose simbiótica infantil em sua teoria, que se caracteriza por uma fixação ou regressão à segunda fase, a fase simbiótica. Em ambas, o bebê não percebe a mãe como figura representativa do mundo externo, permanecendo esta indiferenciada aos objetos inanimados. Porém, enquanto a mãe no autismo não é percebida de forma alguma, na psicose simbiótica infantil é percebida como um objeto parcial.

Margaret Mahler, ao empregar a metáfora do “ovo” para se referir ao autismo, como um estado de fechamento, induziu assim, à uma construção totalmente impregnado por uma negativa, de que não se comunicam, não podem ser penetrados, não demonstram emoções, enfim, são fechados em si mesmo, aonde qualquer contato representa quebra e invasão. Cavalcanti & Rocha (idem, p.78) ainda explicam sobre a aplicação da metáfora:

[...] O autismo foi descrito à luz da metáfora do ovo como um estado de fechamento, indiferenciação, autossuficiência, sem objeto, sem linguagem e impermeável a qualquer contato com o mundo externo. Seria, pois, uma resposta à falha da capacidade perceptual integradora do ego que, ao retirar drasticamente a libido do mundo externo, desenvolve mecanismos de desumanização e desvitalização, transformando os objetos em meros autômatos.

Essa imagem se propagou na produção de autores psicanalíticos posteriores, com uma variedade de inferências a outras metáforas, como: “fortaleza vazia”, “capsula e carapaça”, “folha de papel”, etc.

Quanto à direção do tratamento, dirige-se à busca de uma adaptação à realidade empírica e, para isso, privilegia-se a dimensão psicológica tal como a percepção. Ocorre, então, a “*terapia de substituição*”, nela, o terapeuta vai atuar como uma mãe substituta. Mahler diz que a criança: “[...] precisa ser atraída de sua concha autística por qualquer tipo de estratégia, como música, atividades rítmicas e estimulação prazerosa dos órgãos dos sentidos. [...]” (MAHLER, [1952] 1983, apud AZEVEDO 2011).

1.3.2 “*A Fortaleza Vazia*” – Bruno Bettelheim

Atribui-se certa fragilidade a sua teoria já que não faz referência à obra de Freud e foi embasada em suas próprias experiências, relacionadas ao tempo que passou nos campos de concentração nazista, onde foi prisioneiro durante a Segunda Guerra Mundial. Lá, acentuou que não encontrou crianças com sintomas autísticos mesmo que se falando de situações extremas, como separações dos pais e filhos. Diante disto, tomou como metáfora de sua descrição acerca do autismo. Tudo isso atribui à teoria de Bettelheim características bem particulares sobre o autismo.

Bettelheim supõe que o autismo seria uma patologia que protegeria o sujeito das agressões externas. Um bloqueio ao desenvolvimento pela convicção da criança de que suas próprias ações não podem influenciar o meio em que vive.

Atribuía a sua etiologia à impossibilidade da mãe de reconhecer os movimentos antecipatórios e responder às demandas do seu bebê, privando-o da sua presença e do seu investimento, indispensáveis a constituição do eu (CAVALCANTI & ROCHA, 2007). O que entra em desacordo com a ideia de Kanner sobre o caráter inato do autismo.

A primeira fase do desenvolvimento é dominada pela sensação, percepção e experimentação e para ela, Bruno Bettelheim propõe uma relação dual e de plenitude entre mãe e bebê, a qual denomina “idade dourada” ou “paraíso perdido”, depreendendo-se a ausência da alteridade, como na citação: “[...] uma época em que nada nos é pedido e em que nos é dado tudo o que queremos [...]” (BETTELHEIM, 1967, apud AZEVEDO, 2011)

Ele elabora o conceito de mutualidade, partindo da ideia supracitada de plenitude entre mãe e bebê. Trata-se de uma ação combinada, entre mãe e bebê, baseada no interesse comum de ambos, onde mãe e bebê devem se adaptar um ao outro. Esse processo seria fundamental para o desenvolvimento de um “eu” que passaria a atuar e responder a outros.

A criança deve ser percebida e seus atos reconhecidos e valorizados para um desenvolvimento típico. Bettelheim afirmou:

[...] é a experiência de suas próprias ações (choro ou sorriso) passarem despercebidas que o impede de torna-se um ser humano, porque isso o desencoraja a uma atuação recíproca com outros e, a partir daí, a formar uma personalidade através da qual possa lidar com o meio ambiente [...] (BETTELHEIM, 1987, apud AZEVEDO,2011)

Uma das consequências de um não reconhecido do mundo externo pelas ações da criança seria então o próprio autismo.

Um conceito que merece atenção, elaborado pelo autor é o de “*fase crítica*”. De acordo com ele, o desenvolvimento humano é marcado por duas “*fases críticas*”, a primeira que vai dos seis aos nove meses e a segunda, dos dezoito aos dois anos. Na primeira, o eu do bebê se tornaria mais definido e ele já faria discriminações entre pessoas familiares e estranhas. Já a segunda caracteriza-se pela presença da linguagem e locomoção, aonde a criança exerceria maior domínio sobre o mundo que a cerca.

Bettelheim classificou três modalidades de autismo, que vão variar de acordo com a “*fase crítica*” em que é desencadeado. Anterior a primeira “*fase crítica*”, durante a primeira fase ou durante a segunda.

O mais grave é referente ao marasmo infantil, corresponde as crianças que por meio de suas experiências são levadas a acreditar que nada podem fazer em relação ao mundo e que este, por sua vez, de modo algum pode satisfazer suas necessidades. Como corresponde à um período anterior a primeira “*fase crítica*”, a criança ainda não reconhece pessoas familiares, que levariam a experiência de um mundo externo agradável e bom, desta forma, a criança desistiria de agir, podendo chegar até mesmo a morrer.

O segundo grau de autismo ocorreria do período da primeira “*fase crítica*”. As crianças ao tentarem se relacionar com os outros, os perceberiam como insensíveis perante suas ações, desistindo, assim, de agir. Apesar deixarem de investir no mundo externo, mantém algo no investimento no mundo interno, diferentemente do que ocorre no marasmo.

Quando o autismo surge entre os dezoito meses e os dois anos de idade, período que normalmente detecta-se o autismo, segundo Bettelheim: “É a idade em que é possível a criança se aproximar do mundo ou evita-lo, não apenas do ponto de vista emocional como também se alheando completamente dele [...]” (idem 2011). As ações destas crianças não seriam eficazes, já que agem conforme seus processos psíquicos interiores.

Como sua conclusão era a de que o desenvolvimento do autismo ocorria na presença dos pais, quanto ao tratamento, seguia uma ideia de substituição do mundo insensível por outro estimulante, oferecendo à criança com autismo uma segunda oportunidade de desenvolvimento. Defendeu, assim, a retirada das crianças do convívio com seus pais, e criou para o internamento das crianças, a *Orthogenic School* da Universidade de Chicago, tendo a escola como meio artificial que encoraja e estimula a criança. As crianças não podiam receber visita de seus pais enquanto estavam lá acolhidas. De acordo com Cavalcanti & Rocha (2007), esta atitude radical de Bettelheim criou muitas dificuldades para psicanalistas e pais, não só pelos sentimentos que provocava, mas, sobretudo, pelas metáforas criadas que marcaram na cultura os pais como diferentes e culpados.

1.3.3 “*O Buraco Negro*” – Frances Tustin

Tustin nasceu na Inglaterra, em 1913, antes de fazer sua formação clínica, ensinou em escolas primárias. Seguidora, de início, da teoria Kleiniana, também tomou como referência para seus principais conceitos os trabalhos de Margaret Mahler e Winnicott. Apesar de sua formação sempre ter se voltado para clínica com crianças, foi apenas em 1950 que fez o primeiro contato com crianças autistas, nos Estados Unidos, desde então dedicou mais de vinte anos a este trabalho, sendo a autora, na psicanálise, que mais produziu sobre o autismo. Conheceu ao trabalhar no Great Ormond Street Hospital, a psiquiatra Mildred Creak profissional muito respeitada e conhecida por seus diagnósticos de autismo e psicose infantil, como acreditava do potencial de um tratamento psicanalítico, passou a recomendar para as crianças que diagnosticava, iniciando assim uma relação profissional importante para

estabelecer a credibilidade de Tustin, pois mesmo se uma criança com diagnóstico de autismo obtivesse melhora em seu tratamento psicanalítico, não duvidavam de que se tratava se uma criança autista se o diagnóstico tivesse sido feito pela doutora Mildrek.

Em relação a sua metáfora, “*buraco negro*”, usada até seus últimos escritos, podemos dizer que:

“As crianças autistas experimentaram um trauma ‘desagregante’ (mind-blowing) que as deixaram com sentimento de que têm um buraco negro de alguma coisa que está faltando. Elas experimentaram uma das armadilhas do desenvolvimento e da existência humana. Foi catastróficamente traumático.” (TUSTIN, 1992, apud CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p.82).

Ainda podemos atribuir às experiências vividas pelas crianças com autismo em relação a separação, como perda de partes do corpo, geralmente ligadas à uma sensação de um cair sem fim e sem contenção (ibidem, 2007). Esta sensação, podemos dizer que se iguala a de cair em, literalmente, um buraco negro, assemelha-se a ideia de Winnicott, acreditando que a perda do objeto antes da construção mental se finde nessa sensação.

Durante todos os anos que dedicou ao autismo, foi incansável na busca por alternativas, sempre que percebia que as que dispunha não supriam o que vivia na clínica. Azevedo (2011), diz que podemos situar o trabalho teórico de Tustin acerca do autismo em dois momentos diferentes. No primeiro momento emprega o termo autismo para designar um estado de sensação, dominada e centrada no corpo, que constitui a essência do eu. Desta forma, se estabelece estados autísticos: normal ou patológico. O primeiro marca uma fase inicial do desenvolvimento, nomeado de autismo primário normal caracterizado por indiferenciação entre eu e não eu, aonde a mãe se adapta às necessidades do filho, já o segundo seria uma fixação ou regressão a este primeiro estágio, uma patologia.

Para melhor compreender a ideia do autismo patológico, vamos retomar um termo criado por Tustin. À primeira fase do desenvolvimento, a experiência de indiferenciação do bebê somada a preocupação da mãe, formava a base para uma relação denominada por Tustin de “*útero pós-natal*”. Seria de forma gradual, por meio dessa relação inicial que a criança se conscientizaria da mãe ser um objeto diferente além de tudo, separado de seu corpo. Assim, a criança apta a emergir como um ser psicológico com noção de sua própria identidade, como se ocorresse um segundo nascimento. O uso dessa metáfora passa a ideia de que mesmo depois do acontecimento do parto, haveria uma relação semelhante à vida intrauterina entre mãe e bebê. “O que fica é a ilusão de uma castração em doses homeopáticas; ou seja, mãe e

bebê iriam, paulatinamente, preparando-se para o momento da separação.” (idem, 2011, p. 46). Dentro deste cenário, o autismo patológico, podemos então dizer que o sujeito não teve oportunidade de paulatinamente ir se preparando para a separação, logo, seria uma reação à experiência prematura da separação. Uma argumentação de Tustin nos ajuda nessa compreensão:

[...] Metaforicamente falando, ela ‘nasceu’ prematuramente, ou de uma maneira muito confusa, do útero pós-natal, tendo assim a desilusão de ter perdido uma parte de seu corpo. Reações autísticas patológicas entram em operação para lidar com o desastre do fato de seu corpo parecer ter sido danificado; ‘quebrado’ é a palavra geralmente usada pela criança que denota essa condição. (TUSTIN, [1972] 1984, apud AZEVEDO, 2011, p.47).

É como se essa saída prematura partisse do pressuposto da criança que desejasse desesperadamente se separar da mãe e assim o fazendo não suporta. Mas, a partir de 1986, por intermédio de sua experiência clínica, a autora inicia a alteração de sua teoria, passando para o segundo momento de sua obra.

Neste, afastando-se do pensamento de Mahler, abandona o conceito de “*autismo primário normal*”, tomando para o primeiro estágio do desenvolvimento um novo termo: “*auto-sensitivo*”. Define o autismo como uma doença que se compõe de dois estágios, primeiro, existe uma perpetuação da unidade dual e posteriormente ocorre a ruptura traumática disso e a tensão que ela desperta. Também nesta fase, o termo autismo permanece apenas para o desenvolvimento patológico, definido como:

Uma defesa ante um encontro prematuro e traumático com o mundo externo que leva a criança a um retraimento profundo, comprometendo de forma avassaladora todo o processo de constituição psíquica. Desse ponto de vista, o autismo é definido como uma patologia precoce, um tipo específico de organização psíquica, marcada pelas ausências de linguagem e de relações objetais. (IDEM, 2007, p.25).

Relativo à direção do tratamento, nesta nova fase, Tustin propõe que se fale com o estes pacientes, pressupondo que eles podem entender o que se está dizendo, como algo dinâmico e sem a arrogância de considerar pura repetição de situações passadas, com ideias preconcebidas. O que foi muito bom, pois tornou possível o acréscimo de algo novo nas vivências passadas, abrindo para a possibilidade de construção e reconhecimento da singularidade do sujeito.

1.3.4 “O autismo, isso não existe!” – Em outro sentido com Donald W. Winnicott

Pediatra e psicanalista baseou-se nas relações familiares entre a criança e o ambiente para desenvolver sua psicanálise. De acordo com ele, existe em todo ser humano um potencial para o desenvolvimento, porém, para tanto, o ambiente desempenha um papel primordial, de início esse ambiente é a mãe ou quem desempenha a função materna, apoiada especialmente pelo pai que tem o dever de desviar da preocupação materna assuntos que não estejam ligados ao bebê que acabou de nascer.

Em sua teoria, ofereceu muita ênfase ao papel da maternagem, em 1957 disse:

Penso que todo mundo possui um interesse maior, um impulso motor profundo em direção a algo [...] No meu caso, já posso ver em meu trabalho o importante papel desempenhado pelo impulso de descobrir e valorizar a boa mãe comum. Sei que os pais são tão importantes quanto as mães, e realmente um interesse na maternagem inclui um interesse nos pais e na parte vital que eles desempenham nos cuidados ao bebê. Quanto a mim, no entanto, é às mães que me sinto profundamente compelido a me dirigir. (WINNICOTT, [1957], 1999, p.117).

Chegou a afirmar que um bebê é algo que não existe, ele depende do outro para sua invenção. Sua existência depende da mãe que cuida, exerce a maternagem e o cria. A mãe, no caso, ambiente, é que vai tornar possível a experiência da existência. E ao mesmo tempo em que ela o inventa, também cria uma mãe na relação com o seu bebê.

Desenvolveu um conceito muito interessante conhecido de sua psicanálise: Mãe suficientemente boa (*Good enough mother*). Sobre tal, afirmou:

Uma mãe satisfatória começa com um alto grau de adaptação às necessidades do bebê. É isto o que significa ser “satisfatória”: a tremenda capacidade que as mães normalmente tem de se devotarem à identificação com o bebê. Quando a gravidez está chegando ao fim, e no início da vida do bebê, as mães estão de tal forma identificadas com o bebê que elas praticamente sabem como ele está se sentindo, de tal forma que podem se adaptar as necessidades dele, e assim tais necessidades serão satisfeitas. O bebê passa então a ser capaz de dar continuidade a seu desenvolvimento, que é o início da saúde. (IDEM, [1968], 1999, p. 139-140)

Para se alcançar o desenvolvimento completo é necessário que haja um ambiente agradável, no caso seria a mãe que está estabelecendo a base para a saúde psíquica do seu bebê. Esta mãe, não faz alusão a mãe perfeita, mas sim àquela que sabe a hora de favorecer a ilusão do bebê, por seguinte da desilusão. Esta ilusão é dada quando a mãe se adapta às necessidades do bebê, este por sua vez, percebe sua mãe como parte sua, o que dá base ao pensamento de dependência em relação à mãe. Este período de dependência vai dos quatro ou

seis meses, após isto é o dever da mãe desfazer essa ilusão do bebê, passando a não atender tudo prontamente, assim, de forma progressiva, faz com que a criança suporte frustrações.

Winnicott apresentou características muito particulares em seus pensamentos. Ele faz parte no campo psicanalítico, de uma minoria que se opôs a reconhecer significativamente a contribuição da descoberta de Kanner acerca do autismo para estudo e tratamento, segundo ele, ao inventar o autismo, Kanner descobriu apenas um nome, assim, alinha-se a posição de que o conceito de autismo, como tantos outros, é apenas uma invenção, forjado dentro de um contexto, e em certa medida estimulou o surgimento de diferentes pensamentos. Ele critica essa criação, já que a produção das diferentes teorias que surgiram sobre o tema, dificulta a produção de novas narrativas.

A frase escolhida para marcar a posição de Winnicott sobre o autismo: “*O autismo, isso não existe!*”, foi deferida em uma conferência para pais de crianças com autismo na Inglaterra. Com ela, marcou sua posição de não acreditar que a definição de autismo como patologia específica resultasse em qualquer benefício para compreensão e tratamento destas crianças, pois antes de estarmos frente a uma patologia, estamos diante de questões relativas à história subjetiva do desenvolvimento individual. Ainda sobre essa afirmação

[...] O que estou tentando dizer é que esta doença do autismo não existe, e que é um termo clínico que descreve os extremos menos comuns de um fenômeno universal. A dificuldade decorre do fato de muitos estudos clínicos terem sido escritos por aqueles que lidam com crianças normais e que não estão familiarizados com o autismo ou esquizofrenia infantil, ou por aqueles que, em virtude da natureza de seu trabalho, não se envolvem nos problemas comuns do relacionamento mãe-bebê. (WINNICOTT, 1966 [1997] apud CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p.100).

Afirmou assim, por estar muito envolvido na questão, já que trabalhou ao longo de quarenta anos no “Paddington Green Hospital of Children”, onde cuidou de sessenta mil crianças, numa convivência com bebês e suas mães em diferentes circunstâncias a qual chegava. Portanto, para compreender as dificuldades psíquicas do indivíduo parte da história de seu desenvolvimento ou invés de sinais que possam ser agrupados na intenção de sintomas de uma doença como forma de funcionamento ou estrutura psíquica.

Então o que seria o autismo na concepção de Winnicott? Segundo sua teoria, o que ocorreria no autismo seria a produção de uma organização defensiva na direção de adquirir uma invulnerabilidade frente uma ameaça de voltar a ser tomada por agonia anteriormente sentida na fase de extrema dependência do início de sua vida, devido uma “invasão” ou falha

do ambiente. Sendo assim, com a necessidade de se defender a criança estaria munida somente do isolamento, seu recurso mais primitivo no alcance da invulnerabilidade.

Podemos então entender como um problema do desenvolvimento e constituição do psiquismo, ainda, uma questão de imaturidade emocional, que pode surgir quando o amadurecimento da criança é, de alguma forma, interrompido por consequência de uma inadequação ou insuficiência do ambiente sob suas necessidades. E seus supostos sintomas podem ser encontrados em qualquer criança, inclusive naquelas tomadas com crianças normais e sadias (CAVALCANTI & ROCHA, 2001), (ARAUJO, 2004). Nesta teoria, não se exclui a presença de fatores externos no que diz respeito à relação ambiente-indivíduo e auxilia a melhor dimensionar a responsabilidade dos pais, por mais que se quisesse dizer que a atitude dos pais em nada influencia no surgimento do autismo, é muito diferente de dizer para uma mãe ou um pai: ‘Isso é culpa sua’, culpa é diferente de responsabilidade.

Ao que se parece, Winnicott, não levou suas próprias afirmações até o final, apesar de ter exposto tanto a falta de utilidade do termo autismo e das classificações psicopatológicas para a compreensão e tratamento de tamanho sofrimento psíquico precoce, de forma contraditória, propôs que continuasse em uso o conceito de esquizofrenia infantil.

1.4 UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA ACERCA DO AUTISMO

Ambos os autores que proponho neste tópico, Marie-Christine Laznik e Alfredo Jerusalinsky, representam uma visão mais atual do autismo na psicanálise, tomados pela inspiração lacaniana. Gostaria então de ressaltar que os conceitos que norteiam essas teorias são pertencentes a Lacan, e como neste momento não é objeto central do trabalho, reconheço os riscos de reduzir estes conceitos em poucas frases em notas de rodapé, onde tomei como base o dicionário de psicanálise de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon, no intuito apenas de melhor direcionar o entendimento destas teorias.

1.4.1 Marie-Christine Laznik¹⁰

¹⁰ Marie-Christine Laznik é Psicanalista, com especialização em psicopatologia do bebê e psiquiatria infantil. Hoje é um dos nomes mais difundidos ao se tratar do autismo e psicanálise.

Laznik desenvolveu uma pesquisa, onde estuda filmes familiares de crianças autistas ainda bebês, e conjuntamente, realiza o atendimento precoce de pais-bebês. É indispensável tratar de sua contribuição já que vem conseguindo algo muito notório por meio de seu trabalho, que é a interlocução entre diversas áreas da psicologia, psicanálise e psiquiatria.

O autismo, de acordo com Laznik (2004) é uma consequência de uma falha no estabelecimento do laço pais-criança, sem o qual nenhum sujeito pode advir. O ponto chave a ser discutido aqui é sobre a detecção e intervenção precoce. Realizar uma intervenção quer dizer exatamente intervir neste laço pais-criança, e quanto mais cedo melhor, já que sabemos que as instaurações psíquicas se dão precocemente e da plasticidade cerebral, principalmente anterior ao primeiro ano de vida.

Laznik defende a possibilidade de uma possível prevenção da organização da síndrome autística com uma intervenção precoce, anterior a organização dos déficits cognitivos. Diz: “Não é a mesma coisa intervir com uma criança para tentar atenuar as consequências de um déficit cognitivo já instalado (ou em vias de ser) e intervir para (r) estabelecer o circuito pulsional completo, cujo funcionamento causa este déficit.” (LAZNIK, 2004, p.31). Com isto, podemos afirmar que a idade na qual se faz a intervenção é um dado central desta perspectiva e devido a plasticidade cerebral, de tenra idade, possibilita milagres, dada uma intervenção até os seis meses de idade.

Sobre seu interesse na intervenção precoce, explica:

Na minha prática psicanalítica com crianças autistas, interessei-me pelas instaurações precoces que se dão no aparelho psíquico, desde as primeiras relações da criança com seus pais. Foi isto que me conduziu a tecer um diálogo com os médicos que lidam com a primeira infância. As crianças geralmente nos são encaminhadas em torno de dois, três anos de idade ou até mais tarde, e a prática nos faz lamentar não tê-los encontrado mais cedo, quando nada ainda estava definido. Vem daí meu vivo interesse pelo que se instaura muito cedo em cada um – sendo os autistas, no fundo, nossos professores no assunto. (idem, 2004, p.36).

Frequentemente, intervindo ainda no bebê antes de seu primeiro ano de vida, como propõe, algumas consultas são suficientes para (re)colocar as relações nos devidos eixos, enquanto que por outro lado, mais tarde encontra-se o risco de se passar anos em tratamento. Este tratamento caminha no sentido de permitir ao bebê uma chance se tornar sujeito, munido de uma imagem do corpo que não lhe dê a sensação de estilhaçamento, mas sim de unidade, despertar a aptidão pra relações imaginárias com seus semelhantes e ainda, permitir um investimento libidinal conveniente em seu próprio corpo.

Tratando-se da detecção precoce, Laznik destaca dois sinais maiores, relativamente simples de se observar durante o exame médico: O não olhar entre o bebê e sua mãe, principalmente se esta parece não se dar conta disto e o que vai chamar de *fracasso do circuito pulsional completo*. São estas instaurações que acredita falhar no futuro autista.

Em relação ao primeiro sinal, é importante de antemão, entender o significado do que se quer dizer por este olhar. Primeiramente, este não se confunde com a visão. Pesquisas com bebês cegos mostram que eles respondem ao olhar de suas mães, ainda, sorriem tocando seu rosto e chamam escutando sua voz, em contrapartida, os bebês com estruturação autística evitam o rosto e voz da mãe. O olhar para Laznik pode ser um efeito da palavra, trata-se do olhar no sentido da presença, é também o que permite à mãe escutar de início nos balbucios do bebê, que ainda vão advir como significantes posteriormente, podemos fazer uma alusão ao que Winnicott chamou de *a loucura necessária das mães*, que é exatamente este ver e escutar o que ainda não está para que possa um dia advir.

Entendido o sentido de olhar, podemos dizer que o não olhar entre o bebê e sua mãe é um dos sinais que permite pensar a hipótese de um autismo nos primeiros meses de vida, já que as estereotípias e automutilações vão ocorrer apenas por volta do segundo ano de vida. Caso não ocorra uma intervenção neste sinal, poderá não se constituir, ou no mínimo não da forma esperada, o estágio do espelho¹¹, que é o “[...] momento onde o sujeito, ainda *infans*, vai se reconhecer jubilarmente na imagem que lhe é proposta. Esse espelho, Lacan situará no lugar do Outro.” (LAZNIK, 2004, p.52). Lacan atribuiu a este tempo uma importância crucial, já que é esta imagem do espelho que vai dar ao bebê o sentimento de unidade e também a base de sua relação com os demais semelhantes.

O segundo sinal clínico é razoavelmente simples de ser identificado, e pode significar o indicio do fracasso da instauração de uma estrutura, central para o funcionamento do aparelho psíquico. Trata-se da não instauração do circuito pulsional completo que possui três tempos.

O primeiro tempo, chamado de ativo por Freud, é quando o bebê vai à busca do objeto oral para se apoderar dele, o seio ou a mamadeira. No exame clínico isto implica na

¹¹ Expressão cunhada por Jacques Lacan, em 1936, para designar um momento psíquico e ontológico da evolução humana, situado entre os primeiros seis e dezoito meses de vida, durante o qual a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho. No Brasil também se usam “estágio do espelho” e “fase do espelho”.
ROUDINESCO, 1944 [1998], p.194.

observação se um bebê mama convenientemente. O segundo tempo, está baseado na competência do bebê, em particular, chupar sua mão, chupeta ou dedo que diz respeito a sua capacidade de autoerotismo, curiosamente, se esta ligação erótica com o Outro¹² não se dá, extraímos o termo *Eros*, temos então, justamente: autismo. Por fim, o terceiro tempo, pode ser chamado de *satisfação pulsional*, quando a criança se faz objeto de um novo sujeito, em outras palavras, se assujeita a alguém, com o qual a criança irá estabelecer uma relação da realidade, e concomitante irá sustentar para a criança o lugar de grande Outro primordial, este que fala no seu lugar e fornece os significantes que a criança falará mais tarde. A criança, em sua posição de objeto então, se faz comer por esse outro sujeito, é quando o bebê coloca o dedo do pé ou da mão na boca da mãe, que por sua vez finge devora-lo com muito prazer, o que geralmente desperta risos na criança. Este terceiro tempo, é muito importante, já que só à medida que constatamos o mesmo é que podemos estar certos da veridicidade pulsional dos outros dois e constata-se no plano clínico, que na estruturação autística ele está ausente.

Junto a esta impossibilidade ou recusa da conclusão do deste terceiro tempo do percurso pulsional, Laznik (2004), e dado que o sujeito é causado pelo desejo do Outro, considera possível formular a hipótese de um fracasso nos autistas, no tempo de *alienação* da constituição do sujeito, haveria então, uma alienação radical do bebê ao desejo do Outro. E ao diferenciar o diagnóstico entre psicose e autismo, é exatamente este segundo traço clínico que norteará tal questão. Enquanto na estruturação autística o terceiro tempo está ausente, não ocorre o mesmo na psicose infantil, este bebê se assujeita facilmente a mãe, o que irá fracassar é a *separação*, produzida pela metáfora paterna. Podemos dizer que na psicose infantil há uma forclusão¹³ do Nome-do-Pai¹⁴, enquanto no autismo há uma exclusão do mesmo.

¹² Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito*, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro.

ROUDINESCO, 1944 [1998], p.558.

¹³ Conceito forjado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito. Quando essa rejeição se produz, o significante é forcluído [...] No Brasil também se usam “forclusão”, “repúdio”, “rejeição” e “preclusão”.

ROUDINESCO, 1944 [1998], p.245.

¹⁴ Termo criado por Jacques Lacan em 1953 e conceituado em 1956, para designar o significante da função paterna.

ROUDINESCO, 1944 [1998], p.541.

Laznik, sem dúvida, marca uma nova fase da psicanálise em relação ao autismo, pela interlocução com diversas áreas e por uma intervenção tão cedo. É muito raro que os bebês com risco de estruturação autística sejam atendidos tão precocemente, embora a maioria dos profissionais da área da saúde acredite que é nestes cuidados que ocorrem tão cedo que se encontram as maiores chances de um sucesso terapêutico, justamente por até o primeiro ano de vida estar o maior grau da plasticidade cerebral. Certamente, hoje é reconhecida a presença de fatores de sensibilidade genética entre os bebês que se tornam autistas, porém, Laznik nos traz que o que as pesquisas mais recentes em genética mostram é que os fatores que sobressaem na questão do autismo são referentes à epigenética, que quer dizer que aquilo que recebemos dos nossos pais, no caso, o genoma, poderá se traduzir fenotipicamente, de maneira singular a cada um. A epigenética, não depende só dos genes, há uma estreita ligação com o sistema neural, o organismo, o comportamento e também com o meio ambiente, E tudo isso também é entendido em outro sentido, que significa dizer que o meio ambiente vai ter influência sobre o comportamento, sobre o organismo e sobre o gene. Todo esse campo, com tantas descobertas, é muito recente, o nos permite ascender a muitas esperanças neste campo.

1.4.2 Alfredo Jerusalinsky¹⁵

Para acompanhar o desenrolar teórico de Jerusalinsky é importante entendermos o conceito de sujeito psíquico em sua teoria. Segundo ele, o simples nascimento de um bebê saudável, apesar de toda integridade neurofisiológica que representa, não é suficiente para garantir no mesmo, a constituição de um sujeito psíquico. Além do cuidado, requer o corte que irá estabelecer a relação da criança com o campo da palavra. Lacan (1983) apud Jerusalinsky (2012, p.11): “As palavras fundadoras, que envolvem o sujeito, são tudo aquilo que o constitui, seus pais, seus vizinhos, toda a estrutura da comunidade, que o constituiu não somente como símbolo, mas no seu ser.”.

Vai ser a partir da entrada de outro discurso, operando na mãe uma castração simbólica, obriga mãe e filho a fazerem referência a uma terceira pessoa e é a partir daí que acontece a ruptura da unidade entre mãe-bebê. Esta pessoa, normalmente é o pai, que se faz

¹⁵ Psicanalista, Membro da Association Lacanienne Internationale. Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Psicólogo, Especialista e Mestre em Psicologia Clínica. Doutor em Psicologia da Educação e Desenvolvimento humano. Diretor do centro Lydia Coriat de Porto Alegre.

presente por meio de seu nome, este Nome-do-Pai, representando a lei contra o incesto, ela vem ditar: “não deitarás com tua mãe”, desta forma abre espaço para a mãe desejar. O Outro faz, então, o corte no corpo da criança. Podemos traçar a partir disso uma essencial diferença entre o autismo e a psicose infantil nesta teoria, enquanto no primeiro nós temos a exclusão deste Nome-do-Pai, no segundo temos a foraclusão, segundo Jerusalinsky (2012).

Referente a relação mãe-filho, eles não se saturam em uma satisfatória completude e a observação a ser feita não é sobre uma ausência da mãe, mas ausência radical do desejo materno em relação com filho autista. Assim, podemos agora partir para as questões mais diretas a cerca do autismo com este autor.

Para Jerusalinsky (2012), o autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção das redes de linguagens que são responsáveis por fornecer o saber sobre o mundo e as pessoas. E também está na prevalência de automatismos, que carecem de valores relacionais e apresentam uma resistência à entrada do outro em seu mundo.

A respeito da etiologia, da mesma forma que Laznik (2004), atribui grande importância ao “Estádio do Espelho”, pois é preciso que se firme um ponto de encontro e identificação, e nesta fase cada semelhante próximo à criança passa a funcionar como, literalmente, um espelho aonde a criança vai verificar os diferentes efeitos causados nos outros de sua voz, expressões e gestos, de uma forma simples, podemos dizer que a criança irá se reconhecer nas outras pessoas. Esta função de reconhecimento é a porta de entrada no mundo humano, e o que se dá no autismo é justamente o fracasso dessa função primordial de reconhecimento, por causas muito variáveis.

Jerusalinsky (idem) apresenta afinidade a certos pensamentos de Winnicott, como quando afirma que há nas crianças com autismo, coincidência de sintomas que se apresentam em outros quadros patológicos da infância e, inclusive, em crianças que não padecem de nenhuma patologia, apenas dos sintomas, traçando uma diferenciação entre sintomas autísticos e o quadro patológico. Também, mesmo considerando o surgimento tanto de traços, quanto de quadros autistas relacionados ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança, não coloca em questão a possibilidade da presença de fatores de propensão ou determinação orgânica, o que se propõe é que o genético não atue com um limite para a perspectiva clínica.

Quanto à questão de haver ou não cura para o autismo, Jerusalinsky (idem, p.67) diz que: “Defini-lo como um quadro homogeneamente incurável implica uma resistência dos clínicos a reconhecer a diversidade de condições em que se estrutura um autismo e situar-se numa posição de causa única.” E afirma que a cura psicanalítica depende diretamente da precocidade do início do tratamento e o primeiro passo do tratamento exige do analista uma identificação, literalmente, com os automatismos dos autistas, já que é justamente aonde podem se reconhecer, assim, ao acompanhar o sujeito com autismo pelo roteiro de sua auto-exclusão, o psicanalista convoca o autista à cumplicidade de entrarem numa língua que inicialmente só pertence ao entendimento dos dois. É fundamental então, a aposta num sujeito no tratamento do autismo, e não porque efetivamente já houvesse um sujeito aí, mas, por existir a possibilidade de constituir um.

Defende a importância de uma prevenção precoce, já que na medida em que se prolonga um determinado modo de funcionamento psíquico e tende a se tornar permanente e irreversível. Diante de tal, indica que nos três primeiros anos de vida, especialmente no primeiro, há uma maior abertura as intervenções, abertura esta, que se fecha vertiginosamente a partir do quarto ano de vida, o que dificulta a abordagem e colocava em dúvida resultados. Até os três anos de vida, diz que é possível estabelecer novas condições para a constituição do sujeito psíquico. Sobre esta possível cura psicanalítica e a precocidade que exige o tratamento, ele defende:

Conseguir uma cura psicanalítica depende da precocidade do início do tratamento (quanto mais cedo, maiores são as probabilidades de cura e, de um modo geral, maiores são as conquistas), enquanto a implantação de automatismos adaptativos condicionados é viável a qualquer altura do desenvolvimento humano (ainda que não o seja na mesma medida de plasticidade). Sendo assim, **um fracasso psicanalítico não impede de procurar depois uma tentativa comportamentalista, mas o contrário não é verdadeiro**¹⁶. (JERUSALINSKY, 2012, p. 32-33)

Por fim, talvez um dos pontos que mais veem se destacando na obra deste autor é sua visão sobre a estrutura do autismo, da qual compartilho de singular simpatia à suas ideias. Ele propõe o autismo como uma quarta estrutura. É reconhecido três estruturas no campo da psicopatologia psicanalítica: As neuroses com seu recalque, as perversões com sua recusa a lei e as psicoses com a forclusão.

E o autismo representa para a psicanálise um problema de como estabelecer uma estrutura, esta que é necessária as intervenções clínicas, que não está na linguagem. Cria-se,

¹⁶ Grifo nosso

por intermédio da prevalência dos automatismos, um mecanismo de exclusão da criança em relação a linguagem, como consequência, as crianças com autismo desviam o olhar e se fazem de surdos especificamente a outro semelhante. Só que ao colocarmos que o autista se excluiu, este 'se', faz supor um sujeito em um caso que esta evidente sua ausência. Nas palavras de Jerusalinsky (idem, p. 65): "(...) sustentar essa proposição vai na direção de um primeiro movimento na tentativa de cura: supor um sujeito precisamente aí onde não há tal." Por essas razões que a psicanálise, de modo muito polêmico e questionado, tem incorporado o autismo como uma quarta estrutura, logo, a estrutura da exclusão.

CAPÍTULO 2 – A PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE A PSICANÁLISE E FREUD

Lá onde penso eu não estou, eu não sou.

Antonio Quinet

Na Alemanha, em meados do século XIX, a psicologia surgiu como disciplina científica independente, cujo objeto de estudo baseava-se na análise da consciência. Por variadas razões surgiram críticas, cada qual com seu argumento a esse tipo de psicologia. Porém, em meio a todas as objeções, uma se destacou, por se tratar de uma direção bem diferente, a de Sigmund Freud, este alegava que a análise da consciência era limitada e inadequada, posto que a compreensão real dos motivos primordiais do comportamento humano estaria sujeito a outro elemento: o inconsciente. Comparou então a mente a um iceberg:

A parte menor que aparece acima da superfície da água representava a região da consciência, enquanto a massa muito maior abaixo da água representava a região do inconsciente. Nesse vasto domínio do inconsciente, encontramos os impulsos, as paixões, as ideias e os sentimentos reprimidos, um grande mundo subterrâneo de forças vitais, invisíveis, que exercem um controle imperioso sobre os pensamentos e as ações dos indivíduos. (HALL, LINDZEY & CAMPBELL, 2000, p.50).

Ao adotar esta comparação, infere-se que a ideia por ele defendida seguia pelo caminho de enxergar a psicologia ligada tão somente à análise da consciência como inadequada e insuficiente para compreender o comportamento humano. Por isso a história da psicanálise está necessariamente ligada à vida e obra de Freud.

Sigismund Schlomo Freud nasceu no dia seis do mês de maio, em 1856, em Moravia. Jamais usou o nome Scholomo, herdado de seu avô paterno, e, já na Universidade de Viena mudou a grafia de seu nome passando a assinar Sigmund Freud, como ficou conhecido. Em 1873, se matriculou na Escola de Medicina da Universidade de Viena, formou-se oito anos depois, especializando-se em neurologia e no ano seguinte, 1882, conheceu Martha Bernays, com quem se casou em 1886 e em um período de nove anos, teve seis filhos, dentre eles Anna Freud que por ele foi analisada e seguiu seus passos tornando-se psicanalista.

Um ano antes, em 1885 tinha passado a estudar em Paris com Jean Charcot, famoso psiquiatra francês, conhecido pelo seu método de hipnose no tratamento da histeria, embora empregasse o método com seus pacientes, não se impressionou com a sua eficácia.

Posteriormente inicia um trabalho com Breuer, que exerceu forte influência não apenas sobre Freud, como também na criação da psicanálise que se utilizava de um método nomeado catártico, onde o paciente curava-se de seus sintomas por intermédio da fala sobre si próprio, liberando afetos e emoções ligadas a acontecimentos traumáticos que por algum motivo não haviam sido expressados na ocasião da vivência desagradável, liberando então, esses afetos chegava-se à eliminação dos sintomas.

Os dois, em parceria, escreveram acerca de seus casos de histeria tratados por tal método, entre eles destaca-se: Estudos sobre a Histeria, onde se encontra o relato do tratamento da paciente de Breuer, Bertha Pappenheim, imortalizada pelo pseudônimo de “Anna O”, caso considerado fundador da psicanálise. Apesar disto, logo se separaram devido a divergências teóricas e Freud seguiu praticamente sozinho no desenvolvimento das ideias que culminariam nos fundamentos da teoria psicanalítica. A partir de tal método e ao se perguntar sobre a possível causa de os pacientes esquecerem tantos fatos referentes à sua vida interior e exterior foi que desenvolveu o seu próprio, chamado de: associação livre, neste: “solicita-se ao paciente que relate tudo o que lhe venha a mente, sem restrições e sem preocupação com a lógica e significação” (SHIRAHIGE & HIGA, 2004, p.15). No mesmo ano da separação com Breuer, 1896, é que Freud emprega pioneiramente o termo psicanálise.

Em 1900, com a publicação do livro: A interpretação dos sonhos, Freud expõe sua primeira teoria com a concepção sobre a estrutura e funcionamento da personalidade, referente à existência de três instâncias psíquicas: inconsciente, que é atemporal e exprime o conjunto dos conteúdos que não estão presentes no campo atual da consciência; pré-consciente, sistema onde permanecem conteúdos acessíveis à consciência; e o consciente, sistema do aparelho psíquico que recebe simultaneamente informações do mundo exterior e interior. Anos depois, entre 1920 e 1923, em sua segunda teoria abandona estes termos, remodelando a teoria do aparelho psíquico, introduzindo os conceitos de id, onde se localiza as pulsões, regido pelo princípio do prazer; o ego, sistema que visa estabelecer um equilíbrio entre o que exige o id e a realidade; e o superego, que abriga as exigências sociais e culturais.

Muitos conceitos foram desenvolvidos por Freud, porém não vamos nos ater à eles neste trabalho, porventura, é conveniente citar alguns já que são muito conhecidos e fundaram base à toda sua teoria, é o caso do complexo de Édipo e a descoberta da sexualidade infantil e sobre o método de pesquisa utilizado por Freud que fundamentou sua teoria, Hall, Lindzey & Campbell (idem, p.78), dizem:

Os dados empíricos sobre os quais Freud baseou suas teorias consistiam principalmente nas verbalizações e no comportamento expressivo de pacientes sob tratamento psicológico. Embora Freud conhecesse os métodos exatos da ciência do século XIX e tivesse estabelecido uma reputação substancial como investigador médico antes de mudar sua atenção para a psicologia, ele não empregou técnicas experimentais ou observacionais controladas em suas investigações da mente humana.

Diferentemente dos outros psicólogos de sua época, não realizou experimentos psicológicos controlados ou coletou dados para analisar quantitativamente. Suas teorias nasceram de sua clínica. Por esses e outros fatores, as descobertas freudianas causaram muita polêmica, Almeida (2006), ressalta que a teoria psicanalítica atingia diretamente dois pilares da ideologia dominante, um seria a crença absoluta na racionalidade e o outro, a inocência do que diz respeito à instituição familiar. Logo, suas descobertas inviabilizavam o sustento de tais pilares.

Então, passando brevemente pela história da psicanálise e Freud, o que podemos entender por psicanálise, segundo Shirahige & Higa (idem, p.13) é que: “A expressão psicanálise designa uma ciência, uma área de conhecimento, uma escola psicológica que busca penetrar na dimensão profunda do psiquismo humano para conhecê-lo.” Podemos associa-lo ao método que lhe é próprio: associação livre, que consiste no paciente associar livremente, falando o que vier em sua cabeça sem qualquer temor que aquilo não seja útil ou correto.

Bock (1999, p.80), diz que a essencial característica do trabalho psicanalítico consiste no: “deciframento do inconsciente e a integração de seus conteúdos na consciência. Isto porque estes conteúdos desconhecidos e inconscientes que determinam, em grande parte a conduta dos homens [...]”. Por este entendimento, a finalidade deste trabalho seria então o autoconhecimento que vai viabilizar o sujeito a lidar com o sofrimento em direção a uma produção humana mais autônoma e gratificante.

Freud teve uma tremenda coragem ao confiar em suas observações clínicas, rejeitando modelos prontos e aceitos pelas autoridades médicas e sociedade, a partir do momento que estes modelos não lhe forneciam uma explicação satisfatória. Nem mesmo a ausência de apoio foi capaz de fazê-lo desistir de suas teorias. Sem dúvidas, Freud é digno de admiração até mesmo pelas pessoas que não seguem sua teoria, por sua marcante autonomia intelectual.

A psicanálise conta ainda hoje, infelizmente, com uma representação social estereotipada. Associa-se comumente a psicanálise com divã e pouco acessível, restringindo-se basicamente à pessoas de alto poder aquisitivo, porém, há muito tempo que podemos

constatar a presença e contribuição da psicanálise em diversos meios que não o consultório. Atualmente, incluindo nesta realidade o Brasil, os psicanalistas estão debatendo acerca do alcance social da prática clínica com o intuito de torná-la mais amplamente acessível.

2.2 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não as compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância.

Sigmund Freud

As referências de Freud em relação à pedagogia, à educação e à clínica com crianças foram diversas e se modificaram ao longo da própria obra. E embora Freud não tenha sido um pedagogo e nem ao menos tenha em sua obra algum texto que trate exclusivamente de educação, não convém ignorar sua invenção (psicanálise) se tratando de educação.

Ele chegou até o tema da educação através de um interesse médico, na intenção de uma diminuição do adoecimento neurótico, fez isso se enveredando pelo caminho escorregadio da educação sexual das crianças, sugerindo que esta devesse ficar a cargo de outros adultos, que não os pais, os professores assinalavam uma das possibilidades, já que não estariam diretamente implicados com a resposta dada para a criança, poderiam lidar com menos restrições.

Sua frase celebre: “A criança é o pai do homem”, pode ajudar na compreensão da importância atribuída à educação e à pedagogia por ele. É possível inferir da frase que é em torno das crianças que giram todas as esperanças adultas de um mundo melhor, e a ferramenta para se alcançar tal objetivo seria a educação. Contudo, Freud nunca se iluiu com uma educação totalmente adequada, capaz de não implicar certo desprazer psíquico, podemos dizer que em um primeiro momento acreditou na possibilidade de uma educação menos repressiva, chamada de “educação para realidade”, esta consistia numa simples educação sem qualquer fundamento transcendental, basicamente, “que o homem suportasse a vida preparando-se para a morte.” (DE LAJONQUIÈRE, 2010, p.61).

Em mais de uma ocasião, Freud afirmou que a educação era uma profissão impossível, somando ainda a política e a psicanálise. Essa impossibilidade implica que os resultados

sempre vão deixar a desejar, pois vão se apresentar aquém ou além do pretendido, jamais o exato almejado. Sobre isto, Voltolini diz:

Todo aquele que se aventurar no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meio postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam ele, haveria uma impossibilidade lógica” (2011, p.27).

Por outro lado, este impossível da educação conta com uma face positiva, levando em conta que a educação mais bem-sucedida é justamente a que fracassa, porque é exatamente este furo que permitirá uma nova geração introduzir o novo, já que só há o novo por oposição ao antigo.

Nos anos vinte, houve um grupo informal da psicanálise cujo interesse estava na psicologia da criança, bem como em sua educação, o grupo reunia-se semanalmente na casa de Freud. E assim se fizeram diversos discípulos na área, como Anna Freud, filha de Freud, Melanie Klein, Françoise Dolto e Maud Mannoni, fundando uma nascente psicanálise com crianças, porém, esta, incapaz de substituir a educação primordial, servindo, segundo Freud como um recurso auxiliar. Dentre as discípulas supracitadas, vale ressaltar a famosa polemica desenrolada em volta de Anna Freud e Melanie Klein, enquanto a primeira mantinha uma posição tendenciosa para o registro do educar, fazendo menção à inconclusa do processo constitutivo que caracteriza a criança, imersa sob a influência do poder educativo e que em certa medida o analista não consegue exercer, a segunda, acreditava que uma criança já poderia ser exclusivamente tomada em análise sem que haja qualquer confusão com o processo educativo.

Freud (1932) apud Lajonquière (2010) assinalou que o auxílio da psicanálise no tocante a educação se limitaria a uma oferta de cura psicanalítica às crianças e adultos às voltas com elas na vida. Esta conclusão deve-se ao reconhecimento da diferenciação estrutural entre os dois campos. Há ainda o comum acordo quase que geral nesta inexistência de uma pedagogia psicanalítica e de acordo com Voltolini, “não existe uma pedagogia psicanalítica porque, ao contrário, a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre exclusivo sobre a educação” (idem, p.10). É então, pela contramão da pedagogia que a psicanálise enxerga a possibilidade de encontrar sua posição neste campo, sem que de forma alguma isto signifique ser contra a pedagogia.

Uma das contribuições fundamentais de Freud e sua teoria para a educação se baseia na transferência¹⁷, que se faz presente nas relações entre professor-aluno que nos leva até uma reflexão sobre o que possibilita ao aluno crer no professor e chegar a aprender. E implica uma contratransferência¹⁸, em que os alunos também terão que se deparar com uma investitura de seus professores, “com isso, pode ser que um aluno conte com a simpatia gratuita de um professor por representá-lo narcisicamente, lembrando-lhe o aluno que ele mesmo foi no passado; e outro conte com sua antipatia, por lembrar-lhe o irmão mais velho que só caçoava dele etc.” (idem, 2011, p.32). Freud ressalta que essas transferências as quais essa relação se submete são mais decisivas no aprendizado dos alunos do que as próprias disciplinas em si. A transferência implica algo tão belo que envolve um ensinar o que não se sabe, ao passo que este processo inconsciente faz com que uma pessoa funcione para nós envoltos a uma suposição que construímos acerca dela do que propriamente a partir de seus atos reais.

Mas de uma maneira geral, podemos entender que o real esforço de Freud neste campo baseava-se em substituir a pretensão pedagógica, relacionado a melhor maneira de se educar por uma discussão acerca das condições de possibilidade da educação, em outras palavras, o que é preciso acontecer para que haja uma educação.

Freud inaugurou a questão referente sobre quais as relações podem acontecer em relação a psicanálise e educação, e se por um lado, como dito anteriormente, não há em meio sua obra nenhum texto que trate exclusivamente da educação, este foi um tema decorrente em suas reflexões ate suas ultimas produções, e é este paradoxo que incube aos herdeiros de sua obra dar continuidade a essas pesquisas, é o que podemos ver a seguir com Maria Cristina Kupfer e Leandro de Lajonquière.

¹⁷ Transferência

Termo progressivamente introduzido por Sigmund Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos.
ROUDINESCO, 1944 [1998], p.766,767.

¹⁸ Contratransferência

Conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as da transferência de seu paciente.
ROUDINESCO, 1944 [1998], p.133.

2.3 UMA LEITURA CONTEMPORÂNEA DA POSSIBILIDADE DESTA INTERLOCUÇÃO

2.3.1 Maria Cristina Kupfer – *A educação orientada pela psicanálise*

A história da psicanálise esta carregada de tentativas de promover encontros entre psicanálise e educação, mas tais propostas falharam.

Maria Cristina Kupfer

Inicialmente, em seu livro, *Freud e a educação: o mestre do impossível* (1989), Kupfer tinha a intenção de apresentar a psicanálise para os educadores, porém afirmou categoricamente uma posição de impossibilidade acerca da aplicabilidade e conclui:

“O educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. [...] Pode-se dizer por isso, que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho [...] Cessa aí, no entanto, a atuação da psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente: a aventura freudiana.” (KUPFER, [1989], 1992, p.97).

Muitos anos depois, Maria Cristina Kupfer reformula suas ideias e muda algumas de suas últimas conclusões. Desde então, podemos falar, dentro de sua teoria sobre dois norteadores principais, uma educação orientada pela psicanálise e sobre uma educação terapêutica. Atualmente, ela representa umas das figuras mais engajadas nessa união entre psicanálise e educação, mais ainda, ao se tratar do que coloca como uma educação terapêutica que nos mune para a realização de tal matrimônio. Ela faz uma articulação da psicanálise com o discurso social, a este lugar caberia, então, a educação, assim, amplia consideravelmente o trabalho do educador, bem como do psicanalista, e seguir pelo caminho avesso pode ser fatal para se chegar ao erro. Esta mesma articulação permite também que se amplie a definição do que é educar, tornando-o prática social discursiva, pela qual ocorrerá a imersão da criança na linguagem (que muito além de meramente nomear algo, tem o poder de constituir este algo ao tempo em que o nomeia), por sua vez, a criança será capaz de se dirigir ao outro, produzir seu próprio discurso o que implica diretamente em produzir um laço social.

Ao falar que foram vãs as tentativas de se criar “pedagogias psicanalíticas” é que de fato, pedagogia e a psicanálise são divergentes em estrutura, neste mesmo caminho encontramos os educadores que insistem numa divisão entre cognitivo e emocional (este,

equivalente à psicanálise) na criança, onde os problemas de aprendizagem seriam consequências de uma falta de equilíbrio entre elas. O que se esquece, é que para a psicanálise não existem afetos inconscientes, mas sim representações, logo, ela não vem tratar das emoções, tampouco de desenvolvimento afetivo.

Ao trabalhar na questão central de como pode acontecer esta união matrimonial, parte-se da questão de trabalhar uma educação orientada pela psicanálise, como dito anteriormente, e o campo da educação especial seria o mais fértil para se tratar além da teoria, a prática desta união. A demanda pela escolarização de crianças com autismo ou psicose infantil é constante. “Uma criança só é criança quando está na escola” (KUPFER, 1999 [2007], p. 67), a partir disso, Maria Cristina Kupfer investe na aposta de uma educação terapêutica, segundo ela:

“A educação terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento [...], é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.” (ibidem, p. 83).

E é exatamente sobre este campo teórico que são fundadas as práticas clínico-teórico-educacionais da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida¹⁹, instituição a qual Maria Cristina Kupfer foi uma das fundadoras, lugar em que busca viabilizar a união da educação com a psicanálise. Sustenta-se por três eixos de trabalho: inclusão escolar, montagem institucional e o escolar propriamente dito. Neste contexto, Kupfer (2007) regasta a expressão “clareagem”, noção estabelecida por Mannoni. Sobre tal, diz: “não se trata de um conceito. Ao contrário, estamos diante de uma noção bastante imprecisa, sem valor teórico. Seu valor consiste em ser um norteador para o olhar e para a reflexão [...]” (idem, p.70). Ainda, que ao cunhar essa expressão:

Mannoni buscou restringir a presença da psicanálise na educação [...] A “clareagem”, supunha ela, poderia ser uma noção mais condizente com o que se admitia sobre os limites da conexão psicanálise-educação naqueles tempos e naquele espaço cultural em que ela estava produzindo (idem, 117).

Isto vai de encontro com a ideia de que é função estabelecida à psicanálise formar o pensamento dos educadores, estabelecendo aí um limite que não pode ser ultrapassado.

¹⁹ Iniciou seu funcionamento no instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo desde 1991 e hoje se encontra no Butantã. As crianças recebem atendimento em grupo, quatro vezes por semana, alternadamente, nas atividades dos grupos do jogo, do educacional, da recreação, nos espaços dos ateliês de artes e contar histórias. Kupfer, 1999 [2007], p. 84.

Por fim, o que podemos apontar sobre essa pedagogia orientada por uma psicanálise na teoria de Kupfer, e sobre suas implicações? Não se pode negar a influência da psicanálise nos campos da educação, “a psicanálise – teoria e prática – mudou muito o mundo da educação. Não como queria Freud, no sentido de nos tornamos melhores ou no sentido de produzir sujeitos mais felizes ou menos neuróticos.” (idem, p. 118). Ela permitiu aos educadores manterem-se abertos aos imprevistos e proporem formas criativas alternativas, que mudam a direção do trabalho. Por muitas vezes o professor se vê perante a necessidade de redirecionar os seus objetivos educacionais e encontra na psicanálise uma espécie de bússola para nortear este caminho. Mais ainda, ela permite resgatar uma posição de educador que desapareceu, e hoje cede a vez ao mestre que ensina sem saber por que o faz e para que serve, como consequência, seu aluno reflete esta mesma posição de seu professor, como um espelho.

Não para por aí, a psicanálise permite que um educador entenda a posição de um sujeito psíquico, passando então a operar a seu serviço, o que implica no abandono de técnicas de adaptação e preocupação com métodos de ensino e conteúdos fechados. “Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço e um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito [...]” (idem, p. 125). Dito isso, é viável afirmar que a psicanálise, enquanto teoria que permite ao educador levar em consideração um sujeito se faz útil tanto para o educador quanto para o aluno.

O objetivo desta orientação psicanalítica, dentre outros, consiste em proporcionar um espaço onde circule diferentes discursos, neste, o educador (psicanaliticamente orientado) estará constantemente em uma posição de escuta ativa, onde a transferência e tais falas desencadeadas é que vão montar o campo onde se dará toda essa dinâmica. Como Kupfer proferiu: “Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica.” (idem, p.116), falamos tão somente de uma reeducação que viabiliza essa união entre psicanálise e educação, desde que entendida sob uma ótica de orientação.

2.3.2 Leandro de Lajonquière²⁰ - *Gente comum disposta a falar com as crianças*

Tento – uma e outra vez – pensar nas condições de possibilidade de uma educação além de todo virtuosismo pedagógico.

Leandro de Lajonquière

²⁰ Psicanalista, graduado em psicologia em ciências da educação, doutor em Educação.

Uma das visões contemporâneas que vem sendo compartilhada no momento, em alguns espaços acadêmicos é deste autor é deste autor. Sua teoria trabalha com a concepção de infância para se chegar ao ponto central da psicanálise na educação.

De antemão, elaborou um conceito de “*A-criança*”, que representa um ser imutável que ameaça as crianças de carne e osso e leva a ideia de infância como idade natural da vida, é como uma alucinação que vem nos distrair da dívida de educação que se deveria tomar frente em relação às reais crianças.

A-Criança é dupla face. Por um lado, o ideal imaginário de criança, por outro, a criança bagaço do maltrato. É nela em que, pretensamente adultos, queremos nos ver. Queremos encontrar, ou a criança que não fomos, mas que supomos ter sido a esperada por nossos pais, ou a criança maltratada, rechaçada por ele por não termos saído à altura, sempre incomensurável para um ser baixinho que sempre olha o mundo de baixo. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.21).

O sentimento de infância foi criado aos poucos pela modernidade como uma forma de nos referirmos às crianças e educá-las. É comum ouvirmos que as crianças de hoje não são mais com antigamente. São mais inteligentes e valendo-se de opiniões fortes mostram que sabem o que querem, isso se dá de tal forma que se duvida que se trate realmente de crianças, como se as crianças já chegasse ao mundo grandes. Sobre esse sentimento de infância, Leandro de Lajonquière discorre:

Sendo a infância uma invenção societária, com data de aparição mais ou menos certa, entende-se que entre as crianças e a infância não haja relação natural e dada para sempre. Por outro lado, outras investigações voltaram a lembrar essa falta de conaturalidade, embora não mais assinalando a “invenção” da infância, mas contrariamente o seu possível desaparecimento. (ibidem, p.202).

Porém, sua teoria aponta para uma particular singularidade de que nenhuma criança possui infância, esta é da ordem de um relato adulto, somente um adulto é capaz de ter uma infância, porém trata-se de uma infância perdida. Essa ideia não vem ao encontro de nos desviar do dever de educar uma criança, vem justamente na contramão, e nos implica na educação de uma criança.

Para entendermos sua concepção de psicanálise na educação, é necessário percorrer o caminho do que seria o próprio ato de educar. O norteador principal do ato de educar consiste no desejo, sem este a educação fica impossibilitada de acontecer, “trata-se daquilo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor. Isto é, trata-se do desejo – do que mais poderia tratar a psicanálise? Assim o receptor da mensagem se pergunta: O que quer de mim esse que aí me fala?” (idem, p.65). Esta pergunta indica o desejo em causa no ato

educativo, apreende-se, então, que tudo aquilo que uma criança aprende é função do desejo. É claro que na educação de uma criança caminha por uma via de mão dupla, tanto “ensina” quanto “espera”, onde os dois coexistem, mas não de forma complementar e sim de suplência. Ao ensinar, lança a palavra ao rodeio, esta palavra retorna através da criança e marca o que foi apreendido, porém este retorno depende de um tempo relacionado à conquista de uma posição subjetiva com relação ao desejo que está em jogo.

E se falando numa educação, o que seria educar? Lajonquière afirmou: “Educar é colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” ²¹ (idem, p.149).

Freud afirmou que a educação era uma profissão impossível, somada ainda a psicanálise e a política, esta impossibilidade vem ao encontro de que sempre irá deixar a desejar, os resultados estarão além ou aquém do que se pretendia, ou seja, isto que falta, faz desejar. As três profissões citadas, são ligadas a fala, a palavra é a própria ferramenta educativa, estamos falando de dirigir a palavra para a criança e não somente falar com ela.

Ao papel do pedagogo, de uma forma contida de extrema simplicidade e beleza, coloca uma proposta, de que deveríamos ousar em sermos pedagogos não pedagógicos, ou seja, lidar com o fato de que no desafio pedagógico estamos frente a face do desejo e não a uma tecnociência pedagógica, refere-se a: “apostarmos em gente comum disposta a falar com as crianças – ao invés de falar sobre elas de forma pedagógica. É por este caminho que poderia a psicanálise implicar na educação.

As primeiras tentativas, no início, de se aplicar a psicanálise à educação, veio por parte de psicanalistas tomados pelos medos e esperanças tratando das crianças em relação ao futuro, contudo, a psicanálise não fala ou pensa sobre a educação, tampouco se coloca em posição de exterioridade e ao se falar destes dois campos não se almeja uma colonização da psicanálise sobre a educação.

[...] A psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia, nenhuma proposição sobre o que dizer e o como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é

²¹ Neste mesmo livro, em uma nota de rodapé, diz que se tem arriscado a pensar que não há de fato uma transmissão corriqueira destas marcas, assim, esta desenvolvendo outra formulação no caminho de que educar é: “mostrar uma parte das marcas renascidas naquele mesmo que está em posição de educador, como efeito de resposta à convocação recebida da geração anterior de se adquirir uma herança em vias de transmissão.” Cabe a nós esperar uma próxima publicação com esta ideia melhor elaborada, por enquanto utilizaremos o conceito básico citado.

possível dizer a seco: Diga! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise [...] em algum momento poderá dizer a seco [...]: Vá! Aí o sujeito tem chances de advir. (ibidem, p.67).

De fato a psicanálise não oferece espaço a uma pedagogia psicanalítica, contudo, as elucidações psicanalíticas referentes às coordenadas operatórias na educação abrem caminhos e oportunidade para se pensar as possibilidades de fazer emergir um sujeito do desejo, bem como analisa e dissolve as ilusões de uma pedagogia conservadora e retrógrada que imperam no campo educativo. Ela nos alerta àquilo que não devemos fazer condicionados à impossibilidade de ocorrer a educação.

2.4 (SOB)RE O MUNDO, A LUA E O TEMPO: RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM H.²²

Imagine se você realizasse tarefas escutando seu batimento cardíaco? Este é o autista. Com o ouvido de dentro e o ouvido de fora, simultâneos. A porta da sala bate na sala e no coração. O vento assobia na janela e no coração.

Fabrcio Carpinejar

Os recortes que irei trazer são referentes à minha prática com H., e vem no sentido de tentar demonstrar e exemplificar um pouco de toda teoria vista até aqui. Atrevo-me ainda a falar sobre algumas de minhas interpretações, consciente que são tão somente percepções minhas remetendo-me a Lacan que diz que uma das coisas contra as quais mais devemos nos guardar é de muito compreender.

H. tem seis anos, estuda em um colégio da rede particular de Brasília. Mora com sua mãe e seu pai e possui um cachorro. Em sua casa trabalham duas mulheres, destas, destaco Maria²³, com a qual ele passa a maior parte do tempo, e trabalha na casa há anos. Meus encontros com o H. são dirigidos sobre qualquer coisa que ele me traz, sempre respeitando sua vontade e seus limites, se não quer descer em um dia, arrumamos brincadeiras por toda

²² Os recortes dizem respeito ao acompanhamento terapêutico de uma criança com autismo, entre seus cinco e seis anos, proposto por uma pesquisa da psicologia (Pesquisa em Psicologia Clínica), na Universidade de Brasília, orientada pela professora Izabel Tafuri nos anos de 2011, 2012 e 2013. O acompanhamento durou um ano e seis meses, acontecendo de início, duas vezes na semana com duração de uma hora cada encontro, ao longo de um ano foi modificado para uma vez na semana com duração de duas horas cada, na casa da criança. O objetivo maior consistia em sua socialização.

Não se configura enquanto sujeito de pesquisa, já que este trabalho se constitui em um ensaio acadêmico e não em uma monografia, de toda forma sua pertinência se mantém na possibilidade de encontrar na prática o que estudamos na teoria.

²³ Nome fictício

sua casa, se insiste em ficar apenas em um movimento, podemos ficar nele, porém adaptando-o a diversas situações. Vamos a um pouquinho sobre ele.

Do que gosta comigo? Cócegas, correr, brincar em minhas costas – onde me faço de um avião pronto pra levá-lo até vários países e oceanos de sua escolha, pegá-lo pelos braços e rodar, brinquedos que giram, assistir desenho do canal Discovery, principalmente: Thomas e seus amigos. De comer, mostra derradeira paixão por pipoca, suco e purê de batatas.

Algumas de suas características que batem com a descrição de autismo: é muito resistente a mudanças, certa vez cheguei ao nosso encontro com o cabelo preso em um coque, sendo que sempre o encontro com o cabelo solto ou no máximo um pouquinho preso, assim que me viu correu em minha direção, tentando a todo custo puxar meu cabelo dizendo: “*solta, solta! Vai soltar!*”, intolerante a suportar frustrações, de vez em quando anda na ponta dos pés, não costuma olhar nos olhos (mas digo que nos olha com os ouvidos!), costuma levar tudo a boca, faz uso do pronome invertido, referindo-se a si próprio como na terceira pessoa, o que na teoria justifica-se dado que é o modo que ele é falado pelo outro. Demonstra fascínio por movimentos giratórios, por vezes insiste em ficar ao lado da maquina de lavar roupas em sua cozinha observando as roupas girarem lá dentro. Possui estrabismo, que em acordo com Laznik (2004), permite uma recusa de olhar e podemos assim questionar se não se deve muito mais ao fato de que ele não se serve dos olhos para olhar, entende as palavras por seu sentido literal, sendo difícil trabalhar com metáforas e gírias, por exemplo, ainda, exhibe dificuldade em “ler” expressões faciais, quando me pede para chorar por vezes cai na gargalhada.

Escolhi quatro fragmentos em especial, onde relaciono com características do autismo, sendo elas: a repetição, brincadeiras, noção corporal aliada ao sentido literal e a intolerância a frustração embasado, por uma leitura da psicanálise.

Do ir embora ao ir no quarto/andar: A repetição

Desde o primeiro dia que nos encontramos em sua casa (nos conhecemos no consultório de seu psicanalista primeiramente, onde este introduziu minha chegada e que a partir de então eu faria parte de sua rotina), toda vez ao me ver, a primeira frase que proferia era: “*Jéssica vai embora.*”. Não com um tom imperativo, mas como uma afirmação somente. Só podíamos iniciar qualquer proposta de trabalho após este ritual. Isto durou em média de uns seis meses. Com o tempo descobri que os pais saíam muito cedo de casa, trabalhavam o dia inteiro, o pai também viajava muito devido seu trabalho, pensei que esse ir embora podia

ganhar algum significado a partir disto, então ao longo do terceiro mês, mais ou menos, passei a tentar elaborar essas ‘saídas’ com ele. Ele dizia: “Jéssica vai embora”, eu rebatia: “eu vou, daqui a pouquinho, agora está muito cedo! Mas semana que vem eu volto. Assim como a mamãe que foi trabalhar e volta mais tarde e assim como o pai que foi viajar e volta amanhã.”.

Ao final do quinto para o sexto mês me surpreendi ao chegar em um encontro e ele não me receber com a frase de costume, em contra partida, me empurrou, correu para o elevador de onde eu havia acabado de sair, apertou o número quatro e disse: ‘*Vai no quatro*’, observava a porta do elevador se fechar, dava alguns pulinhos alegremente, demonstrando certo prazer e satisfação com o ritual, depois, e aí sim vinha me cumprimentar. Este passou a ser nosso novo ritual antes do início de cada encontro. Isso tomou minha cabeça durante meses, até que ao longo de uma conversa informal com minha orientadora sobre o caso, nos tocamos que o quatro correspondente ao quarto andar e que eu era, provavelmente, o quarto elemento para aquela criança, entre o pai, a mãe e Maria. Além de tudo, passávamos o maior tempo entre o quarto de seus pais e o seu. Duas **possíveis** significações para o nosso novo ritual. Algo que me faz acreditar nesta significação é que há poucos meses comecei a conversar com ele sobre o fim dos nossos encontros e ele já não me recebe com esse ritual, muitas vezes nem vem à porta, como sempre foi de costume, me aguardando em seu quarto.

Gir(ar), vo(ar), empurr(ar), chor(ar) e Ca(ir): As brincadeiras que davam ar e o permitia ir

Sobre uma das características principais do autismo, a resistência a mudanças, sempre foi muito perceptivo isso comigo e H., principalmente nas brincadeiras. Podíamos criar novas brincadeiras, mas não deixávamos para trás as antigas.

Dentre as mais presentes e que se mantém desde o início de nossos encontros são a de girar, voar, empurrar e chorar e cair. A primeira consiste em pegá-lo pelo braço, tirando-o do chão, ele escolhe um número, giramos até este e então caímos na cama, ora o fazemos juntos, ora ele e eu sozinhos. O voar, ele escolhe entre países, cidades e oceanos, nomeamos partes da casa, por exemplo: ele escolhe que quer voar para o Canadá, pergunto então onde será nosso Canadá, ele então me diz: “escritório do papai”, assim, com ele em minhas costas, me faço de avião e “voamos” até lá. No tocante ao empurrar, funciona bem parecido com o voar, ele escolhe um lugar da casa e me empurra como num impulso, dando o comando para onde

tenho que ir, em seguida, o mesmo faço com ele, escolho um lugar e o empurro devagar, para que ele corra até este.

Nossa última brincadeira é a de chorar, uma vez, fingi que chorava frente a uma resistência sua de não querer brincar, ele adorou e pareceu se divertir muito com isso, (aqui podemos observar também sobre o não reconhecimento das emoções). Em todo encontro agora profere: “Jéssica vai chorar!”, então finjo que choro e em seguido digo: “Agora o H.!” e ele de uma forma bem particular e com aparente dificuldade forja um breve choro. Aos poucos tento significar essa ação com ele, tento lhe explicar que o choro, em sua maioria, remete-se a algo triste, às vezes quando ele me pede pra chorar, digo: “aaaah não, mas eu não quero chorar, eu estou tão feliz por estar aqui hoje que quero rir!”, caindo na gargalhada. Esta compreensão e distinções das emoções são muito complicadas para um sujeito com autismo.

O cair, se encaixa em quase todas as nossas brincadeiras, giramos até cair, ele me pede para cair sozinha, ele cai sozinho, montamos uma torre com pinos de boliche e então derrubamos tudo ao final e ao cair dos pinos H. mostra aparente satisfação. As brincadeiras nos dão *ar* para sustentar nossos encontros e nos permite *ir* à diante.

O ser em pedacinhos, fragmentos de si: A noção corporal em uma metáfora.

Um dos pontos que considero mais interessante é a percepção corporal referida ao autismo, é como se não soubesse onde seu corpo está neste espaço. No seguinte fragmento, é possível tratar além da questão já citada, também da metáfora. Sabe que no autismo existe uma grande dificuldade para se interpretar metáforas, gírias, sarcasmo, etc. há ali um pensamento concreto que não faz abstrações, se você disser, por exemplo, que está chovendo canivete é bem capaz que um sujeito com autismo saia em disparada para se proteger.

Quando começamos a sair de sua casa para passear entre os parquinhos da quadra, tinha uma tremenda dificuldade em conseguir que ele segurasse em minha mão para atravessar a rua. Até que um dia me ouvi falando com ele o seguinte: “H. me **dá** a mão para atravessar!”, mal pude acreditar no que estava ouvindo, como eu posso pedir para uma criança que já é toda montada, sem uma noção concreta de seu corpo, como se fosse aos pedacinhos, para ainda e dar um de seus pedacinhos? Sem contar do entendimento literal que eles possuem das palavras, era como se eu pedisse pra que ele arrancasse sua mão e me desse. Imediatamente mudei minhas palavras com ele: “H. segura na minha mão, mãozinha do H. junto com a mãozinha da Jéssica, para a gente atravessar.”. Inacreditável como a partir desse

dia não tive mais problema algum com isto e hoje, ao atravessar uma rua nem preciso pedir nada, ele sozinho já dispõe sua mão junto da minha ou envolta do meu braço.

O trenzinho: Intolerância a frustração

O encontro que me vem em mente foi um, que enquanto brincávamos com um trenzinho de madeira, ao cair no chão um dos vagões quebrou. H. entrou em um enorme desespero, pedia insistentemente para que arrumasse o brinquedo, tentei junto a ele por algumas vezes, em vão. Ao se dar conta que não tinha era possível o conserto, mudou seu pedido para que então o quebrasse todo. A regra parecia simples: homogeneidade. Ou o trem ficava inteiro, intacto ou todo quebrado, oito ou oitenta, um meio termo não caberia ali, ele não conseguia suportar.

Foi a vez em que vi H. mais bagunçado em suas formulações e mais agitado também. Ao me observar tentando arrumar inutilmente o vagão quebrado, quando lhe disse que não conseguia me bateu com um tapa e imediatamente seguiu me dando um beijo como um pedido de desculpas, a mim pareceu que a ação de me bater foi involuntária, fugiu ao seu controle! Segundo Chiapetta, durante uma aula sua na escola Lacaniana, disse que a agressão seria uma tentativa real de furar o outro, uma resposta à invasão desse outro em seu espaço, e naquele momento era o que eu de fato estava fazendo. Laznik (2004), fala da possibilidade do sujeito com autismo incorporar objetos, logo, ao tentar ora concerta, ora quebrar o trem como ele me pedia, era como se estivesse fazendo isso com o seu corpo. O beijo, à semelhança de um pedido de desculpas, parecia vir automático, como se alguém com certeza o tivesse ensinado que bater não é correto o levando ao gesto de dar um beijo como desculpa. Em outro momento ao achar que eu tinha jogado o seu trem fora, achou justo que eu também fosse pra fora: “Jéssica vai embora, tchau.” Dizia e vinha me abraçar num gesto de despedida.

Sua inteligência é sensibilidade

Quando proponho o (sob)re o mundo, a lua e os dias entre parênteses, é no sentido de que acredito ser nesses automatismo que possa emergir um sujeito, H. sabe muito sobre o mundo, de todos os países, oceanos e continentes. Sabe onde tem e não tem praia. Sabe que dia (em números) é qualquer dia (na semana), e sua mais nova aquisição, referente ao conhecimento das fases da lua, sabe que lua tem em qualquer dia, de qualquer mês, de qualquer ano, inclusive as fases que não são de conhecimento comum, como a jocosa.

Acredito que é sob isso que se emerge um sujeito em H. E se eu tentasse sumir com esses “sintomas”, então perderia a chance da possibilidade de se ter um sujeito ali.

Por meio destes recortes é possível ver como H. faz marca nessa possibilidade real de enlace entre o campo da educação e da psicanálise. É infinita a beleza de sua tão pura sabedoria, é uma inteligência permeada por uma sensibilidade infindável, H. pode não nos olhar nos olhos com seus olhos, mas nos olha com o seu coração. Acima de qualquer teoria foi quem mais me ensinou sobre o autismo. Acredito que aprendo muito mais com ele, do que o contrário. Ele permitiu-me conhecer um pouquinho de seu mundo, emprestando um novo sentido ao meu, que jamais será o mesmo, hoje é muito mais colorido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há um consenso sobre o que seja verdadeiramente o autismo infantil e tampouco sobre sua etiologia, sabemos que cada abordagem conta com suas próprias considerações, assim a criança com autismo para o neurologista não é a mesma criança com autismo do psicanalista, mas podemos afirmar veemente que o autista de hoje é diferente daquele que surgiu com Kanner, houve uma considerável vazão sobre tal, hoje o autismo chega à mídia, há filmes, programas, documentários, etc. É de extremo cuidado a veiculação de informações por esses meios, já que lida diretamente com o imaginário social, temos que vir na contramão da descrição que tanto insiste de que são sujeitos que não falam, não se comunicam, não brincam, não se socializam, não, não e dezenas de não, de impossibilidades. Porque não falar ao contrário, de suas possibilidades? Quem trabalha com essas crianças sabe que a realidade é bem diferente, de como, muitas vezes, são tão perspicazes e inteligentes que nos surpreendem.

Assim, frente à pergunta que norteou o presente ensaio acadêmico, “qual a possível interlocução entre educação e psicanálise para compreender o sujeito com autismo? O que podemos responder? Do ponto de vista das práticas pedagógicas, o autismo é um campo aberto de interrogações e tentativas de manejo; independente da área afim. Atualmente, diversos trabalhos institucionais e estudos se voltam para uma busca de possíveis métodos de educar ou ensinar o sujeito com autismo. Primeiro é importante expor a noção de educar adotada, Para Voltolini (2011, p.37), por exemplo, “educar é, fundamentalmente, uma prática decisória. O educador está a todo instante lidando com situações que implicam uma escolha em termos de direção e uma aposta na justeza de sua decisão.” Mrech (2005, p.22), por sua vez, diz: “o educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e aluno como sujeitos, na construção de algo novo.” O que vem fazer com isso é alertar para o sentido da educação de não mais uma preparação para a vida, mas sendo a própria vida do educando.

Tanto o educar quanto o ensinar nos escapa constantemente bem quando acreditamos poder apreendê-lo, justo por isso nos sentimos muitas vezes tão angustiados frente aos nossos alunos, ainda mais com os sujeitos que aqui colocamos em questão, os sujeitos com autismo, porque com eles estamos lidando literalmente com a falta. A educação sempre se escreve, é um processo infundável de vir a ser, porém sua inscrição ocorre de forma particular, dependendo do laço social exercido por cada um.

Como bem disse Lacan, os autistas são sujeitos para os quais as palavras têm um grande peso, e certamente nós temos algo a lhes dizer. “[...]Pois não se pode dizer que eles não falam, dizia Lacan sobre os autistas, mas somente que eles não nos escutam. Para olhar, para escutar, é preciso uma qualificação particular do lugar de onde olhar, de onde escutar, uma qualificação simbólica.” (VANIÉR 1999, p.77). Dito isso, podemos dizer que é possível por meio da educação orientada à luz da psicanálise tornar essas palavras mais leves. Nós educadores, não podemos controlar o impacto de nossa influência sobre a criança e nos encontramos em uma posição que é impossível não imprimir marcas.

Portanto, é primordial conhecer a criança para assim, ser possível adequarmos nossas ações, o que irá se aplicar ainda, com maior rigor, as nossas crianças com autismo, tratando-se muito mais de estar com elas, do que saber sobre ela. Exatamente o olhar de não saber sobre a criança, mais ainda, de ser possível suportar desconhecer o caminho de como trabalhar com a singularidade de uma criança com autismo é que marca uma abertura às possibilidades de criação de saberes sobre tal.

A psicanálise ajuda no caminho de uma educação para o sujeito, tomando em consideração sua singularidade e especificidade do inconsciente individual. E ao colocarmos em questão a escolarização destas crianças, não estamos tratando da superfície, na direção de construir conhecimento puramente, queremos ir mais ao fundo, como KUPFER (2008) traz em seu artigo:

“A ênfase não está na produção de conhecimento, porque se a ênfase ficar na produção de conhecimentos, com crianças autistas, estaremos somente reforçando essa dimensão de inteligência pura, de trabalho com o puro código, onde não há mensagem, onde há algo que funciona de forma quase autônoma. Todos os métodos que vão nessa direção só estarão excluindo ainda mais o autista.”

De tal forma, devemos pensar na escola em uma dimensão maior, por ser um ambiente social onde circulam as mais variadas diferentes crianças oferece uma possibilidade de laços sociais, bem como ofertas de outras posições para o sujeito, pois a entrada de uma criança na escola representa um particular momento de sua vida, onde efetivamente se marcará as primeiras experiências de separação da infância.

Ao fazer uma interlocução da educação com a psicanálise, talvez a primeira ideia que surja é a transferência, como isso se dá no sujeito com autismo? A primeira transferência de que um autista nos faz objeto, é nos incluir no real de seu corpo, e este é o máximo de transferência que podemos almejar. A psiquiatria positivista tenta inibir o que chama sintoma

no autismo, por exemplo, o “flapping”, “rochking”, negativa de olhar, etc. Sendo que estas são as únicas características nas quais o autista pode ser no real. A psicanálise se opõe a isso, trabalhando justamente neste avesso. Ao direcionar o tratamento e a educação para o sintoma busca-se destacar o que o sujeito faz para organizar-se, independente de qual seja sua atividade. O critério do sintoma valoriza o que a criança faz, chega mais além, possibilita um espaço para que ela faça algo.

Frente a um sujeito com autismo é muito comum cedermos-nos a ilusão de que nada sabem, não entendem e nem ouvem nada. Provavelmente pela angústia, que não raramente, emerge ao lidar com este sujeito faz com que se queira extinguir ou ao menos minimizar seus sintomas, porém é exatamente ali onde o sujeito se encontra, é seu lugar. Toda a tentativa do autista é fazer-se desaparecer para o Outro, e na medida em que o faz se coloca à disposição do Outro, como objeto de gozo. É importante que não se ocupe este lugar do qual o autismo disponibiliza ao Outro.

Como Jerusalinsky (2011) nos traz, no autismo não podemos falar de um sujeito do inconsciente, não há sujeito na medida em que não há Outro, então podemos nos questionar a quem estaria assujeitado este individuo? O que nos leva a acreditar que no autismo temos que inventar a todo instante, para que assim possamos convocar, provocar e implicar em uma posição de desejo para situá-lo como sujeito a respeito do outro, sujeitado em respeito ao desejo do Outro. Essa é a única posição que na transferência se pode ocupar, lidando com o sintoma e tudo o mais que o individuo nos apresenta.

Neste sentido, me arrisquei em uma interpretação própria de abordar o sintoma, ao se tratar do autismo, permito pensar em um “(sin)toma”, literalmente pelo o que o nome traz, ‘SIM! TOME de mim, já que não lhe darei e me retorne com um sentido.’, ainda, que tome para que possa me ceder a resposta esperada do que tange ao acolhimento e manejo com isso que te apresento, de que SIM, podes me ajudar, podes apreender, tomar isso que apresento. Aonde quero chegar? O sujeito com autismo nos pede (inconscientemente, claro) para tomar este sintoma, mas sendo imprescindível o seu retorno, afinal, não podemos lhe tomar e ficar com a única coisa que lhe pertence, seu sintoma, contudo podemos tomar para dotar-lhe de sentido e retornar para o sujeito, para que então possa ter algum efeito. É nessa ordem de singularidade que busco entender e traçar os caminhos da prática com esses sujeitos acometidos por um sofrimento psíquico tão singular quanto o autismo.

Por fim, frente à pergunta que inspirou este trabalho de uma problemática do autismo sistematizada em um ensaio acadêmico guiado por minha área de formação, educação somada a minha área de interesse, a psicanálise, foi possível traçar uma pouco de toda contribuição destes dois campos implicados no sujeito com autismo, mas de encontro com o que pensa MERCH (2004), acredito que devemos pensar sobre essas possíveis articulações entre uma e outra, num espaço entre as duas, um espaço do vazio, da falta, o que conseqüentemente gera um contexto de possibilidade, sempre um espaço para o próximo passo, uma nova borda para este vazio. Esta é a maior contribuição marcada pela psicanálise a nós da educação, a possibilidade de se caminhar sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser completo, frente principalmente ao sujeito com autismo, que marca a própria falta, este é nosso desafio: trabalhar com o que esta criança nos traz, não ignorar ou tentar abortar seus sintomas e claro, poder não dar conta de tudo, nos permitir que a educação possa ser incompleta, como nós também o somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra F. C. de. **Freud: biografia intelectual** - O arqueólogo do inconsciente. São Paulo: Editora Segmento, v.1, n.1, p.06-15, 2006.

ARAUJO, Conceição A. S. de. **A perspectiva Winnicottiana sobre o autismo no caso Vitor.** Psyque, São Paulo, v.8, n.13, jun.2004. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/materia/autismovitor.pdf>>. Acesso em: 14/02/2013.

AZEVEDO, Flávia Chiapetta de. **Autismo e psicanálise:** o lugar possível do analista na direção do tratamento. Curitiba: Juruá, 2011.

BOCK, Ana M. **A psicanálise.** In: A psicologia e as psicologias. São Paulo: Saraiva, 1999, p 70-84.

BRASIL. **Lei nº. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Diário oficial da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 11/02/2013.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina S. **Autismo:** construções e desconstruções. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **A teoria psicanalítica clássica de Sigmund Freud.** In: Teorias da Personalidade. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 50-81.

HOLMES, David S. **Transtornos da primeira infância, da infância e da adolescência.** In: Psicologia dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.329- 343.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Para entender a criança:** chaves psicanalíticas. São Paulo: Instituto Langage, 2011.

_____. **Psicanálise do Autismo.** 2.ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Autismo: uma estrutura decidida?** Uma contribuição dos estudos sobre bebês para a clínica do autismo. O que os bebês provocam nos psicanalistas. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2008, p. 41-48.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil:** a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia:** o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

MERCH, Leny M (Org.). **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SHIRAHIGE, Elena E. ; HIGA, Marília M. **A contribuição da psicanálise à educação.** In: CARRARA, Kester (Org.). Introdução à Psicologia da educação: Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 13 – 46.

VANIER, Alain. **Breves apontamentos sobre o autismo.** São Paulo: Estilos da Clínica, vol.4, n.7, p. 73-77.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.