



AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE DE ORIENTAÇÃO LACANIANA

AUTISMO E INCLUSIÓN ESCOLAR: CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS DE ORIENTACIÓN LACANIANA

AUTISM AND INCLUSIVE EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOANALYSIS OF LACANIAN ORIENTATION

Luciana de Castro Biagioni Silveira¹

RESUMO: O presente artigo foi elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso intitulado: “Autismo e inclusão escolar: qual o papel do psicólogo?” produzido como pré-requisito para a conclusão da graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Coração Eucarístico e buscou elucidar as decisivas contribuições da psicanálise lacaniana para a inclusão escolar do autista, partindo-se da seguinte pergunta: qual o papel do psicólogo, orientado pela teoria psicanalítica de orientação lacaniana, na inclusão escolar do sujeito autista? Com base em tal questionamento, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de descrever e especificar o conceito de autismo segundo a psicanálise lacaniana, tendo em vista o contexto escolar. Tomou-se como ponto de partida, três formas de inclusão: a exigida por lei, aquela construída pelo próprio autista e a inclusão que o psicólogo proporciona, a partir da psicanálise lacaniana. Em seguida, dedicou-se ao estudo dos impasses vivenciados pelo sujeito autista em relação à educação e à linguagem. Por fim, foi discutido o papel do psicólogo e as interlocuções entre a pedagogia e a psicanálise lacaniana. Como resultado, foi confirmada a hipótese de que a contribuição fornecida pelo psicólogo de orientação lacaniana, em parceria com o âmbito escolar, reside na atualização e qualificação dos profissionais da educação sobre o autismo, de modo a favorecer a preparação das escolas para receber essas crianças. Além disso, foi possível constatar que o sujeito autista, um inventor por excelência, se vale de seus objetos autísticos, de seus duplos e de sua ilha de competência para construir uma borda, de maneira que é fundamental que a escola acolha as invenções singulares e as saídas construídas por esse sujeito, constituindo assim um caminho possível para a efetiva inclusão do autista, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Psicanálise; Inclusão escolar; Borda autística;

RESUMEN: Este artículo se elaboró a partir del trabajo de conclusión de curso titulado: "Autismo e inclusión escolar: ¿cuál es el papel del psicólogo?" producido como requisito previo para la finalización de la graduación en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais - Coração Eucarístico y buscó dilucidar los aportes decisivos del psicoanálisis lacaniano a la inclusión escolar del autista, a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel del psicólogo, guiado por la teoría psicoanalítica, en la inclusión escolar del sujeto autista? A partir de ese cuestionamiento se elaboró una investigación bibliográfica, con el objetivo de describir y concretar el concepto de autismo según el psicoanálisis lacaniano, considerando el contexto escolar. Como punto de partida se tomaron tres formas de inclusión: la que exige la ley, la construida por el propio autista y lá inclusión que proporciona el psicólogo, basada en el psicoanálisis lacaniano. Luego, se dedicó al estudio de los impasses que vive el sujeto autista en relación a la educación y el lenguaje. Finalmente, el tercer capítulo se dedico a discutir el papel del psicólogo y las interlocuciones entre pedagogía y psicoanálisis lacaniano. Como resultado, la hipótesis de que se confirmó el aporte brindado por la psicología de orientación lacaniana, en alianza com el ambiente escolar, radica en la actualización y calificación de los profesionales de la educación sobre el autismo, con el fin de favorecer la preparación de las escuelas para recibir a estos niños. Además, se pudo comprobar que el sujeto autista, un inventor por excelencia, hace uso de sus objetos autistas, sus dobles y su isla de competencia para construir un borde, por lo que es fundamental que la escuela acoja sus invenciones singulares y las salidas construidas por el sujeto, constituyendo así un posible camino para la inclusión efectiva del autista, posibilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Autismo; Psicoanálisis; Inclusión escolar; Borde autista.

ABSTRACT: This article was elaborated from the conclusion of the course entitled: “Autism and inclusive education: what is the psychologist's assignment?” produced as a prerequisite for the completion of graduation in

¹ lucianadecastrobiagioni@gmail.com

Psychology at the Pontifícia Universidade Católica of Minas Gerais and sought to elucidate the decisive contributions of Lacanian psychoanalysis for the inclusive education of the autistic, starting from the following question: what is the role of the psychologist, guided by the psychoanalytic theory of Lacanian orientation, in the school inclusion of the autistic subject? Based on such questioning, a bibliographic research was developed, with the objective of describing and specifying the concept of autism according to Lacanian psychoanalysis, in view of the school context. As a starting point, three forms of inclusion were taken: the one required by law, the one built by the autistic person and the inclusion that the psychologist provides, based on Lacanian psychoanalysis. Then, he dedicated himself to the study of the impasses experienced by the autistic subject in relation to education and language. Finally, the third chapter was devoted to discussing the role of the psychologist and the inter-locutions between Lacanian pedagogy and psychoanalysis. As a result, the hypothesis was confirmed that the contribution provided by the Lacanian-oriented psychologist, in partnership with the school environment, lies in the updating and qualification of education professionals on autism, in order to favor the preparation of schools to receive these children. . In addition, it was possible to verify that the autistic subject, an inventor par excellence, makes use of his autistic objects, his doubles and his island of competence to build a border, so that it is essential that the school welcomes the singular inventions and the outputs constructed by the subject, thus constituting a possible path for the effective inclusion of the autistic person, making the teaching-learning process feasible.

KEYWORDS: Autism; Psychoanalysis; Inclusive Education; Autistic border;

1 INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho concerne à investigação do papel do psicólogo, orientado pela psicanálise lacaniana, na inclusão escolar de crianças autistas. Partiu-se da hipótese de que um dos principais papéis do psicólogo na escola, orientado pela teoria psicanalítica, é o de contribuir com a atualização e qualificação dos profissionais da educação sobre o autismo, de modo a favorecer a preparação das escolas para receber essas crianças.

O acesso à educação é um direito garantido à pessoa autista, de acordo com o Art. 3º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Laurent (2014), em seu livro “A batalha do autismo”, utiliza o termo “batalha”, entre outros motivos, por ser uma expressão recorrente nos depoimentos de pais de crianças autistas. Nesse contexto, a instituição escolar possui papel fundamental nos cuidados e formação dessas crianças. Tendo em vista a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, constata-se que a psicologia, orientada pela psicanálise lacaniana, tem muito a contribuir com os profissionais da educação, no que se refere à especificidade do autismo na inclusão escolar. Considerando a importância da temática, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de descrever e especificar o conceito de autismo segundo a psicanálise de orientação lacaniana, tendo em vista o contexto escolar.

Concluiu-se que essa orientação tem um papel decisivo nos processos de ensino-aprendizagem do sujeito autista, ao defender que o caminho possível na educação é aquele que aceita as invenções do autista, construídas a partir da complexificação da borda autística, que conta com os objetos autísticos, duplos e ilhas de competência. Dessa maneira, a hipótese levantada inicialmente foi confirmada, a partir da constatação das contribuições do psicólogo

orientado pela psicanálise lacaniana pode oferecer para a inclusão escolar dos sujeitos autistas.

2 A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO AUTISMO CONFORME A PSICANÁLISE

O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, dedicou-se ao estudo da esquizofrenia, introduzindo a causalidade psíquica na psiquiatria. A partir disso, cunhou o termo “autismo”, para designar uma das características da esquizofrenia, segundo o conceito de “autoerotismo”, tal como proposto por Freud. Subtraindo-se o fragmento “eros”, tem-se “autismo”, o que de acordo com Bleuler, aponta para uma retirada da libido do mundo externo, delineando o isolamento dos esquizofrênicos adultos em seus períodos de delírio.

O autismo, hoje, é considerado uma quarta estrutura clínica, ao lado da neurose, psicose e perversão. Foram Rosine e Robert Lefort, na década de 50, os primeiros psicanalistas a formular a hipótese de uma estrutura autística, a partir de suas pesquisas e experiências clínicas. O paradigmático caso de Marie Françoise, analisante de Rosine Lefort, ainda nos orienta para pensar o autismo. O caso, publicado no livro “O nascimento do Outro” (1984), localiza sua especificidade no fato de que não há Outro para o autista. Barroso (2020) elucida que o psicótico, foracluído do Nome-do-Pai, não cessa de preencher o Outro para se assegurar de sua existência, tal como o Outro gozador da paranóia. “[...] a única relação possível do autista com o Outro supõe uma subtração, um furo no real, que inauguraria o campo do Outro sob medida para cada autista [...]” (BARROSO, 2020, p. 223).

Na década de 80, com a publicação de autobiografias de autistas, os relatos desses sujeitos, passam também a ser objetos de estudo da psicanálise e, com o auxílio da orientação lacaniana, contribuem para sustentar a hipótese do autismo como uma quarta estrutura clínica. De acordo com Laurent (2014), a criança autista está imersa no real, em uma dimensão que nada falta ou pode faltar. Dessa forma, não há furo, de modo que é possível dizer da estrutura autística com base na noção de foracclusão do furo.

Pimenta (2018) sinaliza a existência de três aspectos que levam a pensar numa estrutura do autismo. O primeiro deles refere-se a um sentimento de ameaça pela presença do Outro que é suscitado no sujeito autista. Ele tenta se proteger do Outro anulando-o, como por exemplo, não atendendo ao seu chamado e recusando o olhar. Nesse sentido, esse sujeito não sofre de um déficit cognitivo, mas de um excesso de presença do Outro, o qual busca anular.

O segundo ponto se relaciona à linguagem, pois os autistas se inserem nesta de forma singular. Situam-se de maneira própria, já que há uma dissociação entre linguagem e voz, o

que leva a uma dificuldade de enunciação. O autista pode apresentar ausência de fala ou uma comunicação verbal marcada pela compreensão literal da linguagem, além de privilegiar o signo ao invés do significante, para evitar justamente os equívocos de sentido. Na comunicação, a voz é um objeto libidinal, a qual é uma alteridade do que é dito, ou seja, se aproxima do Outro, do qual esse sujeito tenta se proteger. “Dá ao objeto voz o valor de portador da marca da singularidade que o autista não suporta, o que ele demonstra pela recusa da interlocução, quer nos endereçemos a ele, quer ele tenha de se endereçar ao Outro.” (LAURENT, 2014, p. 53).

Já o terceiro ponto elucidado por Pimenta (2018), refere-se ao corpo. É por meio dos registros do simbólico e imaginário que é possível ao sujeito constituir um corpo a partir do organismo biológico, o que acontece no Estádio do Espelho. Jacques Lacan sustenta que, entre os seis e dezoito meses de vida, em contraste com a precariedade do domínio motor, o bebê manifesta grande satisfação ao reconhecer sua imagem refletida no espelho. Assim, até o momento do reconhecimento da imagem refletida no espelho, a criança possui apenas uma percepção fragmentada do corpo. No caso do autismo, a operação do Estádio do Espelho não acontece, e o corpo não se constitui.

O autista é aquele “[...] sujeito que não tem envoltório corporal, que não reage à imagem de seu corpo, instalou, em vez do espelho que não funciona, uma *neobarreira* corporal dentro da qual – ou sob a qual – ele fica totalmente encerrado.” (LAURENT, 2014, p. 78). Isto posto, Pimenta (2018), aponta que é importante que o sujeito autista crie uma borda, de modo a contornar seu corpo, construída com o auxílio do objeto autístico e de um duplo. Laurent (2014) assinala que o autista elege um objeto particular ao qual se cola, tornando-se inseparável desse objeto. Ao elevar esse objeto à categoria de duplo, as bordas surgem, circunscrevendo o gozo. O autista faz equivalência ao duplo, que pode ser uma pessoa ou um personagem, por exemplo. Dessa forma, no autismo o retorno do gozo ocorre em uma borda.

Para o sujeito autista, o mundo torna-se inviável por causa de um excesso de gozo que invade seu corpo. Não há uma interpretação da realidade. Além disso, não há imagem, há um duplo real que funciona como um facilitador para sair de sua solidão. Este sujeito desloca o lugar da enunciação para o duplo, fazendo-o falar como suporte de enunciação artificial e, assim, se comunica com o mundo, sem deixar de se proteger.

Essa concepção de autismo que considera a causalidade psíquica se difere da lógica biologicista, que propõe uma causalidade biológica do autismo e que exclui as causas subjetivas da constituição do sujeito. É o que observamos nos manuais de diagnóstico dos transtornos mentais:

Na perspectiva do DSM-5, o autismo é, com efeito, transformado em espectro: são os famosos ‘Transtornos do espectro do autismo’ (TEA). O tal espectro dos autismos ampliou-se tanto que a quantidade de sujeitos supostamente afetados multiplicou-se por dez em apenas vinte anos, até atingir a frequência de uma criança em cada cem. (LAURENT, 2014, p. 65).

Barroso (2018) indica que no Brasil, há dois milhões de autistas. Esse expressivo número de diagnósticos, levou o Ministério da Saúde a elaborar um documento chamado “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde”, o qual “[...] objetiva contribuir para a ampliação do acesso e a qualificação da atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias [...]” (BRASIL, 2015, p.7). A partir da Lei nº 12.764/2012, conhecida como “Lei do Autismo”, os sujeitos autistas passaram a ser considerados pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais. Assim, logram de todos os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de julho de 2015. O reconhecimento desses sujeitos como cidadãos de direitos, é fundamental para que suas diferenças e especificidades sejam observadas, o que viabiliza a construção de ações específicas para os autistas, nos diversos campos da sociedade:

A garantia de direitos de cidadania no campo das políticas públicas de educação, transporte, habitação, assistência social, trabalho, esporte e lazer é, portanto, fundamental tanto para a prevenção de incapacidades quanto para a promoção de saúde e reabilitação do cuidado posto. (BRASIL, 2015, p. 70).

O reconhecimento dos sujeitos autistas como pessoas com deficiência mostra-se, por um lado, muito importante na medida em que proporciona a garantia de direitos. É a partir da “Lei do Autismo” que os autistas passam, efetivamente, a serem acolhidos pelas políticas públicas como sujeitos de direitos. Na área da educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência regulamenta a obrigatoriedade das escolas regulares em recebê-los, incluindo os autistas. As leis e o documento elaborado pelo Ministério da Saúde, portanto, promoveram impactos positivos no lugar social dos sujeitos autistas. Por outro lado, é fundamental esclarecer aqui, que a psicanálise não reconhece o sujeito autista como um sujeito deficiente. Encontra-se aí, então, um paradoxo. Por isso, a elaboração da “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde”, contou com a contribuição de psicanalistas, que apesar de consentirem com a importância das garantias legais, apontam no documento que “[...] ainda que o funciona-

mento intelectual da pessoa com autismo tenha suas particularidades, a sua desabilidade não é cognitiva, está centrada de maneira determinante no encontro com o outro [...]” (MOVIMENTO PSICANÁLISE, AUTISMO E SAÚDE PÚBLICA, 2012 *apud* PIMENTA, 2014).

Em 2007, a ONU promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a qual sistematizou debates mundiais realizados no final do século XX e início do século XXI, favorecendo a definição de políticas públicas no que se refere à inclusão social. No Brasil, o Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto Executivo nº 6.949/2009 ratificam o documento da ONU. Neste cenário, a educação inclusiva é considerada direito inquestionável e incondicional, de responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade. Segundo o Art. 27 da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015a, s.p.).

Abenhaim (2005) aponta que apesar de toda a discussão sobre inclusão, grande parte das escolas ainda são excludentes, pois predomina o discurso da integração, o qual coloca o sujeito como responsável por se preparar para relacionar-se com os outros, podendo, ou não, ser aceito pelo grupo. Para que a inclusão de fato ocorra, o sujeito deve ser reconhecido como potencialidade, havendo um esforço da sociedade para auxiliá-lo a desenvolver seu potencial. Nesse sentido, a escola inclusiva deve considerar a diversidade humana e possibilitar, por meio de um olhar individualizado, os caminhos para que cada sujeito exerça sua singularidade.

Não se pode pensar a inclusão escolar das crianças autistas, sem levar em conta a inclusão que estes sujeitos propõem e constroem a partir de si próprios. É um trabalho árduo e solitário, como observamos na descrição que Carbonell e Ruiz (2018) fazem do autista: “Um trabalhador incansável” (tradução nossa)².

Maleval (2017) nos mostra que o sujeito autista possui uma percepção caótica da realidade, de modo que busca refúgio em um mundo assegurado, rodeado de objetos conhecidos, organizado segundo regras próprias e reinado por certa imutabilidade. Por isso, preza tanto pela solidão, seguro das intrusões que, de tal maneira, o angustiam. O autista, então, se fecha

² Un trabajador incansable.

em sua borda, a qual funciona como uma bolha de proteção. Apesar de praticamente não se lançar à realidade social, é a partir de suas invenções que se faz possível essa abertura, ainda que, paradoxalmente, seja tão solitário.

O autismo é uma posição tomada pelo sujeito em relação a seu corpo, aos objetos e ao Outro. Dessa maneira, devemos

[...] compreender o máximo possível que em um momento remoto e em um lugar insondável o sujeito tomou uma espécie de decisão com o objetivo de se defender da angústia. As formas de se apoderar de seu corpo, de escolher seus próprios objetos e de transpor o abismo vivido entre ele e os outros serão correlativas àquela posição assumida diante da angústia. (CARBONEL; RUIZ, 2018, tradução nossa).³

A abertura à conexão ao laço social, só será possível, segundo Maleval (2017), quando a criança autista estiver em condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades defensivas da borda autística, a qual se vale, essencialmente, do duplo, das ilhas de competências e do objeto autístico para se construir.

Os autistas dispõem de um saber valioso de si mesmos:

[...] quando o sujeito autista é posto em condições em que as suas invenções e as suas ilhas de competência são valorizadas – e não tidas como obstáculos ao seu desenvolvimento –, quando a escolha dos seus duplos e dos seus objetos é respeitada, mostra-se possível, [...], não sair do autismo, mas sim do seu mundo imutável e assegurado, o que lhe abre um acesso à vida social. Só então pode suceder uma mudança que faça do autista um sujeito responsável e que assume seu dever. (MALEVAL, 2017, p. 377 – 378).

Ao contrário do que se verifica no caso das psicoses, nas quais o duplo é um objeto persecutório, o duplo autístico está no real e, é nele que, frequentemente, o sujeito autista encontra o apaziguamento de seu caos (MALEVAL, 2017, p. 129). Esse duplo é um objeto familiar, próprio de seu mundo imutável, do qual o autista se vale, com estima, para tratar o gozo pulsional. O duplo é “[...] um elemento que apazigua, que permite localizar nele o essencial ao gozo, e que o sustenta para restaurar uma posição de enunciação, integrando o duplo no eu [...]” (ACERO, 2013, p. 4). Dessa maneira, constatam-se importantes ganhos, quando é utilizado como suporte para uma enunciação artificial, instituindo-se como uma estrutura privilegiada para a saída de sua solidão.

³ [...] entender lo más posible que en un momento remoto y en un lugar insondable el sujeto tomó una suerte de decisión con el objetivo de defenderse de la angustia. Los modos de hacerse con su cuerpo, de escoger sus propios objetos y de salvar el abismo vivido entre él y los demás serán correlativos de esa posición tomada frente a la angustia.

Assim, o duplo irá funcionar para o autista como um facilitador, por exemplo, ao segurar a mão de um adulto e conduzi-la à execução de uma ação, a qual ainda não suporta realizar. De acordo com Maleval (2017) o que o autista precisa do suporte do duplo, é um ponto de inserção da sua libido, garantindo que esta não se localize no corpo, o qual se encontra caótico, mas na borda, onde estará segura.

Fazer assim, de um duplo, o suporte de uma enunciação artificial – por intermédio de um objeto, de um amigo imaginário ou de um semelhante - constitui uma das defesas características do autista. Trata-se ainda de um modo de falar, ausentando-se, que permite proteger-se do desejo do Outro. Mas o apoio obtido de um suporte, que é simultaneamente um captador de gozo e uma forma consistente, emplaca uma enunciação artificial. Um ganho pode então ser obtido com relação aos dizeres verborrágicos: graças ao duplo, o sujeito chega, de vez em quando, a expressar por procuração aquilo em que está pensando. (MALEVAL, 2017, p. 134 e 135).

O autista recusa que o gozo vocal sirva à fala, por isso, sua dificuldade diante das palavras, evidencia o que há de enigmático na linguagem. Conforme assinalado por Carbonell e Ruiz (2018), falar significa dirigir-se ao Outro e almejar uma resposta, de modo que seu ser seja reconhecido. Além disso, compreender os enunciados do Outro é desafiador para o autista. “Não se teria como expressar mais nitidamente que o ideal do autista reside numa codificação do mundo pelo signo, ao passo que sua representação significativa parece demasiado incerta para eles.” (MALEVAL, 2017, p. 200).

Dessa maneira, um mundo seguro e sem riscos para o autista, seria aquele determinado por referências fixas e regras absolutas. Esse sujeito, então, busca o controle e o absoluto, passando pela invenção de um mundo de regras imutáveis, por meio de um saber totalizante em um domínio restrito. É por isso que muitas crianças autistas ficam tão entregues a uma preocupação exclusiva, como calendários, astronomia, linhas de ônibus, números, entre outros. Daí tem-se as ilhas de competência. Vejamos:

Com relação a essas ilhas de competência, os sujeitos mostram mais frequentemente um apego e um interesse excepcionais que testemunham a sua aptidão para captar o gozo. Foi notado muito cedo, especialmente por Asperger, que essas componentes da borda são as mais aptas a abrir para o social, pela derivação dos centros de interesse que podem suscitar. (MALEVAL, 2017, p. 201).

Daniel Tammet, um sujeito autista considerado gênio, descreve em seu livro “Nascido em um dia azul”, seu apreço e atração pelos números. E é por meio destes que Tammet encontra um caminho de acesso ao social. Ele afirma:

Os números são minha primeira língua, na qual com frequência penso e sinto. Pode ser difícil para mim entender as emoções ou saber como reagir a elas, de modo que muitas vezes os números me ajudam. Se um amigo diz que se sente triste ou deprimido, imagino-me sentado no vazio escuro do número seis para tentar experimentar a mesma espécie de sentimento e compreendê-lo. Se leio num artigo que uma pessoa se sentiu intimidada por algo, imagino-me ao lado do número nove. Sempre que alguém descreve a visita a um lugar bonito, lembro minhas paisagens numéricas e a felicidade interior que me trazem. Desse modo, os números realmente me ajudam a entender outras pessoas. Às vezes, pessoas que vejo pela primeira vez me lembram um número específico, o que me deixa mais à vontade perto delas. (TAMMET, 2007, p. 18).

Os sujeitos autistas também se valem dos objetos autísticos. No cenário contemporâneo, os manuais diagnósticos e as técnicas comportamentais, reduzem o ser humano ao seu comportamento e, por isso, muitos profissionais acreditam que os objetos autísticos são prejudiciais ao autista e recomendam a sua retirada. Entretanto, certos objetos são para eles, preciosos auxiliares. Muitas vezes, são esses objetos que possibilitam a esses sujeitos o acesso ao mundo que os rodeia.

Ao falar de objetos autísticos, não se pode deixar de dizer da máquina construída por Temple Grandin, uma mulher autista, nascida em 1947, nos Estados Unidos. Grandin construiu uma máquina para si mesma, por meio da qual consegue confeccionar uma prensa de contenção reguladora, que proporciona o apaziguamento de suas crises de nervos e de sofrimento. Sua criação, tão original, funciona como uma contenção do gozo. Assim, Maleval (2017) aponta que o autista consegue mascarar a perda simbólica se dispondo de um objeto que encarna o duplo. Como evidenciado no caso de Grandin, o objeto *a* se encontra incluído em uma borda protetora.

As nossas formas de travar relações são diferentes. Insistam nas coisas que a perspectiva de vocês considera normais e vocês vão encontrar a frustração, a decepção, o ressentimento – talvez, até mesmo, a raiva e o ódio. Aproximem-se com respeito, sem preconceitos, e dispostos a aprender coisas novas, daí encontrarão um mundo que jamais teriam podido imaginar. (SINCLAR, 1993 *apud* MALEVAL, 2017, p. 377).

A partir disso, vê-se que as invenções do sujeito autista são seriamente preciosas, sendo a via de acesso de saída de seu enclausuramento rumo ao Outro.

Dessa maneira, o tratamento possível realizado pela psicanálise é aquele que segue a lógica interna da construção do sintoma do sujeito autista. Tendo em vista que a clínica lacaniana orienta-se pelo caso a caso, de modo que, com o auxílio do analista, o sujeito possa construir algo a partir de seu objeto singular, que aqui não é considerado como obstáculo, mas como ponto de apoio para suas invenções.

Assim, a orientação psicanalítica pretende acompanhar os sujeitos autistas por seus atalhos, a fim de ampliar seu mundo e deslocar seus limites que, no início, são rigidamente designados. “Trata-se do que a psicanálise oferece ao tratamento do autismo: o acesso para cada um deles a uma modalidade mais moderada de rejeição de sua posição de enunciador, que lhes torna possível intervir no mundo.” (ACERO, 2013, p. 5).

Nesse sentido, o trabalho com o sujeito autista, só é possível quando esse sujeito consente ao tratamento. Ou seja, isso significa que é preciso aceitar as soluções que o próprio autista propõe sobre si mesmo. Tal ideia implica pensar que não se trata de um tratamento universal do autismo, mas do tratamento dos autismos, ou seja, de cada sujeito autista.

Esforçar-se para entrar em relação com um sujeito autista, confrontar-se com esse impossível, com esse real, a partir de uma perspectiva psicanalítica, supõe apelar à invenção de uma solução particular sob medida. Com efeito, a invenção é o único “remédio” do sujeito autista e deve incluir, a cada vez, *o resto*, ou seja, o que permanece no limite de sua relação com o Outro: seus objetos autistas, suas estereotípi- as, seus duplos. (LAURENT, 2014, p. 78).

Ao colocar a singularidade no centro da questão autista, de modo a compreender e acolher os comportamentos estereotipados, a atuação clínica do psicólogo irá se orientar pelo próprio autista. Barroso (2019) elucida que o autista amplia e transforma sua borda defensiva em direção ao laço social, quando encontra no psicanalista um parceiro em sua construção. Colocar-se no lugar de parceiro do autista, quer dizer deixar-se incluir, como, por meio de seu corpo e das modalizações da voz e do olhar.

Por fim, é fundamental observar que as três dimensões da inclusão apresentadas devem caminhar juntas. As leis garantem os direitos e a inserção nas políticas públicas, abrindo caminho para o acesso ao social. Apesar disso, a lei por si só não é suficiente. Garantir que a criança simplesmente esteja na escola, não significa incluir. Ao contrário, pode ser segregador. A inclusão escolar só se faz quando a inclusão construída pelo próprio sujeito autista é aceita no ambiente escolar. A abertura ao social do autista se faz a partir de suas invenções. E é esta a contribuição do psicanalista a partir do trabalho clínico, ou seja, ao se colocar como parceiro do autista, possibilita que sua borda defensiva se amplie, abrindo-se para o social, inclusive na educação. Por isso, a inclusão escolar depende da articulação entre as três dimensões, ou seja, do trabalho em rede, interdisciplinar.

3 O SUJEITO AUTISTA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O atraso em relação à aquisição da fala de uma criança costuma ser um dos primeiros sinais que fazem com que as famílias busquem a ajuda de um profissional. Carbonell e Ruiz (2018) sinalizam que, muitas vezes, o sujeito autista não só não fala, como também parece não ouvir, na medida em que comumente não responde ao chamado do outro, nada solicita ou aponta. Isso faz com que a ausência de palavras se constitua como uma das maiores fontes de angústia para os pais e educadores que convivem com a criança.

Nesse sentido, é importante assinalar que quando o sujeito autista não fala, não significa que ele não o queira, que não o consiga ou que se trata de algum déficit cognitivo. Tal afirmativa fica evidente em determinadas ocasiões, nas quais o autista é capaz de surpreender a todos:

[...] o autista “mudo” cede sua voz e pronuncia uma fala completamente correta, do ponto de vista gramatical e semântico, endereçando-se diretamente a um receptor. Essas falas acontecem em momentos de urgência subjetiva, nos quais o autista sai de seu mutismo e faz um apelo ao Outro, imperativamente, na intenção de modificar uma situação que lhe esteja sendo insuportável em algum grau. (PIMENTA, 2018, 121).

Cabe salientar ainda que a dificuldade frente à palavra está relacionada à posição desse sujeito diante do mundo. A psicanálise nos mostra que a ação de falar, vai muito além do simples ato comunicacional. Se colocar no lugar de enunciador, requer, para o autista, um rompimento com a sua bolha, o que nem sempre é possível a ele.

Isso não quer dizer que o autista não se inseriu na linguagem. Ao contrário, são sujeitos que estão inseridos no mundo da linguagem, entretanto, o fazem, de maneira singular. Dentre as possibilidades construídas pelo autista, têm-se as repetições, a recusa ao diálogo, a impostação da voz, de modo que é preciso reconhecer o uso único que cada autista faz desta. Por isso, podemos dizer que, na verdade, os autistas são mestres da linguagem. Vejamos:

Embora estejam fora do discurso, os autistas não são imunes à linguagem. Estamos diante de um sujeito com dificuldade de tomar a posição de enunciador, pois experimenta uma carência de identificação ao nível do ser, devido a um problema na sua constituição subjetiva, precisamente, uma perturbação na alienação do ser vivente à linguagem. Seja no mutismo, seja utilizando a palavra como uma espécie de ventríloquo do outro, seja emitindo verbalizações que Kanner chamava de ecolalia ou linguagem de papagaio, o fato é que o autista demonstra vários distúrbios da enunciação, o que faz com que ele se desincumba de colocar em jogo sua voz, sua presença e seus afetos. (ACERO, 2013 *apud* BARROSO, 2019, p. 1241).

Conforme já fora sinalizado, o autista se vale de sua invenção como dispositivo para se relacionar com o ruído invasivo da língua:

Por isso, encontramos neles uma infinidade de invenções, desde o sujeito que fala como um computador, o que fala por meio de marionetes, o que fala em outra língua, o que repete o que lhe é dito ou o final das palavras, o que só fala cantando ou que só suporta que lhe falem num certo tom ou cantando. Há também aqueles que fazem uso de um objeto que media sua relação com o outro. (DRUMMOND, 2018, p. 42).

Dentre as saídas que o autista constrói frente aos impasses colocados pela linguagem, a escrita aparece como uma possibilidade. Assim, embora não se dirijam verbalmente ao outro, alguns autista se comunicam por meio da escrita. Podemos aí, então, defender a escola enquanto uma ferramenta terapêutica. Bastos (2017), afirma que o trabalho de alfabetização das crianças autistas, no âmbito escolar, pode surgir como uma maneira de ajudá-las a construir um modo mais flexível de comunicação por meio da escrita, fornecendo novas perspectivas para o laço social.

Naoki Higashida, um escritor japonês autista, evidencia tal aspecto em seu livro, intitulado “O que me faz pular”, escrito aos seus 13 anos de idade. Ele diz: “[...] letras, símbolos e sinais são meus melhores aliados, pois nunca mudam. Continuam sempre os mesmos, fixados em minha memória” (HIGASHIDA, 2014 *apud* BARROSO, 2020, p. 230). Apesar da dificuldade em fazer um uso da língua oral, Higashida utiliza a escrita como um modo de tratamento da voz retida. A construção feita por esse sujeito possibilitou a publicação de diversos textos que, inclusive, ganharam prêmios literários.

Barroso (2020) nos indica que ao se defender da traumática língua do Outro, o autista acaba imerso no real, fora do discurso. Apesar disso, possui grande disposição para inventar e reinventar o mundo. Dessa maneira, “[...] as suas possibilidades de inserção dependem do acolhimento de suas invenções pelas famílias, pelas escolas, pela sociedade em geral e, particularmente, pelo discurso psicanalítico.” (BARROSO, 2020, p. 217).

Laurent (2014) elucida que o autista é um sujeito que não possui corpo e, consequentemente, não há envoltório corporal. O que há é uma neobarreira dentro da qual fica encerrado, ou seja, uma “[...] espécie de cápsula, que lhe serve de defesa das manifestações do Outro. Tal como a cápsula do astronauta, a borda lhe permite deslocar-se num universo e explorá-lo.” (BARROSO, 2020, p. 231). A construção da neoborda ocorre na dimensão da forclusão do furo, conceito definido por Laurent (2014), ao dizer que, por encontrarem-se imersos no

real, acessam esse lugar que nada falta ou pode faltar. Ou seja, não há furo, a não ser aquele que vem a ser desenvolvido pelo próprio autista.

Seus interesses se desenvolvem apoiados em seus objetos, os quais não são obstáculos, mas sim um suporte para suas invenções. Dessa forma, o acesso à aprendizagem se dá via atalhos, fornecidos pelo próprio autista. Vejamos:

No lugar de incluir o autista no programa do Outro escolar, o que frequentemente constrange suas invenções, não seria interessante propor o inverso, ou seja, a inclusão do Outro escolar nas iniciativas do autista? (...) Por ser um inventor por excelência e por não responder sintomaticamente ao Outro escolar, como faz grande parte das crianças, os autistas nos levam a diferenciar o que compete à aprendizagem e o que é o saber que não se aprende na escola. (BARROSO, 2018, p. 52 – 53).

Isto posto, é crucial considerar as invenções do autista. Verifica-se que o acesso a esse sujeito é aberto por meio da complexificação de seus circuitos, de modo que o funcionamento de seus objetos permite a ampliação de seu mundo. Laurent (2014) nos apresenta o caso de uma criança autista que, sempre carregava junto a si um pedaço de pau. A equipe que o atendeu, admitiu a presença desse objeto eleito e, interviram, introduzindo complexidade neste, como por exemplo, colocando-o em série com outros objetos, possibilitando aberturas progressivas da criança para o mundo. Assim, a partir do encontro entre o pau e o ressoo do sino da igreja, o interesse da criança se deslocou para o som do sino. Em seguida, passou a se entusiasmar com as agulhas do relógio e, a partir disso, abriu-se para os números e, posteriormente, para as aprendizagens matemáticas na escola. Observou-se, portanto, que “uma presença atenta e plural permitiu introduzir complexidade em seu sistema marcado pela exclusividade do pau. Uma vez afrouxada, deslocada, a neoborda constitui um possível espaço – que não é nem do sujeito nem do Outro – de troca e invenção” (LAURENT, 2014, p. 119).

Maleval (2017), afirma que, mesmo em casos aparentemente muito difíceis, nos quais a criança aparenta estar encerrada em seu mundo, é possível obter efeitos terapêuticos, o que é alcançado por meio das invenções dessa criança. O autor nos apresenta outro caso que corrobora com estes pontos. Trata-se da história de Derek Paravicini, uma criança colada a seu objeto autístico - um órgão elétrico - e sua fixação pela música. Apesar de a maioria dos especialistas do comportamento que a acompanharam desfavorecerem seu interesse específico, seus pais o respeitaram. Assim, Derek ampliou cada vez mais suas capacidades musicais de modo que, segundo eles, a criança pôde se desenvolver intelectualmente e socialmente. Na vida adulta, passou a fazer apresentações em concertos, alcançando autonomia social.

A partir desses exemplos, podemos testemunhar que a aplicação de uma técnica predefinida se mostra ineficaz e, até mesmo insuportável ao autista. Nesse sentido, as ferramentas e estratégias devem ser elaboradas de modo particular, centrando o interesse privilegiado da criança e, a partir deste, conduzi-la a um processo de aprendizagem.

A esse respeito, Barroso (2020) assinala que a contribuição da psicanálise quanto à compreensão da função e do uso da borda autística, pode ser de interesse de vários campos do saber, uma vez que orienta a abordagem ao autista. Aqui, destacamos a importância para a esfera da educação. A noção de borda autística, representa um “divisor de águas entre a contribuição da psicanálise ao autismo e os outros métodos que reduzem a singularidade e a originalidade do autista a meros comportamentos desajustados e deficitários [...]” (BARROSO, 2020, p. 235). Além de, eticamente, respeitar a singularidade do autista, as conquistas do sujeito podem ser potencializadas segundo o ponto de vista da educação, na medida em que se toma a psicanálise lacaniana como referencial teórico-prático.

A educação, além de ser um direito fundamental garantido por lei é,

na concepção da esfera política, [...] um processo formativo, posto em prática em diversos âmbitos sociais, inseparável da convivência humana, mas prioritariamente, é um produto escolar. De acordo com esse ponto de vista, a educação obtém lugar de bem primário, de capital cultural acessível a todos, porém com um resultado diferenciado para cada aluno. (CARVALHO, 2019, p. 1317).

Considerando-se, então, que a prática educacional ocorre, sobretudo, na instituição escolar, é fundamental pensar criticamente o campo educacional. Lajonquière *apud* Bastos (2012) afirma que a pedagogia moderna se sustenta na ilusão de uma “adequação natural”, ou seja, no desejo de que não haja falta, diferenças ou imprevistos. Tal concepção, aliada ao ideal da normatividade, produz efeitos segregacionistas.

Dessa forma, observa-se que a instituição escolar que acolhe a diferença possui um papel fundamental na direção do tratamento do autista. Kupfer (2001) *apud* Bastos (2012) afirma que a inclusão escolar dispõe de efeitos terapêuticos, na medida em que favorece a circulação social da criança, o que vai além de oferecer a chance do aprendizado. Vejamos:

Aposta-se com a inclusão no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social [...]. (KUPFER, 2001 *apud* BASTOS, 2012, p. 104).

Isto posto, a inclusão escolar funciona como um reconhecimento de que essa criança é capaz de circular pela norma do discurso social, pois [...] “a escola pode oferecer a essas crianças, mais do que a chance de aprender, pois, sendo um discurso social importante, ela oferece uma certidão de pertinência ao oferecer-lhes o lugar de ‘aluno’.” (BASTOS, 2017, p. 135). Segundo essa perspectiva, acredita-se no poder e nas potencialidades de produções discursivas que, ao circularem, no interior do ambiente escolar, sustentam um lugar para essa criança enquanto aluna.

Ademais, quando a instituição e seus profissionais acolhem as invenções do autista, a escola pode se tornar uma parceira, na medida em que, ao favorecer a complexificação da borda da criança autista, abrem-se caminhos para a aprendizagem e para o laço social:

Podemos afirmar, então, que quando se trata da clínica com crianças psicóticas e autistas, as práticas analíticas e educacionais não são disjuntas, caminham em uma mesma direção e em um mesmo sentido, podendo, assim, estar em uma relação de continuidade. (BASTOS, 2012, p. 117).

A partir desse ponto de vista, a inclusão escolar funciona como uma aposta nas potencialidades do sujeito, reconhecendo-o socialmente, o que, por si só, já pode conferir efeitos surpreendentes no tratamento dessas crianças.

No livro denominado “*No todo sobre el autismo*”, Carbonell e Ruiz (2018) discutem a prevalência do discurso científico na atualidade, enquanto uma tentativa de explicar e esgotar fenômenos psíquicos. Tal movimento apresenta diferentes repercussões, em múltiplos campos. Aqui, nos interessa aquilo que cabe ao autismo. Assim, verificamos que há um esforço científico, que visa estabelecer uma causalidade única do autismo. Entretanto, até o presente momento, não foi possível instituir uma relação causal simples entre as bases genéticas e os fenômenos clínicos observados nos sujeitos autistas.

No que se refere à inclusão escolar e ao processo de ensino-aprendizagem do sujeito autista, existem hoje duas correntes principais que se dedicam a essa temática: a psicanálise e as técnicas comportamentais. Os métodos comportamentais visam erradicar os comportamentos ditos inapropriados ou desviantes, por meio de punições e recompensas, com o intuito de enquadrar os sujeitos autistas em modelos de aprendizagem sistematizados. Assim, aqueles que não conseguem se adequar ao modelo estabelecido, seja por os recusarem ou porque lhes causa sofrimento, são abandonados.

Dessa forma, ignora-se a angústia dos sujeitos autistas, submetendo-os a técnicas reeducativas do comportamento, que muitas vezes, são insuportáveis para estes indivíduos. Laurent (2014), nos mostra que os grandes adversários das técnicas comportamentais não são os psicanalistas, mas os próprios sujeitos autistas. Em 2004, Michelle Dawson, a qual recebeu o diagnóstico de autismo aos trinta anos de idade, publicou o artigo “O mau comportamento dos comportamentalistas. Problemas éticos da indústria ABA-autismo”. Nessa publicação, Dawson se apresenta como prova viva de que o autismo não se resume a comportamentos. Em função disso, ela não se submeteu ao tratamento ABA (*Applied Behaviour Analysis*), tendo desenvolvido sua própria maneira de aprender, ao se tornar pesquisadora em uma Universidade no Canadá:

Ela se insurge contra a vontade de transformar as crianças autistas em crianças ‘como as outras’ ‘suprimindo as condutas bizarras que talvez lhes sejam necessárias (como o balanço, o batimento das mãos e os jogos mais analíticos que sociais ou ‘imaginativos’); contesta também a vontade de impor às crianças condutas ‘que podem ser estressantes, dolorosas ou inúteis (como apontar com o dedo, a atenção partilhada ou a troca de olhares). (LAURENT, 2014, p. 140).

Em contrapartida, a psicanálise lacaniana refuta a ideia de que o autismo, assim como qualquer outra causalidade psíquica, se localiza no cérebro, dentro de uma lógica de causa e efeito. O que se sustenta na psicanálise é a abordagem do autismo como uma posição do sujeito em relação ao seu corpo, aos objetos e ao Outro, lugar este tomado como maneira de se defender da angústia: “As formas de assumir o controle de seu corpo, de escolher seus próprios objetos e de transpor o abismo vivido entre ele e os outros serão correlativas dessa posição assumida diante da angústia.” (CARBONELL; RUIZ, 2018, tradução nossa).⁴

Isto posto, destacamos que a abordagem psicanalítica preza pela singularidade do sujeito autista. É preciso que os educadores e terapeutas abram espaço para as invenções desse sujeito, deixando de lado os seus *a priori*. Para tanto, é imprescindível que o autista possa participar das decisões que lhes dizem respeito, para que assim, possa consentir em ser educado. Por isso, tal questão repercute no processo de ensino-aprendizagem, no qual se faz necessário compreender como se dá o raciocínio do autista, bem como as suas formas de aprendizagem e desenvolvimento.

⁴ Los modos de hacerse con su cuerpo, de escoger sus propios objetos y de salvar el abismo vivido entre él y los demás serán correlativos de esa posición tomada frente a la angustia.

Arantes (2013) mostra que, no campo da pedagogia, a segregação, surge mascarada pela ideia de normalidade. Muitas vezes, aparece implícito o desejo de se eliminar a diferença, isto é, aquilo que não se encaixa no padrão da normalidade.

Portanto, se todas as palavras possuem duas significações opostas, devido à origem de sua existência [...], sempre que falamos sobre agregar, quando temos como princípio a inclusão, automaticamente, nos remetemos ao seu oposto, segregar. Então, temos um movimento de alcance impossível, dado que na busca por encontrar uma palavra que defina a diferença, corremos o risco de torná-la mais evidente e cada vez mais segregadora. (ARANTES, 2013, p. 55).

Dessa maneira, fica evidente que a diferença existe e não pode ser negada. No entanto, é preciso que ela seja considerada naquilo que apresenta de singular e, não apagada, seja pela tentativa de torná-la igual, ou de rechaçá-la. Yanet (2018) menciona um paradoxo presente na questão da inclusão: “só é possível incluir a diferença com a condição de mantê-la como tal.” (YANET, 2018). Eis aqui um ponto crucial – a delicada e fundamental importância de saber quando tratar o aluno autista como igual e quando tratá-lo como diferente. Vejamos:

[...] o imperativo da inclusão escolar, regida pela lógica do *para todos*, tem feito complemento à lógica hegemônica da sociedade contemporânea, que é a lógica da universalização dos modos de gozo que implica na supressão das diferenças. [...] Desse modo, o que constatamos é que esse imperativo da inclusão embute uma exclusão que se dá no interior do próprio dispositivo escolar, que como constatam Aromí, Nuñez e Tizio, vem substituindo as velhas formas de expulsão. Porém quanto mais o empuxo universalizante se acentua, as diferenças irreduzíveis se tornam mais resistentes e, portanto, mais insuportáveis, dando origem a novas formas de exclusão. É a confirmação, no âmbito educacional, da predição feita por Lacan em 1967, de que a tentativa de homogeneização dos modos de gozo produziria uma “ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação”. (MITSUMORI, 2008, p. 17).

Bialer (2015) realizou um estudo teórico, por meio do qual analisou narrativas autobiográficas de autistas sobre suas experiências escolares. A partir de tais relatos, a autora constatou que a exigência de que os autistas se adaptem à normatização escolar é da ordem do impossível. Ademais, Bialer (2015) observou que estes sujeitos têm muito a contribuir com o ambiente escolar, na medida em que propõem algo novo e revolucionário para os discursos já estabelecidos. Assim, é preciso que as práticas escolares abram espaço para a sua criação, a fim de que se possa concretizar seu potencial na educação. Em todas as biografias analisadas, verificam-se relatos de sujeitos autistas que afirmam o interesse em estar na escola, porém, constantemente se deparam com a vivência da exclusão nesses ambientes, evidenciando a ausência de práticas inclusivas e um desconhecimento da equipe pedagógica sobre o autismo.

Em relação a uma possível interlocução entre os profissionais de saúde mental e os educadores, Ribeiro e Bastos (2007) atestam que esse intercâmbio é fundamental, sobretudo no que tange às possibilidades de escolarização das crianças autistas. Com o objetivo de garantir o desenvolvimento de práticas inclusivas, o psicólogo possui o papel de estar junto à escola, contribuindo para a atualização e qualificação da equipe pedagógica. Sereno (2006) acrescenta a essa rede o acompanhante terapêutico, o qual é um profissional que atua no território escolar, acompanhando a criança e funcionando como “[...] secretário, intérprete e tradutor de línguas estrangeiras (da criança, dos pais, da escola, da ambiência) [...]” (SERENO, 2006, p. 176).

Assim conforme sinalizado anteriormente, a psicanálise e a pedagogia podem caminhar em um mesmo sentido, cada qual com suas especificidades. Por isso, incorporar a psicanálise no campo pedagógico tem o intuito de fazer a palavra circular, a fim de que novos saberes possam ser produzidos. Uma maneira de promover isso é a realização da conversação entre o psicólogo orientado pela psicanálise e o profissional da educação, para que sejam pensadas ações e mudanças. A conversação caracteriza-se como um método de pesquisa e intervenção em psicanálise, proposto pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller por meio do qual, um grupo debate um tema proposto, de modo que o dizer de um participante pode ressoar no outro, que também se coloca a trabalho. Nesse sentido, espera-se que algum inédito possa surgir a partir da palavra dialogada (FERRARI, 2014).

A psicanálise, quando situada no ambiente escolar, abre espaço para o saber-não-saber. Mesquista, Toledo e Melgaço (2013) corroboram com essa ideia ao defenderem que a entrada do psicanalista na escola possibilita a abertura para um lugar vazio, de circulação da palavra. Assim, identificações e saberes instituídos, podem ser desconstruídos.

Para além da ideia de incluir o autista no programa escolar já formatado, a proposta advinda da psicanálise seria a de incluir a escola nas particularidades inventivas do sujeito. O autista não está na escola para ser reabilitado. O discurso pedagógico, quase sempre, está pautado no imperativo do ensino sistematizado para todos, não valorizando o saber do autista. O autista é um inventor de seu lugar no mundo e precisa minimamente ser ouvido por esse Outro escolar, para que sua inclusão de fato ocorra. (CARVALHO, 2019, p. 1320).

Rahme (2010) assente com esse pensamento ao afirmar que o percurso escolar dos autistas pode ser conduzido de novas formas, quando se retifica o lugar ocupado por essa criança na estrutura discursiva da escola, a partir das trocas feitas entre os dois saberes: o da psicologia orientada pela psicanálise lacaniana e o da pedagogia.

Nesse sentido, o educador, não terá que ser um especialista em transtornos ou tratamentos, mas tratará de seu aluno, enquanto educador, uma vez que o tratar é entendido como ato de cuidar dessa criança para que encontre seu estilo próprio de dizer sobre si. (BASTOS, 2017, p. 142).

Nesse sentido, a proposta da introdução da dimensão clínica na escola é uma forma de preservar o lugar do sujeito autista em suas invenções: “Trata-se do que a psicanálise oferece ao tratamento do autismo: o acesso para cada um deles a uma modalidade mais moderada da rejeição de sua posição de enunciador, que lhes torna possível intervir no mundo” (ACERO, 2013, p. 5).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise de orientação lacaniana e suas formulações acerca do autismo oferece uma direção do tratamento da questão autista nos diversos campos da sociedade e nos diversos campos de saber. No que concerne ao contexto educacional, a defesa da inclusão escolar nas escolas regulares se sustenta em uma questão legal, de cidadania e direitos humanos e, além disso, sustenta também um princípio ético de direito ao ser singular.

A contemporaneidade e o discurso científico predominante colocam o autismo no lugar de uma deficiência e de supressão de suas particularidades. O diferencial da psicanálise se encontra justamente ao sustentar a causalidade psíquica do autismo, considerando-se que o sujeito autista assume uma posição singular diante do mundo, de modo a se defender de sua angústia. Não se tratando, portanto, de um déficit.

A partir do que foi defendido e elucidado até aqui, conclui-se que o psicólogo orientado pela psicanálise lacaniana tem muito a contribuir com a inclusão escolar das crianças autistas. Vê-se que essa orientação tem um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, ao defender que, o caminho possível na educação é aquele que aceita, de bom grado, as invenções do autista, construídas a partir da complexificação da borda autística, a qual conta com os objetos autísticos, duplos e ilhas de competência.

Por fim, vê-se que essa orientação tem um papel decisivo na inclusão escolar desses sujeitos, contribuindo com a atualização e qualificação dos profissionais da educação sobre o autismo, favorecendo a preparação das escolas para receber essas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* (org). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ACERO, Iván Ruiz. O que dizem os autistas? **Revista opção lacaniana online**, n. 11, p. 1 – 5, jul. 2013. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_11/autistas.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.
- ARANTES, FERNANDA FERRARI. **Indicadores De Sucesso Na Inclusão Escolar: Um Estudo Exploratório'** 10/04/2013 157 f. Mestrado em PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite, Instituto de Psicologia.
- BARROSO, Suzana Faleiro. A experiência da clínica-escola de psicologia da PUC-Minas no atendimento ao autista e a orientação da psicanálise. *In*: ALVARENGA, Elisa; LAIA, Sérgio (orgs.). **O que é o autismo, hoje?.** Belo Horizonte: EBP, 2018. p. 45-56.
- BARROSO, Suzana Faleiro. Editorial: Dossiê Autismo e Psicanálise. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2019.
- BARROSO, Suzana Faleiro. O autismo como estrutura clínica. *In*: TEIXEIRA, Antônio; MÁRCIA, Rosa. *Psicopatologia Lacaniana: volume 2: nosologia.* Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed, 2020, p. 217- 236.
- BARROSO, Suzana Faleiro. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1231 - 1247, dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22700>. Acesso em: 30 set. 2020.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. **Incidências do educar no tratar:** desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. 2012. Tese – (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2020.
- BASTOS, Marise Bartolozzi; "Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", p. 135 -148. *In*: **Concepções e proposições em Psicologia e Educação.** São Paulo: Blucher, 2017.
- BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 485-492, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CARBONELL, Neus; RUIZ, Iván. **No todo sobre el autismo**. Barcelona: Gredos, 2018. *E-book*.

CARVALHO, Patrícia Fernandes de. O que podemos aprender com os autistas: a experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1316-1330, dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22702/17205>. Acesso em: 30 set. 2020.

DRUMMOND, Cristina. O autista, seu corpo e a sua voz. *In*: ALVARENGA, Elisa; LAIA, Sérgio (org.). **O que é o autismo, hoje?**. Belo Horizonte: EBP, 2018. p. 39 - 44.

FERRARI, Ilka Franco. Relatório da pesquisa Mulheres encarceradas: laços com o crime, desenlace familiar. Belo Horizonte: Biblioteca da PUC Minas, 2014.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MALEVAL, Jean-Claude. Qual o tratamento para o sujeito autista? **Revista Inter Ação**, v. 34, n. 2, p. 405 – 452, 1993.

MESQUITA, Márcia Regina; TOLEDO, Marcilena Assis; MELGAÇO, Paula. Me inclui fora dessa: o analista e o lugar do saber. **Revista CIEN-Digital**, nov. 2013. Disponível em: <http://ciendigital.com.br/index.php/2018/11/30/me-inclui-fora-dessa-o-analista-e-o-lugar-do-saber/>. Acesso em: 30 maio 2020.

MITSUMORI, Nanci. Laboratório “O imperativo da inclusão escolar”. **Revista CIEN-Digital**, n. 3, p. 16 – 17, mar. 2008. Disponível em: <http://ciendigital.com.br/wp-content/uploads/2018/11/CIEN-Digital03.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

PIMENTA, Paula. As políticas públicas para o autismo no Brasil, sob a ótica da psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1249 - 1262, dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22698>. Acesso em: 30 set. 2020.

PIMENTA, Paula. Especificidades diagnósticas do transtorno do espectro autista (TEA). *In*: ALVARENGA, Elisa; LAIA, Sérgio (org.). **O que é o autismo, hoje?**. Belo Horizonte: EBP, 2018. p. 111 - 130.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. 2010. Tese (Doutorado Em Educação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa; BASTOS, Angélica. O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 26 - 35, dez. 2007. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2020.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, São Paulo: Unimarco, v. 10, n. 18, p. 167-179, 2006.

TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul**: por dentro da mente de um autista extraordinário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

VERAS, Marcelo. ¿Insumisos de la educación? Foro sobre autismo. *In*: VERAS, Marcelo. **Blog de la Asociación Mundial de Psicoanálisis**. Barcelona, 26 out. 2015. Disponível em: <http://ampblog2006.blogspot.com/2015/10/insumisos-de-la-educacion-foro-sobre.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

YANET, Lizbeth Ahumada. O império do Um: diálogo com educadores a propósito da educação inclusiva. **Revista FAPOL Online**, v. 1, mai. 2018. Disponível em: <http://www.lacan21.com/sitio/2018/05/04/o-imperio-do-um-dialogo-com-educadores-a-proposito-da-educacao-inclusiva-1/?lang=pt-br>. Acesso em: 30 abr. 2020.