

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
CURSO DE PSICOLOGIA**

VIVIAN GUIMARÃES CARVALHO

**PSICANÁLISE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
AMBIENTE ESCOLAR**

ATIBAIA, SP

2022

VIVIAN GUIMARÃES CARVALHO

**PSICANÁLISE E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro Universitário
UNIFAAT, como exigência parcial para a
obtenção do título de Bacharel em
Psicologia. Orientador: Professor Me. Rafael
da Nova Favarin

ATIBAIA, SP

2022

Carvalho, Vivian Guimarães
C329p Psicanálise e o transtorno do espectro autista no ambiente escolar. /
Vivian Guimarães Carvalho - 2022.
29 f.; 30 cm.

Orientação: Rafael da Nova Favarin

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdades Atibaia,
como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia do
Centro Universitário UNIFAAT, 2022.

1. Psicanálise 2. Autismo 3. Inclusão I. Carvalho, Vivian Guimarães
II. Favarin, Rafael da Nova III. Título

CDD 618.928917

*À memória de um querido amigo,
Émerson.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Me. Rafael da Nova Favarin, que soube compreender o tempo necessário para a conclusão deste trabalho e o conduziu com seriedade e dedicação.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação.

Aos meus filhos, meus amores, Luíza e Filipe, que acompanharam meu crescimento com disposição ao incentivo e que souberam compreender porque deixei de estar presente em alguns momentos.

A minha mãe, Noemy, pelo incentivo e por estar presente, abdicando, quando necessário, de suas escolhas para que eu pudesse viver as minhas.

O quadro em que a psicanálise é levada a desenvolver-se compromete, na maior parte do tempo, as condições necessárias à sua própria existência. Isso se mostra ainda mais sensível no domínio das psicoses da criança. Porquanto a criança é objeto de um monopólio de “cuidados” que, no plano dos fatos, exclui a psicanálise, uma vez que esta última não é tolerada senão como servidão a um sistema que aliena. Desde que uma sociedade sonha em ordenar uma organização de “cuidados”, fundamenta ela essa organização num sistema de proteção que é, antes de mais nada, uma rejeição da loucura. De uma maneira paradoxal, “a ordem que cuida” promove também a “violência” em nome da adaptação.

(Maud Mannoni)

RESUMO

O presente trabalho apresentou como tema a relação entre a Psicanálise e o Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar e assumiu como objetivo geral, investigar como a psicanálise pode contribuir com tais crianças neste ambiente. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de orientação psicanalítica. Procurou-se compreender o histórico do Transtorno do Espectro Autista como uma nosologia médica e, especialmente, psicanalítica, além de descrever conceitos-chaves oriundos da clínica psicanalítica com crianças autistas e sua contribuição para a emergência do sujeito em crianças com TEA. Buscou-se também, demonstrar como o ambiente escolar pode ser importante meio para a inclusão e para o desenvolvimento dessas crianças. Como resultados, observou-se que atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito, parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA. Dentro do campo psicanalítico, assume-se a escola como um ambiente privilegiado e que contribui ao tratamento. Concluiu-se que a emergência do sujeito se daria através da linguagem e da cultura, com importante participação do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT

This Project had as its subject the relationship between Psychoanalysis and the Autistic Spectrum Disorder in the school environment and it took on investigating how the psychoanalysis can contribute to the children in this environment as the main goal. It was a bibliographic, qualitative and psychoanalytic oriented research. It was aimed to understand the historic of the Autistic Spectrum Disorder as a medical nosology and mainly psychoanalytical. Beyond describing the key concepts from the psychoanalytic clinic regarding autistic children and its contribution towards the emergence of the subject in children with ASD, we also tried to demonstrate how the school setting can be an important way of promoting inclusion and development of these children. As a result, it was noticed that currently, the conception that approaches the subject's constitution assumes that there are differences between the psychoses diagnosis and the ASD. Into the psychoanalytical field, it is assumed that the school is a privileged environment and it adds to the treatment. It was concluded that the emergence of the subject happens due to the language and the culture with an important participation of the school environment.

KEY-WORDS: Psychoanalysis. Autism. Inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. Transtorno do Espectro Autista: de psicose à quarta estrutura psíquica | 11 |
| 1.1 Breve Histórico do Transtorno do Espectro Autista | 11 |
| 1.2 Psicose e Autismo: algumas considerações sobre a etiologia | 14 |
| 2. A escola como facilitadora da constituição do sujeito | 18 |
| 2.1 Psicanálise e Educação | 18 |
| 2.2 Educação Terapêutica | 21 |
| DISCUSSÃO | 24 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 26 |
| REFERÊNCIAS | 27 |

INTRODUÇÃO

A partir de questionamentos acerca das práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, focadas em técnicas comportamentais repetitivas e da observação de que o ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento e constituição do ser humano, a presente pesquisa pretende investigar como a psicanálise pode contribuir com tais crianças no ambiente escolar.

De acordo com Bastos (2017), a escola possibilita às crianças com TEA muito mais do que a chance de aprender, uma vez que promove a inscrição no discurso social ao oferecer o lugar de aluno. Dessa forma, a inclusão produz “efeitos de subjetivação para essas crianças, já que a instituição escolar oferece as leis que regem as relações entre os humanos para que delas a criança se aproprie daquilo que lhe for possível” (BASTOS, 2017, p. 136).

Ao encontro da socialização e da oposição a práticas repetitivas, Kupfer (1999), ao descrever o funcionamento da escola, utiliza uma metáfora que auxilia na compreensão dessas temáticas: partindo do princípio de que a instituição está estruturada assim como a linguagem, portanto, discursos que se repetem para que os princípios do seu funcionamento sejam mantidos, romper a repetição de tais discursos faria emergir falas singulares, como “rachaduras” que trazem oxigenação. Caso contrário,

o autista não poderá deixar de sofrer os efeitos desse lugar moderno em que está situado. Sofre os efeitos dessa significação social, carrega a exclusão da linguagem e da circulação social, submetido a técnicas de condicionamento para permanecer aí, na borda, lugar em que ele, de forma surpreendente, se equilibra. (KUPFER, 2017, p. 101)

Kanner (1943) foi o primeiro a cunhar o termo autismo como um diagnóstico independente a partir de estudos com crianças que apresentavam uma síndrome não identificada anteriormente, classificando como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. No ano seguinte, outro médico, Asperger encontrou características semelhantes em um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística e, Bruno Bettelheim, ao investigar a etiologia, identificou características na relação da criança com a mãe, fato que gerou controvérsias. Muitos foram os autores que observaram e teorizaram acerca do tema, dividindo-se entre aqueles interessados em uma nosologia médica, mais recentemente influenciados por estudos genéticos; e aqueles para os quais a etiologia é relacional, como compreende a teoria psicanalítica (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Kupfer (2000) afirma que existem dois tipos de autistas: o do neurologista e o do psicanalista. E mesmo entre os psicanalistas não há um consenso, sendo a principal

discordância a diferenciação entre psicose e autismo. Jerusalinsky (1993) propõe a compreensão do autismo como uma quarta estrutura clínica, compondo as propostas por Lacan (psicose, neurose e perversão). Para melhor compreender os processos que constituem o sujeito e a diferença entre psicose e autismo, numa proposta psicanalítica, é importante revisitar os estágios de constituição do sujeito propostas por Lacan.

Diante de questões etiológicas controversas, emerge o questionamento acerca do papel da escola e de como a psicanálise pode contribuir para que o ambiente escolar produza a “fundação” de um sujeito, para que esse possa “minimamente dizer-se”, na proporção em que deixamos de priorizar as questões etiológicas (KUPFER, 2017, p. 51).

Atualmente, as crianças com autismo ocupam na escola um “não lugar”. O ambiente educacional possui também a função de possibilitar a construção de relações sociais. Nesse sentido, a hipótese é de que a visão da psicanálise pode contribuir como facilitadora no que se refere à emergência do sujeito, em que a aprendizagem se dá como consequência da inclusão no campo significativo, com importante participação do ambiente escolar.

Portanto, os objetivos específicos da presente pesquisa são: relatar o histórico do Transtorno do Espectro Autista como uma nosologia médica e psicanalítica; investigar como a psicanálise pode contribuir para a emergência do sujeito em crianças com TEA; demonstrar como o ambiente escolar pode ser importante meio para a inclusão e para o desenvolvimento dessas crianças.

A referida pesquisa justifica-se, principalmente, por motivos de ordem prática em uma questão social. Atualmente, a grande maioria das escolas, ao lidar com as crianças com TEA, objetivam apenas práticas pedagógicas pautadas em técnicas comportamentais. Os pressupostos psicanalíticos podem contribuir não só no tocante à aprendizagem, mas especialmente no processo anterior, em que o objetivo é a constituição de um sujeito desejante, aproveitando o potencial terapêutico do ato educativo em que o foco é o sujeito.

Nesse sentido, observa-se atualidade e relevância da pesquisa em termos acadêmicos, uma vez que vislumbra a possibilidade, através da teoria psicanalítica, de permitir, e até certo ponto, conduzir o surgimento do sujeito por trás do diagnóstico, uma vez que o ato terapêutico imbrica-se com o ato de educar.

Por esses motivos, atrelados a motivações pessoais - uma vez que a pesquisadora, por trabalhar em escolas da Rede Municipal de Ensino em uma cidade do interior de São Paulo, observou a ineficácia de técnicas estritamente comportamentais, atrelado ao fato de que, muitas vezes, a equipe escolar repete em atitudes o discurso biológico e limitante - a presente pesquisa demonstra relevância.

O método a ser utilizado será o de pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”, em que tais registros constituem a base para o desdobramento do problema de pesquisa, hipótese e objetivos (SEVERINO, 2016, p. 131).

A pesquisa com orientação psicanalítica, segundo Rosa (2004), “projeta um campo que vem se tornando palco de várias discussões e impasses”, pois reflete, por via da ética, “problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico” (ROSA, 2004, p. 329). Nesse sentido, a pesquisa será realizada através da coletânea e análise de publicações, majoritariamente de orientação psicanalítica.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE PSICOSE À QUARTA ESTRUTURA PSÍQUICA

Para uma melhor compreensão do Espectro Autista, pretende-se nesse capítulo revisar as principais contribuições teóricas desenvolvidas ao longo dos anos, com ênfase nas contribuições de entendimento psicanalítico.

Em um primeiro momento será abordado breve histórico do Transtorno do Espectro Autista, desde o século dezoito até as alterações feitas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição (DSM – 5).

Será também abordada a visão da psicanálise com relação a diferenciação entre autismo e psicose e como a linguagem é fundamental para a constituição de um sujeito desejante.

1.1 Breve histórico do Transtorno do Espectro Autista

Os quadros de psicose infantil e autismo, primeiramente estudados pela psiquiatria e neurologia, são atualmente objetos de estudo também da fonoaudiologia, psicomotricidade, psicopedagogia e outras áreas que se ocupam de seus mistérios etiológicos (JARDIM, 2000). Desde o século dezoito, quando Pinel (1800) publicou um resumo de autores daquele século, e mais adiante, com os relatos do tratamento de Victor, jovem encontrado no sul da França por um grupo de caçadores, cujo tratamento foi conduzido por Jean-Marc-Gaspard Itard, ex-aluno de Pinel, a literatura psiquiátrica discute a reversibilidade (ou não) de casos isolados do que hoje seria descrito como TEA (MARFINATI; ABRAO, 2014).

Em 1911, Eugen Bleuler referiu-se a palavra autismo para delinear um dos sintomas da esquizofrenia infantil. Em 1930, ano que marca o início da construção da perspectiva não só da psiquiatria, mas também da pediatria, com influência da psicanálise, de que quadros psicóticos infantis não deveriam ser pensados e estruturados através do conhecimento de quadros adultos, Melanie Klein publica um artigo em que descreve o caso de um menino de quatro anos com características parecidas com as mencionadas posteriormente acerca do TEA. (MARFINATI; ABRAO, 2014).

Entretanto, Leo Kanner (1943), foi o primeiro a cunhar o termo autismo como um diagnóstico independente a partir de estudos com crianças que apresentavam uma síndrome não identificada anteriormente, classificando como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). Kanner apresentou um estudo com onze

crianças que apresentavam traços comuns de isolamento e repetição, em que predominavam “a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas” (GOLDBERG, 2005, p. 183). Como descreve Kanner,

O transtorno “patognomônico” fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida. Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, exclui tudo o que vem de fora (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa).

Em 1944, Hans Asperger escreveu o artigo *Psicopatia Autística na Infância*, apresentando quatro crianças que tinham dificuldades de relacionamento como questão central (BRASIL, 2015).

As características autistas apareceriam a partir do segundo ano de vida e seriam persistentes. Haveria pobreza de expressões gestuais e faciais e, quando as crianças eram inquietas, sua movimentação era estereotipada e sem objetivo, podendo haver movimentos rítmicos repetitivos. Suas falas seriam artificiais, mas teriam atitude criativa em relação à linguagem, exemplificada pelo uso de palavras incomuns e neologismos. Outro ponto positivo seria sua capacidade de enxergar eventos a partir de um ponto de vista original, com campos de interesses diferentes dos apresentados pelas outras crianças de sua idade (especialmente ligados às ciências naturais), o que desvelaria sua “surpreendente maturidade”. Seu refúgio na abstração, sua inventividade e sagacidade seriam diretamente proporcionais ao seu afastamento do ambiente imediato. Seu aprendizado cotidiano dependeria de regras e leis claras, não se baseando na imitação natural e inconsciente dos comportamentos dos adultos, como ocorreria com as crianças “normais”. No campo das emoções, não se encontrava pobreza afetiva, mas sim uma alteração qualitativa, a desarmonia nas emoções e na disposição. A falta de harmonia entre afeto e intelecto explicaria a hipo ou hipersensibilidade no campo dos instintos sexuais e do apetite e também suas peculiares reações a sons e ao toque. Seu “extremo egocentrismo” muitas vezes se aliaria a atitudes de malícia com as pessoas, sendo também característica a falta de senso de humor. Ao contrário dos casos de Kanner, que demonstravam ter boas relações com os objetos, as crianças de Asperger teriam relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos, ignorando certos elementos do ambiente ou se fixando exageradamente em outros. Seu olhar não se deteria por muito tempo nas coisas e deslizaria sobre as pessoas. Além disso, algumas crianças se dedicavam a coleções exóticas ou inúteis ou à ordenação de objetos. Asperger atribuiu tais problemas a uma deficiência biológica, especialmente genética, não especulando sobre aspectos psicodinâmicos (ASPERGER, 1991, apud BRASIL, 2015, p. 21-22)

O artigo de Asperger permaneceu desconhecido até os anos 1980, enquanto o de Kanner se popularizou. Posteriormente, até o final da década de 50, Kanner irá “ênfatisar os fatores de ordem psicológica ou ambiental em detrimento dos orgânicos, aos quais irá retornar em 1960” (BRASIL, 2015, p. 23). Nesse sentido, Kanner e Asperger proporcionaram um debate etiológico sobre o autismo, inicialmente ancorado em hipóteses que relacionavam o autismo à estrutura psicológica dos pais. Uma das hipóteses mais conhecidas é a teoria da “mãe geladeira”, originalmente proposta por Kanner, difundida por Bruno Bettelheim na

década de 50. Bettelheim compreendia o autismo como “uma síndrome de alteração do ego, resultante da rejeição inconsciente dos pais” (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 3).

Segundo Stelzer (2010),

A experiência de Bettelheim com o autismo foi atravessada por sua experiência pessoal nos campos de concentração, a partir da qual ele teorizou que toda criança psicótica teria tido condições extremas de vida – em síntese, condições imprevisíveis e geradoras de angústia e sensação de perigo. Para Bettelheim, era função do entorno apaziguar a angústia da criança, caso contrário, produzir-se-ia uma doença crônica. Todavia, essa hipótese da “mãe geladeira” chegou a ser considerada, pelos detratores da psicanálise, como uma das páginas ocultas da história da psicanálise sobre o autismo (STELZER, 2010 apud SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 3).

Seguindo a perspectiva psicodinâmica, Margareth Mahler, ainda na década de 1950, em estudo sobre as psicoses precoces, distinguiu a “psicose infantil autista” da “psicose infantil simbiótica”, em que o bebê atravessa um período de não diferenciação da mãe (MAHLER, 1952). Frances Tustin e Donald Meltzer, com obras publicadas na década de 1970, contribuíram nessa perspectiva. Após 1980, estudos foram produzidos também por psicanalistas da escola francesa, influenciados pela teoria de Jacques Lacan, sob a “visão estrutural da constituição do sujeito e, no caso do autismo, em uma relação na qual o sujeito deve ser analisado na lógica em que se articulam a linguagem e o corpo” (BRASIL, 2015, p.24). Outros psicanalistas também teorizaram acerca do autismo, com concepções diferentes, especialmente ao tocante a diferenciação entre psicose e autismo (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020).

Assim como não há um consenso entre os psicanalistas, as teorias psiquiátricas também divergem entre si. Segundo Klin (2006),

Foi somente em 1980 que o autismo foi incluído pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), editado pela Associação Americana de Psiquiatria, e colocado em uma classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), permanecendo assim até a 5ª versão do mesmo manual, lançada em 2013, quando passa a integrar os chamados “transtornos do neurodesenvolvimento”, sob a rubrica “Transtorno do Espectro Autista” (KLIN, 2006, apud SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p.4).

As características apresentadas no DSM-V evidenciam uma mudança no diagnóstico do que já foi considerado como autismo, pois os antigos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que abrangiam o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett, foram incluídos, todos, em um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p. 4).

Dessa forma, por mais que a concepção e o entendimento do TEA entrelace aspectos psicodinâmicos e biológicos,

É possível encontrar pelo menos duas concepções que entendem o autismo de formas distintas: a) uma concepção com enfoque na etiologia orgânica, refratária às concepções do tratamento psicanalítico, com enfoque na reabilitação de comportamentos funcionais; e b) uma que privilegia a interação organismo - ambiente e tem como enfoque a constituição do sujeito no autismo (SANTOS; MACHADO; DOMINGUES, 2020, p.4)

Atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito, parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA, em que a estrutura psíquica – ou a forma de se posicionar na linguagem, opera de formas distintas, como descrito a seguir.

1.2 Psicose e Autismo: algumas considerações sobre a etiologia

Notadamente, o diagnóstico proporciona o estabelecimento de tratamentos mais adequados. Todavia, evidencia a discussão acerca da etiologia do TEA: “organogênese ou psicogênese?”. Dentre inúmeras teorias e tentativas de esclarecer esse questionamento, há de ser considerado o debate construtivo entre o discurso médico e a distinção entre psicose e autismo, uma vez que direciona o tratamento em que o objetivo é a constituição de um sujeito (KUPFER, 1999, p 97).

Não se trata, portanto, de excluir uma ou outra estrutura nosográfica, mas delimitar o lugar de ambas, uma vez que a posição da psicanálise é bastante diferente da medicina (SANTOS; LEMES, 2020). Segundo Kupfer (2000), a Associação Americana de Psiquiatria, por ocasião de elaboração do DSM-IV, passou a colocar crianças psicóticas e autistas em uma mesma categoria, abolindo a distinção entre esses quadros.

De acordo com Restrepo (2012), os discursos científicos que aliam a psiquiatria e a psicologia, caminham na direção de adaptar o sujeito, uma vez que “não se trata de trazer à força os sujeitos autistas ao nosso mundo” (p. 61). Trata-se de

Reconhecer que esse sujeito é único, singular. Nessa medida, a psicanálise não trata o autismo, e sim o sujeito autista, assim como o sujeito psicótico, com a construção do saber a partir do um-a-um que isso implica. O saber psicanalítico não se baseia em normas, e sim em princípios éticos, que convocam o analista a se virar em direção ao reconhecimento da singularidade ali onde predominam as generalizações científicas. A psicanálise busca escutar justamente o sujeito que é excluído nesse processo da generalização, que retorna ao se fazer exceção à regra, ao não se encaixar perfeitamente nas categorias criadas pelos manuais, ao não se adaptar às condutas normativas (SANTOS; LEMES, 2020, p. 178).

A questão primordial na distinção entre psicose e autismo encontra-se na relação que o sujeito constrói com o Outro, pois “a maneira pela qual o sujeito responde à entrada do Outro na relação de continuidade da primeira infância, do bebê com o mundo, que vem sempre ‘perturbar’ essa relação homeostática” (SOUZA; MENA; ALMEIDA; ABREU, 2012, pp. 102-103 *apud* SANTOS; LEMES, 2020). A resposta que o sujeito dá ao encontro de um primeiro significante com o corpo, a partir do corte provocado pela linguagem, aponta para a escolha de sua própria estrutura subjetiva (SANTOS; LEMES, 2020).

De acordo com Jardim (2000), ao atrelar o inconsciente à estrutura de linguagem, Lacan compreende a constituição do sujeito como um processo que perpassa “a soma dos efeitos de fala, no nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante”. O significante, por sua vez,

Está sempre remetido e remetendo a outro significante, mantendo entre eles uma relação de oposição. Esta leitura do significante faz Lacan (1964) afirmar que “um significante é aquilo que representa um sujeito para outro significante”. Ou seja, o sujeito é, então, efeito da linguagem. O sujeito começa no lugar do Outro, aí onde surge o primeiro significante (JARDIM, 2000, p. 55).

Como Catão e Vivès (2011) afirmam, “o bebê nasce imerso em um banho de linguagem. Mas para que ele advenha enquanto ser falante é preciso que esta linguagem se incorpore ao real de seu corpo” (p. 85). É preciso que o puro organismo com que o bebê vem ao mundo, com puras necessidades fisiológicas, dê lugar ao corpo, atravessado pela linguagem. Suas sensações corporais têm de ser revestidas por palavras, ganhando assim uma significação ao serem nomeadas (SANTOS; LEMES, 2020, p. 181).

Para Azevedo e Nicolau (2017), nos quadros de autismo, há uma falha no percurso da constituição psíquica, culminando em um modo distinto de funcionamento na estrutura da linguagem. Essa falha no circuito pulsional impede que a criança autista aliene-se ao Outro e, conseqüentemente, em oferecer-se como objeto ao outro: “a alienação diz respeito justamente ao surgimento de um novo sujeito, alinhado ao Outro, que ocorre no terceiro tempo do circuito, mas que, nas crianças diagnosticadas com autismo, não se observa” (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 13-14).

Considerando que a constituição do sujeito perpassa, como preconiza Lacan, pela alienação e pela separação, Jardim (2000) nos esclarece que

O tempo da alienação pode ser entendido como o tempo em que a mãe “empresta” ao seu bebê uma imagem própria, um desejo, um significante, um lugar discursivo, portanto. É o momento em que a criança é falada, é desejada, em que ela é aquilo que desejam que ela seja, e a isto ela responde. O momento seguinte, o da separação, é o do deslocamento das marcas maternas e da possibilidade de impressão de outras marcas, a paterna, por exemplo. A possibilidade de surgimento de um sujeito -

diferente da mãe e diferente do pai, apesar das profundas marcas de ambos - aparece exatamente no intervalo entre a alienação e a separação. Lacan considera que o primeiro momento da alienação é o tempo de estabelecimento do primeiro significante e o tempo da separação é o momento do surgimento do segundo significante, que possibilitaria ao sujeito formar sua cadeia significante e, portanto, ocupar, ele próprio, um lugar discursivo (JARDIM, 2000, p. 58)

Azevedo e Nicolau (2017), com base nas hipóteses de Laznik, alegam que o fracasso no processo de alienação está ligado ao fracasso na entrada na linguagem, posto que a criança autista recusa-se a entrar na linguagem como uma forma de resistir ao Outro. Além disso, com base nas ideias de Alfredo Jerusalinsky, as autoras explicam que, para adentrar na linguagem, o sujeito precisa reconhecer-se no Outro, o que não acontece no autismo.

Na psicose, entretanto, a alienação é bem-sucedida. A falha acontece no momento da separação do Outro: “o sujeito psicótico, ao contrário do autista, tem o corpo atravessado pelo significante, tanto é que o delírio passa pelo corpo, especialmente na esquizofrenia (SANTOS; LEMES, 2020, p. 188).

Para Kupfer (2000), no autismo haveria uma falha na função materna, enquanto na psicose a falha estaria na função paterna. Ou seja, na psicose a criança não se separa e, no autismo, não chega a se alienar. Na psicose

Parece não haver o corte promovido pela função paterna. Encontramos crianças psicóticas que emprestam seu corpo aos cuidados maternos excessivos e fora de tempo; a entrada de um terceiro na relação aparece anulada. Se, por um lado, uma criança psicótica pode falar, por outro, sua fala explícita, também, fracassos na construção de uma imagem uma de corpo próprio. Sua fala surge fragmentada e recheada de significantes do fantasma materno, pois alienou-se a eles, por uma questão estrutural, mas deles não consegue se libertar, se separar. Efetivamente, uma lei paterna não vigora (JARDIM, 2000, p. 61).

Diante dos esforços dos psicanalistas para traçar uma definição entre os quadros de psicose e autismo, Jerusalinsky (1993), propõe que se entenda o autismo como uma quarta estrutura clínica, ao lado das três outras - psicose, neurose e perversão - propostas por J. Lacan (KUPFER, 1999). Para o autor, a diferença é estrutural, visto que na psicose trata-se da forclusão e no autismo, da exclusão:

A diferença entre forclusão e exclusão consiste em que, no caso da forclusão, se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal, que esta inscrição não pode ter consequências na função significante. No caso da exclusão, não há inscrição do sujeito; no lugar em que a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição. Esta diferença radical de estrutura conduz a efeitos clínicos observáveis" (JERUSALINSKY, 1993, p. 63 apud KUPFER, 1999, p.104).

Em resumo, “o autista está fora do campo da linguagem, enquanto o psicótico está na linguagem, mas fora do discurso” (KUPFER, 1999, p. 106). Contudo, deve-se observar as

manifestações linguísticas (ou sua recusa), “tomando esses atos como produções que emanam do sujeito e que têm algo a dizer sobre suas possibilidades de estar no laço, assim como sobre suas limitações” (DOMINGUES; MACHADO; SANTOS, 2020, p. 333).

A emergência do sujeito se daria, então, através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso ao qual possa referir-se. Para que ocorra a introdução no campo da linguagem, é necessário que ela seja transmitida. Para Lacan,

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse feito, ele não é causa de si mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta. Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele e é aí que ele se apreende (Lacan, 1960/1998, p. 849 apud AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 18).

Nesse sentido, diante do momento originário da constituição do sujeito pela linguagem, que parece falhar nas crianças com TEA, “o novo sujeito é sujeito em articulação com o Outro da linguagem, cujo laço é necessário para que ele possa se tornar falante e desejante”. Ou seja, ascender a uma posição no discurso proporciona o lugar de sujeito e é “sempre a posição do sujeito na língua que define o valor de seus atos e sua posição no conjunto social”. Dessa forma, “o sujeito com o qual estamos lidando não é o mesmo concebido pela etiologia psiquiátrica, e sim o sujeito da cadeia significante, efeito da linguagem” (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 20).

Considerando a perspectiva teórica exposta até aqui, a etiologia do autismo não poderia ser definida como o efeito de uma falha genética, nem tampouco como efeito de interações ambientais, “mas uma consequência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante”. Dessa forma, a compreensão da psicanálise nos mostra que uma criança não avançará em direção a construção de um laço se não houver para ele “um outro que sustente o lugar de Outro Primordial e que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos, e, principalmente, que lhes dê sentido”, introduzindo-o na ordem simbólica presente no discurso, disponível no campo escolar (KUPFER, 1999, p. 99).

2. A ESCOLA COMO FACILITADORA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Nesse capítulo pretende-se compreender como a psicanálise e a educação podem convergir para auxiliar crianças com TEA acerca da construção do laço social e a apropriação do lugar de aluno, assim como o pertencimento no discurso escolar.

Dentre as instituições escolares que utilizam a psicanálise como base para suas práticas, será abordada a Educação Terapêutica do Lugar de Vida, em São Paulo, para exemplificar o arranjo entre psicanálise e educação na prática escolar.

As referências teóricas citadas a seguir compreendem os efeitos terapêuticos da frequência escolar em igual medida para crianças psicóticas e autistas. Por esse motivo, algumas citações podem referir-se à criança psicótica, referindo-se também às crianças autistas.

2.1 Psicanálise e Educação

A relação entre psicanálise e educação obteve de Freud um tratamento discreto com a expansão da psicanálise a outros campos do conhecimento. Atualmente, através da entrada da psicologia na discussão de propostas pedagógicas, a psicanálise participa deslocada do debate sobre a educação, posto que não se propõe a instruir sobre os ideais pedagógicos, uma vez que “a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação”, o que não equivale a ser contra a pedagogia (VOLTOLINI, 2011, p. 10).

A escola, assim como toda instituição, está estruturada como uma linguagem, discursos que se repetem para preservar o que está estabelecido. Romper com as repetições faz emergir falas singulares que culminam em novas circulações discursivas (KUPFER, 2017). Quando se formula a questão da inclusão escolar, supõe-se que existem diferenças entre as crianças e que algumas estão fora da escola porque existe um preconceito social acerca da diferença. A criança especial “é uma criação produzida no e pelo discurso social em circulação no início da modernidade”. Em outros termos, “quando a escola se instala, instala-se no mesmo golpe, a criança especial”. A escola diz o que ela “não é, ou quem não são suas crianças”. Romper com essa repetição, em contrassenso, ameaça a consolidação da escola como instituição (KUPFER, PETRI, 2000, p. 110).

A existência de crianças diferentes, seja por alguma deficiência ou funcionamento psíquico atípico, e tratamentos que compartilham ideais de uma sociedade normatizadora,

estipularam a definição de crianças consideradas escolarizáveis (ou não), garantindo a constituição da escola (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017). Assim, segundo Lajonquière (2011), devemos estar atentos ao retorno do recalado, “retorno disfarçado daquilo do qual nada queremos saber, apesar de nossas boas intenções”. Ou, ainda, sob uma ilusão psicopedagógica, permite “sustentar que a expulsão, embora às vezes dirimida no atacado, processa-se também nos pequenos detalhes psico-pato-pedagógicos da vida cotidiana” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 48). Dessa forma,

A educação “dessas” crianças, ou a satisfação de suas necessidades educativas, converte-se numa conquista sem descanso, numa missão civilizacional sem pausa, sem dúvidas e sem imprevistos – toda ela necessária. Porém, toda vez que parece se ganhar um centímetro à selvageria, aninhada no desenvolvimento, ela – assim como o quero-quero – teima em piar num outro lugar a cada vez (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 52).

É preciso atenção para a ilusão psicopedagógica que subverte o discurso inclusivo afim de esperar que uma criança “refratária do laço social se comporte, aprenda e interaja como as outras crianças”, pois educar é o ato que introduz a criança em um mundo que antecede seu nascimento, transmitindo “marcas simbólicas de pertencimento a uma determinada cultura ou lugar, colocando à disposição da criança os objetos do conhecimento para que possa construir um saber sobre si, sobre o outro e sobre seu lugar no mundo” (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 104 e 105). Essas marcas de pertencimento possibilitam a conquista de um lugar, no campo da linguagem, em que o desejo é possível (LAJONQUIÈRE, 2011).

Bastos (2017), afirma que um dos problemas na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista é o fato de que essas crianças apresentam dificuldade na socialização, o que restringe as possibilidades de aprendizagem. Por esse motivo, a escola pode proporcionar a essas crianças mais do que um espaço para aprender, uma vez que propõe “uma certidão de pertinência ao oferecer-lhes o lugar de aluno”. Ocupar o lugar de aluno como produção discursiva produz efeitos de subjetivação, “já que a instituição escolar oferece as leis que regem as relações entre os humanos para que delas a criança se aproprie daquilo que lhe for possível” (BASTOS, 2017, p. 135).

Para Kupfer e Petri (2000), viver em sociedade constitui o sujeito de modo estrutural, especialmente quando há na história de uma criança algo que a impede de fazer laço social. Ainda que o resgate da impossibilidade de construção do laço social pareça impossível, contornar essa impossibilidade se dará através do enlace como forma de circulação social possível. Portanto,

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, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de 'criança'. Ir à escola - como observa Jerusalinsky - é melhor que ir ao manicômio (KUPFER, 2000 apud KUPFER; PETRI, 2000, p.115).

Em entrevista realizada em 1995, Mannoni afirma que em Bonneuil o que importa é a escuta do desejo do sujeito, assim como a disposição em escutar a rejeição da própria instituição. Ao ser questionada sobre a relação (im)possível entre psicanálise e educação, traduzida como “saúde mental” e educação, Mannoni responde:

Tenho definido a educação precisamente nas antípodas do Dr. Schreber. Por isso, nós não realizamos uma reeducação forçada; em vez disso, damos a maior importância ao fato de pôr ao alcance, inclusive daqueles mais comprometidos, uma ferramenta de trabalho. A ênfase que nós pomos no escolar é maior do que se põe em qualquer outro hospital-dia, onde a dimensão educacional está apagada. Desta maneira, em Bonneuil nos preocupamos para que as crianças possam ser aprovadas nos exames oficiais. Explica-se às crianças que, para poder escapar da exclusão e encontrar um trabalho em que se possa ganhar mais que um salário mínimo, precisam de um diploma. Assim, podem se tornar trabalhadores e mestres-artesãos com a sua cota de loucura. Nesse sentido, e como dizia Winnicott, *o único que pedimos às crianças é que, na vida, façam semblante de serem normais* (MANNONI, 1995 apud LAJONQUIÈRE; SCAGLIOLA, 1998, p. 22).

A Escola Experimental de Bonneuil, fundada em 1969 por Maud Mannoni, propôs receber crianças que não frequentavam escolas regulares. Em Bonneuil, a ênfase não estava nos sintomas, mas em oferecer um espaço em que a realidade e a imaginação pudessem ser contempladas, assim como a oferta de condições para uma futura inserção social (KUPFER, 2013).

Para os profissionais de Bonneuil, não há como aplicar a psicanálise no ambiente escolar, uma vez que “a análise da (ou na) transferência e a interpretação são instrumentos que só possuem eficácia se utilizados no interior do enquadre psicanalítico clássico”. Dessa forma, a psicanálise atua como uma forma de “clarear” (ou nortear) o trabalho pedagógico, produzindo efeitos terapêuticos paralelos (KUPFER, 2013, p. 68).

O termo “clareagem” foi utilizado por Mannoni em uma entrevista, com o objetivo de ressaltar que a presença da psicanálise – e de todo tipo de equipamentos e tratamentos “psi” – não deveria ser grande. A “clareagem” psicanalítica seria, então, nada mais do que uma disposição para inventar, uma abertura ao imprevisto que permite mudar a direção do trabalho. Para Gregório Devito, que está há muitos anos em Bonneuil, quando se fala em

“clareagem” é preciso supor “que haja luz e que haja um sujeito que possa ver. Um sujeito que não seja cego. Porque se ele for cego, a luz não servirá para nada (KUPFER, 2013, p.70).

Ao ser questionada sobre a presença da psicanálise em Bonneuil, M. José Lerès, psicanalista que ali trabalha, esclarece que

Bonneuil não busca efeitos terapêuticos. Aliás, não busca nada que diga respeito ao terapêutico, ao analítico, nada que soe parecido com uma ação propositadamente dirigida à modificação de sintomas ou traços psicopatológicos. Tais efeitos não são ativamente procurados e, se acontecem, não devem receber atenção especial (...) A preocupação de seus profissionais deve ser a de apresentar para as crianças o símbolo, e não o simbólico, entendendo-se o simbólico no sentido lacaniano do termo. A noção de trabalho é mais importante que a noção de ação terapêutica. Uma criança pode, eventualmente, viver uma experiência de natureza analítica, num momento em que alguma coisa ocorre em relação ao seu devir. Essa experiência pode ser deflagrada por uma resposta qualquer, inesperada, vinda de um profissional informado ou não pela psicanálise (...) Pretende-se, ao contrário, que a história singular e sintomática daquela criança seja superada em benefício de uma história social, comum a todos (KUPFER, 2013, p. 70 e 71).

Na instituição Belga Le Courtil, a noção de “clareagem” está em qualquer ato “dirigido a um possível sujeito a emergir”, em que haverá intervenção “por meio de uma palavra bem dita”, praticada por todos os que trabalham na instituição, visto que todos são educadores (KUPFER, 2013, p. 76). Para Vanderveken, do *Courtil*,

O alvo da análise e do trabalho reeducativo é o mesmo: o sujeito na sua relação com o real. No caso da análise, trata-se de refazer sua relação simbólica com o real, ao ser levado a tocar o real pelo simbólico; no caso da reeducação, trata-se de criar essa relação ou de criar a borda onde ela não se fez, fornecendo-lhe instrumentos – alfabetização, música, escola – com os quais possa vir a criar defesas parciais. Para ambas, é o ato analítico, em última instância, que pode fazê-lo, e os atos educativos ou intervenções dentro do contínuo educativo-analítico contribuem para preparar o seu advento (KUPFER, 2013, p. 76).

Dessa forma, partindo do princípio de que toda instituição está regida pelo “discurso do mestre”, submetida às regras e às leis, a presença da psicanálise não seria direcionada a destituir tal discurso, mas “de não encarar um mestre idealizado, de não atuar com a resposta a um ideal”, posicionando-se ao lado do mestre e não junto a ele. Os educadores, através da maestria “não-toda”, renunciam ao ideal e compreendem que seu saber é “não-sabido” porque “se funda no inconsciente e porque não sabe sobre o desejo” (KUPFER, 2013, p. 78).

2.2 Educação Terapêutica

Educação terapêutica, termo cunhado pela pesquisadora e psicanalista Maria Cristina Machado Kupfer, foi definida como

Um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança e da estruturação do sujeito do inconsciente e a sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (...). Quando estamos diante da psicose e do autismo, o tratamento e a educação podem convergir. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: no campo da Educação Terapêutica, tratar e educar estão mais próximos do que no campo da educação regular. Colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar (KUPFER, 2017, p. 51).

As práticas do Lugar de Vida, vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em funcionamento desde 1991, estão baseadas na educação terapêutica. Para a produção de efeitos, a educação terapêutica inclui três eixos de trabalho: a inclusão escolar, o campo institucional e a dimensão da cultura (KUPFER, 2017).

Inclusão escolar: compreendida para além de um exercício de cidadania, tendo em vista que a escola regular produz a exclusão como resultado “da extensão de uma escola democrática de massa que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003 apud LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 103), a inclusão escolar proposta pela educação terapêutica objetiva a reordenação e/ou preservação da estruturação do sujeito ao compreender que a escola, como discurso social, “oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder” (KUPFER, 2013, p. 91).

O campo institucional: a montagem institucional como ferramenta terapêutica tem sua origem no entendimento de Mannoni, a partir da compreensão da patologia. Em outros termos, o arranjo das atividades e sua distribuição no decorrer do dia não deve ser casual, pois em uma criança psicótica “o que falta é a falta”. A estrutura que as organiza

pode ser comparada à uma frase melódica sem um repouso na tônica, o que equivale a uma frase sem ponto final. A falta de ponto final, de uma pausa no enunciado, de um momento de conclusão, impede a emergência do sentido. As palavras voam sem o necessário momento de pausa, o momento que teria permitido o movimento de retroação e de compreensão do que havia sido enunciado até aí. A parada, renúncia à entrega ao movimento da linguagem, que tende para o constante deslocamento, implica que se introduza aí uma falta, uma suspensão, sem a qual no entanto o sentido não pode advir. Então, o que se diz é que falta à criança dita psicótica o equivalente a esse ponto final, falta-lhe esse momento de interrupção e o sentido que não pode então advir (KUPFER, 2013, p. 93).

A dimensão do institucional como eixo da educação terapêutica orientado pela psicanálise visa o surgimento do sujeito através de atividades operadas pelo Outro institucional, por meio da linguagem, a inserção na cultura e a produção do laço social (KUPFER, 2013).

Artes, recreação e passeios como recuperação da linguagem da infância: a dimensão da cultura, como terceiro eixo da educação terapêutica, propõe a participação da criança em produções culturais com ênfase na “socialização do discurso”. O jogo, como exemplo prático, oferece a oportunidade de recuperação dos códigos infantis, transmitidos entre as crianças, que revelam modos próprios de manejar medos, identificações e “regimes de gozo”. Ou, ainda a contação de histórias, que não fala diretamente, respeitando a dificuldade da criança em estabelecer relação com o Outro, mas através de personagens e metáforas (KUPFER, 2013, p. 99).

No Lugar de Vida, trabalha-se também, dentro da educação terapêutica, com os pais, com o desenvolvimento cognitivo das crianças, com a alfabetização e, especificamente, com o educador, visando o surgimento do sujeito, ao lado do entendimento psicanalítico vinculado à inserção social. Nas palavras de Kupfer (2013),

Ao falar de “clareagem”, Mannoni buscou restringir a presença da psicanálise na educação, embora ela própria tivesse demonstrado, por sua prática em Bonneuil, que o alcance da Psicanálise em uma escola poderia ser muito maior. 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 (KUPFER, 2013, p. 117).

Dessa forma, a psicanálise representa para a educação terapêutica a via para uma reflexão interdisciplinar, “além das fronteiras restritas da pedagogia escolar e dos métodos de ensino comportamentais”, que redefine o estatuto da inclusão escolar como possibilidade de circulação social, sem que a psicanálise substitua a educação, mas que proporcione o entendimento de que a educação da criança resulta do campo da linguagem e da cultura (KUPFER; LAJONQUIÈRE, 2016, p. 96).

DISCUSSÃO

A partir de questionamentos acerca das práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, observadas em escolas da Rede Municipal de Ensino em uma cidade do interior de São Paulo, este trabalho propôs investigar como a psicanálise pode contribuir com tais crianças no ambiente escolar.

Desde o século dezoito são encontrados na literatura casos isolados que hoje seriam reconhecidos como Transtorno do Espectro Autista. Apesar das evoluções teóricas, questões acerca da etiologia ainda dividem a comunidade científica (GOLDBERG, 2005). Atualmente, a concepção que tem como enfoque a constituição do sujeito, parte do princípio em que há diferenças entre os diagnósticos de psicose e TEA, em que a estrutura psíquica – ou a forma de se posicionar na linguagem, opera de formas distintas.

Azevedo e Nicolau (2017), com base nas hipóteses de Laznik, alegam que o fracasso no processo de alienação está ligado ao fracasso na entrada na linguagem, posto que a criança autista se recusa a entrar na linguagem como uma forma de resistir ao Outro. Além disso, com base nas ideias de Alfredo Jerusalinsky, as autoras explicam que, para adentrar na linguagem, o sujeito precisa reconhecer-se no Outro, o que não acontece no autismo. Na psicose, entretanto, a alienação é bem-sucedida. A falha acontece no momento da separação do Outro: “o sujeito psicótico, ao contrário do autista, tem o corpo atravessado pelo significante, tanto é que o delírio passa pelo corpo, especialmente na esquizofrenia (SANTOS; LEMES, 2020, p. 188). Portanto, a distinção entre essas possibilidades de estrutura aponta para a posição da criança em relação ao Outro:

Na psicose haveria uma alienação ao Outro, sem haver, contudo, a separação; logo, os psicóticos sofreriam com uma presença excessiva do Outro. Já nas crianças autistas, o processo de alienação não teria sequer chegado a ocorrer, havendo uma falha, portanto, num período lógico anterior à falha que é observada na psicose; portanto, elas sofreriam pela falta de inscrição do Outro (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p. 15).

A emergência do sujeito se daria através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso ao qual possa referir-se. Para que ocorra a introdução no campo da linguagem, é necessário que ela seja transmitida (AZEVEDO; NICOLAU, 2017). Nesse sentido, a circulação social proporcionada pela escola pode oferecer não só a possibilidade de aprender, mas a pertinência do lugar de aluno (BASTOS, 2017).

De acordo com Kupfer (2017), a escola está estruturada como uma linguagem. A inclusão faria emergir falas singulares que culminaria em novos discursos. Não se trata de uma circulação discursiva em que se espera que a criança “se comporte, aprenda e interaja como as outras crianças”, mas transmitindo marcas de pertencimento “a uma determinada cultura ou lugar, colocando à disposição da criança os objetos do conhecimento para que possa construir um saber sobre si, sobre o outro e sobre seu lugar no mundo” (LERNER; CAITANO; CAVALCANTI, 2017, p. 104 e 105). Essas marcas de pertencimento possibilitam a conquista de um lugar, no campo da linguagem, em que o desejo é possível (LAJONQUIÈRE, 2011).

Viver em sociedade constitui o sujeito de modo estrutural, especialmente quando há na história de uma criança algo que a impede de fazer laço social. Ainda que o resgate da impossibilidade de construção do laço social pareça impossível, contornar essa impossibilidade se dará através do enlace como forma de circulação social possível (KUPFER, 2000).

A psicanálise no campo educativo tem o papel de desmontar a pedagogia enquanto discurso exclusivo sobre a educação (VOLTOLINI, 2011), como uma forma de “clarear” (ou nortear) o trabalho pedagógico, produzindo efeitos terapêuticos paralelos. A “clareagem” psicanalítica seria uma disposição para inventar, uma abertura ao imprevisto que permite mudar a direção do trabalho. Assim, partindo do princípio de que toda instituição está regida pelo “discurso do mestre”, submetida às regras e às leis, a presença da psicanálise não seria direcionada a destituir tal discurso, mas “de não atuar com a resposta a um ideal” (KUPFER, 2013, p. 78).

Uma alternativa de aplicabilidade da psicanálise com campo educacional está presente no Lugar de Vida, em São Paulo. A educação terapêutica, com base em três principais eixos: inclusão, montagem institucional e cultural, atua para uma reflexão interdisciplinar, “além das fronteiras restritas da pedagogia escolar e dos métodos de ensino comportamentais”, que redefine o estatuto da inclusão escolar como possibilidade de circulação social, sem que a psicanálise substitua a educação, mas que proporcione o entendimento de que a educação da criança resulta do campo da linguagem e da cultura (KUPFER; LAJONQUIÈRE, 2016, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no problema de pesquisa, que interrogou a inclusão escolar a partir de operadores da psicanálise em contraponto ao discurso comportamental vigente e hegemônico na atualidade e a partir do objetivo geral que propôs analisar as contribuições da psicanálise no ambiente escolar, foi possível identificar que a psicanálise pode contribuir como facilitadora no que se refere à emergência do sujeito, em que a aprendizagem se dá como consequência da inclusão no campo significativo, através da linguagem, com importante participação do ambiente escolar.

Foi possível esclarecer, através de breve análise do histórico do Transtorno do Espectro Autista, que não há concordância acerca da etiologia. No campo psicanalítico, alguns autores defendem que há diferenças constitucionais entre psicose e autismo, que se diferenciam nas fases de alienação e separação.

A emergência do sujeito se daria através da linguagem, que possibilita construir um saber sobre si ao assumir um lugar no discurso social proporcionado pela escola, ao qual possa referir-se. Nesse sentido, como cita Bastos, a circulação social proporcionada pela escola pode oferecer não só a possibilidade de aprender, mas a pertinência do lugar de aluno (BASTOS, 2017).

A partir disso, foi possível perceber que a psicanálise e a educação podem convergir, partindo do princípio de que a psicanálise está presente para nortear o trabalho pedagógico em que o objetivo primordial é a constituição de um sujeito desejante.

Através da análise do trabalho e do exemplo prático do Lugar de Vida, evidencia-se que a psicanálise, ao posicionar-se ao lado do “mestre” e não assumindo o imperativo deste papel, promove a interrogação necessária para a introdução da criança autista – criança com Transtorno do Espectro Autista - na ordem simbólica presente no discurso escolar, levando a circulação social e a construção do laço social que proporciona o pertencimento, através da linguagem e da cultura.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marcela Maria de Paiva; NICOLAU, Roseane Freitas. Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura da linguagem. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 1, jan./abr. 2017, 12-28.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e Educar: Escrita e Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: FONSECA, Paula Fontana; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; MACHADO, Adriana Marcondes **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2017. p. 135-148.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **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 / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/hsVzP>

GOLDBERG, Karla. Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. **Rev. Ciênc. Hum. Educ.** Rio Grande do Sul, v. 6, n. 6, 2005. Disponível em: <https://bityli.com/hTMiT>

GONCALVES, Amanda Pilosio *et al.* Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, dez. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/jhjCq>

JARDIM, Gislene. Psicoses e autismo na infância: impasses na constituição do sujeito. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 52-68, 2000. Disponível em: <https://bityli.com/PqVw0>

KANNER, Leo. **Autistic Disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, New York, v.2, p.217-250, 1943.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2013. 4 ed.

KUPFER, Maria Cristina. Machado. **Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3rUFL7U>

KUPFER, Maria Cristina. Machado. O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação. *In*: **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. 1. ed. p. 49-55.

KUPFER, Maria Cristina. Machado. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Rev. Estilos clin.**, São Paulo, 1999. v. 4, n. 7, p. 96-107. Disponível em: <https://bit.ly/31Tjahk>

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais"! **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 47–59, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643995>

KUPFER, Maria Cristina Machado; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200008&lng=pt&nrm=iso.

LAJONQUIERE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais"! **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 47–59, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643995>

LAJONQUIERE, Leandro de; SCAGLIOLA, Roberto. Conversando sobre Bonneuil. Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuti. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 20-40, 1998. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100003&lng=pt&nrm=iso.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; CAITANO, Daniele Silva; CAVALCANTI, Isabel Correa Netto; "Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão", p. 101 -114. In: **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017.

MAHLER, Margaret Schoenberger. On child psychosis and schizophrenia: autistic and symbiotic infantile psychoses. **The psychoanalytic study of the child**, v. 7, n. 1, p. 286-305, 1952. Disponível em: <https://bitly.com/aOJgUE>

MANNONI, Maud. **O psiquiatra, seu “louco” e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRAO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014. Disponível em: <https://bitly.com/GRpCC>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2Pwzm5T>

RESTREPO, Juliana Maria Bueno. Do autismo nos tempos do capitalismo ao sujeito autista da psicanálise. **A Peste**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 57-64, jul/dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/22114/16223>

SANTOS, Altair José dos; LEMES, Mariana Guimarães Neves. O espectro dos autismos e a psicose infantil: uma questão diagnóstica para a psicanálise. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 175-197, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/ywXynHBRJQzJ65XTNTHPjzM/?lang=pt#B11>

SANTOS, Jessica; MACHADO, Letícia. Vier; DOMINGUES, Eliane. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 322-338, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/FI8X5>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

TAMANAHARA, Ana. Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2OqXHcH>

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