

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS
INCLUSIVOS

Liege Bertolini Fasolo

Significante Escola: um outro lugar de subjetivação possível?

Porto Alegre
2. semestre
2009

Liege Bertolini Fasolo

Significante Escola: um outro lugar de subjetivação possível?

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadoras:

Simone Moschen Rickes

Ana Carolina Simoni

Porto Alegre

2009

Para Giulia e Nicolás que com muito amor
compreenderam minhas ausências.

Este trabalho é resultado de anos de estudo, prática clínica, de análise. Muitos dias e noites imersa em leituras e pensamentos para que a construção deste texto se tornasse possível. Muitos dias em que estive ausente para o marido, filhos, amigos. Quantos momentos de solidão e também de compartilhar...

Ao concluir esta etapa, quero agradecer...

... às minhas orientadoras Simone Moschen Rickes e Ana Carolina Simoni, por terem acolhido a mim e ao meu estilo de escrever.

... aos colegas do grupo de orientação, pela escuta e sugestões dadas.

... aos colegas, monitoras e professores do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos que me oportunizaram crescer enquanto profissional e ser humano.

... às colegas e amigas Luciane Dal Vesco Ferrari, Susana Lodetti, Ivana Cristina Zandavalli e Sandra Giacomini, pelas sugestões e escuta das minhas angústias e alegrias na construção deste trabalho.

... às creches municipais, que com tanto carinho me abriram suas portas.

... e, finalmente, ao Erick e sua família, por dividirem comigo sua história.

À todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que elas acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

RESUMO

No Brasil, poucos são os estudos, tanto no campo da saúde quanto na educação, sobre os sujeitos que apresentam autismo. Quando se fala na inclusão de crianças com transtornos graves na estruturação psíquica, entre eles, os chamados autistas, a discussão em relação à escolarização permanece em segundo plano. As intervenções priorizam atendimentos clínicos individualizados ou atendimentos educacionais reeducativos, visando a mudança de comportamentos considerados inadequados. Estas diferenças de comportamento obstaculizam a escolarização destas crianças. Considerando a importância da escola como potencializadora na estruturação psíquica destes sujeitos, a inclusão destas crianças desde a educação infantil é fundamental no resgate das possibilidades destes sujeitos. Para sustentar esta proposição da pesquisa, retoma-se historicamente a questão do autismo, a estruturação do sujeito na abordagem psicanalítica, a conceituação do autismo para a psicanálise lacaniana, entendendo a estrutura autista sob o ângulo de falha na função materna. Como no período da infância as estruturas não estão ainda decididas, propõe-se que a educação poderia ser outro meio de tratar estas crianças e que a escola, ou melhor, alguém que faz parte do corpo escolar, pode fazer a suplência da função materna, de algo que falhou na relação primeira do bebê com sua mãe. Espera-se que este trabalho possa contribuir na construção de um olhar sobre estes sujeitos com transtornos graves na estruturação psíquica e as possibilidades subjetivas educacionais, apostando nos ganhos referentes à escolarização precoce, no sentido de oportunizar um espaço onde estas crianças possam se posicionar diferente no campo da linguagem. O encontro com estes sujeitos, coloca em jogo os limites do nosso saber, os pontos de “ignorância” e a importância de abandonarmos nossas verdades absolutas e estarmos abertos a escutar outros discursos para tentar transpor os impasses que se estabelecem no encontro com esses sujeitos. A partir das observações e constatações feitas no percurso do atendimento clínico de uma criança autista e a tentativa de inclusão numa creche municipal, apostando que a escola possa fazer a suplência da função materna, foi realizada uma reflexão sobre as possibilidades e impasses na escolarização de crianças autistas nas educação infantil.

Palavras-chave: autismo, escolarização, educação especial, psicanálise, função materna.

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA...(ou de chegada?)	7
1.1 UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS	7
1.2 COMPARTILHANDO AS APRENDIZAGENS, MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS	9
1.3 UM OLHAR PLURAL PARA UM SUJEITO SINGULAR	10
2 AUTISMO: BREVE RETOMADA HISTÓRICA	14
3 ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO/FUNÇÃO MATERNA	18
3.1 CONCEITUAÇÃO DE AUTISMO PARA PSICANÁLISE LACANIANA (ou pós-lacanian?).....	23
4 UMA OUTRA HISTÓRIA: UM MENINO CHAMADO ERICK	28
4.1 TENTATIVA DE PUXAR O FIO INVISÍVEL.....	33
4.2 ERICK E A ESCOLA	37
5 CONVERSAS NA ESCOLA	41
6 E A HISTÓRIA CONTINUA...	43
7 UM OLHAR NA DIREÇÃO DAS POSSIBILIDADES	45
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1 PONTO DE PARTIDA... (ou de chegada?)

1.1 UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS

Vou retomar um pouco da minha trajetória de vida, para o leitor compreender de que lugar eu falo.

Lembro que, desde pequena, com seis ou sete anos, minha avó, então Orientadora Educacional das escolas municipais de Bento Gonçalves-RS, levava-me para as localidades do interior, para ajudá-la na alfabetização do antigo MOBREAL.

Tenho presente até hoje a forma diferente com que ela tratava estes alunos e me ensinava, na sua doce simplicidade e humildade, a respeitar cada um pelas suas particularidades e individualidades.

Recordo com carinho quando ela pedia para que colocasse minha pequena mão em cima daquelas mãos rudes e ásperas, castigadas pelo trabalho na lavoura, e guiava o trajeto das letras de cada nome daquelas pessoas. Quanta emoção e felicidade eu sentia quando aquelas pessoas conseguiam traçar as letras no papel. Traços esses, fundamentais na construção da história de cada uma daquelas pessoas, e por que não dizer na construção da minha própria trajetória. Minha mãe, Orientadora Educacional das escolas estaduais da minha cidade, também me levava a participar destes momentos que eu aguardava com alegria e fazia questão de estar presente.

Passado alguns anos, no final do ensino fundamental, que na época se chamava ginásio, trabalhava como voluntária na APAE de minha cidade e me interessavam os casos mais “difíceis”, daquelas crianças que os professores não sabiam como lidar. Inventava formas de trabalhar com estas crianças que chegavam com o diagnóstico médico de autistas.

Meu primeiro encontro com uma criança autista foi na APAE, neste trabalho voluntário. Foi numa brincadeira de rolar pelo chão que, pela primeira vez, a menina olhou nos meus olhos, por alguns segundos, e pronunciou meu nome. Foi a primeira palavra que aquela criança falou na escola.

Mais tarde, após cursar Psicologia e trabalhando ainda na APAE, minha clientela era dessas crianças mais “difíceis”, como me diziam.

Lembro que criava situações diferentes, acompanhava seus interesses para poder resgatar algo, que em algum momento, os ajudasse a se posicionar diferente no campo da linguagem. Fazer com que estes sujeitos pudessem de alguma forma criar laços sociais, sempre foi um desafio para mim.

Durante dois anos (1995-1996) fiz uma formação no Centro Lydia Coriat de Porto Alegre-RS, no Curso Diagnóstico e Terapêutica dos Problemas do Desenvolvimento na Infância e Adolescência onde pude constituir um corpo conceitual que se refere à construção do sujeito cognitivo – embasado no texto piagetiano – atravessado pelo desejo que o funda e o anima – entendido numa acepção psicanalítica.

A apropriação deste referencial teórico propiciou que produzisse bons frutos na minha prática profissional, dentro de uma linha de trabalho direcionada ao sujeito, na sua constituição, e sustentada numa ética de respeito à alteridade.

Também cursei, em 2007, uma disciplina como aluna PEC da FACED-UFRGS, no eixo temático Infância e Produção dos Infantis, além da minha prática clínica desde 1986, onde atendo também crianças com transtornos graves do desenvolvimento.

Tudo isso contribuiu para direcionar meu foco de interesse para o campo da educação e para pensar que referência a escola representa na estruturação da subjetividade destas crianças com transtornos graves do desenvolvimento, dentre elas, os chamados autistas.

Então, minha trajetória segue no trabalho com estes sujeitos e, cada vez mais, sinto-me convidada a compartilhar com outros campos do saber.

1.2. COMPARTILHANDO AS APRENDIZAGENS, MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS.

Desde minhas primeiras experiências em escolas especiais, no encontro com estas crianças diferentes (entre elas os chamados autistas), sentia muita vontade de tentar fazer alguma intervenção que pudesse me aproximar mais delas. Não sabia como, mas tinha o grande desejo de compreender um pouquinho mais sobre o seu “mundo”. Queria entender o que se passava nas suas cabecinhas, por que não conseguiam parar, interagir, desprezavam qualquer tentativa de brincar e muitos outros comportamentos que os afastavam de qualquer outro que se aproximava.

Inquietava-me a dureza dos diagnósticos médicos, selando a vida dessas crianças como sem muitas possibilidades e fazendo com que os pais desistissem de investir nos seus filhos. Lembro que não me importava com o nome que era dado pelos médicos para diagnosticar os problemas que a criança apresentava. Não me contentava com os padrões tradicionais de atendimentos. Eu queria mais, saía com as crianças pelos arredores da instituição, frequentava lancherias, livrarias, conversava com as pessoas na rua, enfim, saía do espaço fechado do consultório. Tentava, dessa forma, apresentar esta criança ao mundo e percebia que, aos poucos, o contato físico já não era evitado, alguns iniciavam a balbuciar algumas palavras e o olhar, em alguns momentos, já se encontrava com o meu.

Pois bem, isto só não bastava. Algo mais estava faltando para estas crianças. O atendimento individualizado já era pouco. Sentia-me convidada a compartilhar a evolução destes atendimentos. Comecei a me questionar por que estas crianças não estavam na escola também, visto que teriam outras oportunidades e possibilidades no convívio social e, me perguntava, se era possível tal pretensão. Perguntavam-me como uma criança que não conseguia interagir com ninguém, poderia estar numa escola regular. Bem, eu também não sabia, mas tinha vontade de descobrir. Sentia que algo poderia acontecer no entrelaçamento do atendimento clínico com a educação. Mas também não sabia dizer do que se tratava. Apenas tinha vontade de oportunizar a elas este caminho. Afinal, a escola não é o lugar social da criança? E de qualquer criança? Qual seria o momento da entrada dessas crianças na escola?

Qual a função do educador no acolhimento e construção da subjetividade dessas crianças?

No livro *Inclusão Escolar-Travessias*, Evelyse Stefoni de Freitas refere que:

A inclusão escolar está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. Quando pensamos na entrada de alguma criança na escola, não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as “ilhas de inteligência” preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos na escola como lugar subjetivante das crianças que por algum motivo encontraram um obstáculo no processo de subjetivação. (FREITAS, 2005, p. 12)

Então, as leis de inclusão não garantem que efetivamente a inclusão aconteça e a escola pode ser vista como um significante social para a criança, afinal, a escola é um espaço destinado ao infantil, oportunizando um lugar de subjetivação possível.

Descriverei, a seguir, um pouco de como se situam os estudos sobre os sujeitos que apresentam autismo, a importância da escola como um lugar subjetivante dessas crianças e o fundamental olhar interdisciplinar no trabalho com esses sujeitos.

1.3. UM OLHAR PLURAL PARA UM SUJEITO SINGULAR

No Brasil poucos são os estudos sobre os sujeitos que apresentam autismo. Segundo a pesquisa realizada para a tese de doutorado de Carla K. Vasques, *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil (2008)*, mapeando os estudos sobre autismo e psicose infantil, foram identificadas 264 produções acadêmicas entre os anos de 1978 e 2006. A autora refere que pode-se considerar que a temática do autismo não constitui objeto de estudo frequente dos pesquisadores brasileiros. Esta pesquisa revela também um aumento de produções científicas nesta temática a partir de 2001 que, segundo Vasques (2008) pode estar ligado ao avanço do movimento inclusivo e da criação de leis que visam possibilitar a inclusão social e escolar desses sujeitos.

A partir da minha experiência de nove anos trabalhando na APAE e no atendimento clínico, pude observar que quando se fala em crianças que apresentam autismo, a discussão em relação à escolarização permanece em segundo plano. As intervenções priorizam atendimentos clínicos individualizados ou atendimentos educacionais reeducativos.

No que se refere aos atendimentos educacionais reeducativos, podemos dizer que são espaços de atendimento que visam à adaptação comportamental mediante métodos e técnicas de treinamento, como se a diferença fosse apenas uma falha a ser corrigida, diante de padrões ou escalas de normalidade, esquecendo-se de que aí existe um sujeito único e singular.

Em consequência da sua estruturação psíquica singular, dificuldade de interação social, muitas vezes ausência de linguagem, comportamentos considerados típicos do quadro autista, as crianças que apresentam autismo, deparam-se com impasses para sua escolarização. Por não corresponderem a comportamentos considerados “normais”, não há aposta de que o sujeito possa descobrir seu caminho e traçar sua própria trajetória. Como nos fala Mannoni :

Há portanto, dois tipos de educação: uma fundamentada na aparência e no sucesso a qualquer preço, levando em conta unicamente a realidade, e a outra, deixando ao indivíduo o tempo de se buscar, de descobrir seu caminho, segundo o seu trajeto em que o importante é conseguir garantir a qualidade das relações humanas. (1988, p. 61, apud VASQUES, 2008, p.35).

Talvez possamos dizer então, a grosso modo, que a reeducação visa corrigir a “deficiência”, moldando o sujeito a padrões de comportamento considerados “normais” e a escola, vista como um lugar de circulação social da criança, pode possibilitar um espaço subjetivante, apostando nas possibilidades de cada sujeito, levando em conta sua singularidade.

Com o surgimento das leis, no que tange ao atendimento educacional especializado, todos os educandos portadores de deficiência e/ou necessidade especial têm direito à educação. E este atendimento deve ser feito *preferencialmente* na rede regular de ensino, como podemos ler na Constituição Federal de 1998, capítulo III, Seção 1, artigo 208; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), capítulo V, artigo 58 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990)

capítulo IV, artigo 54, item 3. Além disso, na resolução da CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, artigo 1º, parágrafo único, lê-se que o atendimento escolar desses alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o serviço de educação especial sempre que se evidencie a necessidade, mediante avaliação e interação com a família.

A expressão “educação inclusiva” começou a ser utilizada a partir da *Declaração de Salamanca*, documento organizado pela UNESCO e pelo governo espanhol em 1994, que determina ações para promover uma “educação para todos”. Ao mesmo tempo que surgem estas leis, surgem também os movimentos de inclusão social escolar e, estes sujeitos, os chamados “autistas”, começam a “aparecer” e torna-se necessário, então, construir um espaço escolar e social de circulação dessas crianças.

Considerando a importância da escola como potencializadora na estruturação psíquica destes sujeitos, a inclusão destas crianças desde a educação infantil é fundamental no resgate de suas possibilidades. Algo precisa acontecer no espaço escolar, compreendido não apenas como o espaço físico da instituição, mas na atitude de todas as pessoas que circulam no cotidiano da escola. O cumprimento das leis não garante que efetivamente a inclusão aconteça. É necessário também, mudança de atitudes, condutas éticas e de respeito à alteridade.

Não há caminho, hoje, para assegurar um mínimo de inclusão, que não seja o da interdisciplinaridade. Os conceitos estanques de uma área de conhecimento perdem espaço, na medida em que o campo de pesquisa mostra que a realidade exige um olhar humano sobre as questões do dia-a-dia que, por vezes, pela limitação do estudo, resultam em inúmeras injustiças. Esta limitação do estudo refere-se ao olhar estanque e isolado das disciplinas, como se alguém, sozinho, tivesse as soluções mágicas para resolver os impasses que se apresentam no trabalho com estes sujeitos.

A interdisciplina é um campo ainda em construção. É necessário possibilitar espaços de construção de diálogos entre os diversos campos de saber, na tentativa de encontrar soluções, sempre transitórias, para os impasses que se apresentam no trabalho com estes sujeitos com transtornos graves do desenvolvimento. Tanto nas intervenções clínicas quanto nas educativas, nos deparamos, em algum momento

com a ignorância, em algum ponto, nos diferentes campos do saber. Assumir esta “ignorância” e compreender que não há um único saber que possa sustentar as ações no encontro com estes sujeitos é de fundamental importância. Assim, é necessário criar, inventar, arriscar, lidar com o imprevisível, abrir mão de verdades absolutas e compartilhar com os diversos campos do saber, intervenções que possam ser construídas no coletivo, com o olhar interdisciplinar, valorizando a singularidade de cada um.

É na experiência, do encontro com estas crianças, com transtornos no desenvolvimento, seja na clínica ou na educação, que abre-se espaços para questionamentos e possíveis soluções, mas sempre transitórias nos impasses que se apresentam. Pensar em “preparação” anterior para receber estes sujeitos implica em pressupor respostas ideais para as intervenções. Segundo Rickes:

É contemporâneo falar de interdisciplina e a proliferação desta adjetivação para o trabalho pode vir a economizar uma reflexão rigorosa sobre as operações que estão implicadas na construção de um diálogo que possa se reivindicar do estatuto do interdisciplinar, uma vez que este seja pensado como processo e não como ideal estabilizado a ser alcançado. (RICKES, 2004, p. 06).

Cada profissional fala desde o seu lugar, porém embuídos no “espírito” de construção de pontos de contato nas intervenções com estes sujeitos com maior sofrimento psíquico.

No olhar multidisciplinar, um campo de saber se justapõe ao outro, apagando as diferenças que o trabalho com estes sujeitos exige. Como se um único olhar trouxesse soluções mágicas ou milagrosas, na solução dos impasses que se apresentam tanto na clínica quanto na educação destas crianças. A multidisciplinar fragmenta o sujeito. Segundo Jerusalinsky :

A convicção de que a linha terapêutica será mantida, se cada um fizer a sua parte bem feita (o pediatra, o neurologista, o fisioterapeuta, o psicopedagogo, o psicanalista, etc.) é uma ficção que faz equivaler a prática clínica a uma linha de montagem industrial, na qual cada operário coloca a peça e ajusta a porca que lhe corresponde. (JERUSALINSKY, 1990, p.57).

O encontro com estes sujeitos chamados “autistas” colocam em jogo a todo momento os limites do nosso saber, os pontos de “ignorância” e a importância de

abandonarmos nossas verdades absolutas e então, a estarmos abertos a escutar outros discursos para tentar transpor os impasses que se estabelecem no encontro com estes sujeitos.

Além disso, as intervenções precisam ser éticas em lugar de métodos ou técnicas pré-estabelecidas, entendendo ética como condição de possibilidade de encontro com estes sujeitos, construindo intervenções capazes de fazer emergir um sujeito de desejo, de fazer falar e dar voz ao outro.

Entendendo que, no período da infância, as estruturas ainda não estão decididas, qualquer intervenção ou falta dela, deixará marcas duradouras na suas vidas. A inclusão de crianças autistas na educação infantil, propõe a tarefa de investir e apostar nas suas possibilidades e também na criação de laços sociais.

Este trabalho visa construir um olhar sobre estes sujeitos com transtornos graves no desenvolvimento e as possibilidades subjetivas e educacionais, apostando nos ganhos referentes à escolarização precoce, no sentido de oportunizar um espaço onde o sujeito possa se posicionar diferente na linguagem. Nossa proposição é de que a escola pode fazer a suplência de algo que falhou na relação primeira do bebê com sua mãe (ou quem faz esta função). Em função disso, faz-se necessário descrever um pouco sobre autismo para situar melhor quem são estas crianças especiais que se supõe que devam ser incluídas.

2. AUTISMO: BREVE RETOMADA HISTÓRICA

O termo “autista” foi introduzido na psiquiatria em 1906, por Plouller, para designar a tendência dos pacientes diagnosticados como tendo demência precoce, de referirem a si mesmos tudo o que ocorria em sua volta.

O termo “autismo” deriva do grego (autos = si mesmo + ismos = disposição-orientação) e foi tomado emprestado de Bleurer (o qual, por sua vez, subtraiu o “eros” da expressão autoerotismus, cunhada por Ellis), de acordo com Fedida (1991), para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia: “Os sintomas fundamentais consistem em transtornos da associação e da afetividade, a predileção por fantasias em oposição à realidade e a inclinação para se divorciar da realidade (autismo).” (BLEURER, 1955 apud Bosa, 2002, p. 26).

Ainda, segundo Bosa:

Uma revisão rápida da literatura permite-nos encontrar a palavra “autismo” escrita de diferentes formas- com “a” maiúsculo e minúsculo; com e sem artigo antecedendo a palavra (o Autismo? ou o autismo?), como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno pervasivo do desenvolvimento (essa palavra nem consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc (BOSA, 2002, p. 22).

Reverendo os estudos mais antigos, os sujeitos que eram classificados como casos de esquizofrenias (ou psicoses) infantis, eram condenados a demência. Os primeiros casos de esquizofrenia descritos por Sancte de Sanctis, sob o nome de demência precocíssima, de acordo com o modelo Kraepeliniano (1856), e a seguir por Lutz, segundo o modelo Bleuleriano, foram de alguma forma extraídos do conjunto de demências de Heller.

Mais tarde Leo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, propôs individualizar o autismo infantil. Kanner, nos seus primeiros relatos sobre autismo (1943), descreveu os casos que ele acompanhava e suas suposições teóricas sobre essa síndrome até então desconhecida. Ele constatou nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na aquisição da fala (embora não em todas) e do uso não comunicativo da mesma, ecolalia imediata ou diferida, dificuldade na atividade motora global, insistência na manutenção da rotina, necessidade de não serem perturbados, ausência de comprometimento no plano físico.

Kanner observou também, que as mães dessas crianças pareciam frias e distantes, insinuando que esta falta de afeto poderia ocasionar problemas de contato com essas crianças. Na época, houve repúdio das mães pela teoria de que a “culpa” era delas e, até hoje, existem AMAS (Associações de Mães dos Autistas) em defesa das próprias mães. Porém, não se trata de “culpá-las”, mas sim implicá-las, isto é, fazê-las pensar a respeito da parte que lhes cabe na criação de seus filhos.

Outros relatos sobre autismo foram feitos por Hans Asperger (1944), pediatra austríaco, com interesse em educação especial. Ele descreveu quatro crianças que tinham dificuldade em se integrar socialmente em grupos e ressaltou, nessas crianças, a dificuldade em fixar o olhar ou a presença de olhar periférico e breve,

forma inapropriada de aproximar-se das pessoas. E notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimento nos três primeiros anos de vida da criança.

Seu trabalho baseou-se em estudos que envolveram mais de quatrocentas crianças e Asperger as chamava de “pequenos professores”, devido a sua habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente.

Apesar de serem contemporâneos, Kanner e Asperger, jamais se conheceram e, ambos, identificaram as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação como características principais do quadro autista. Porém, apesar dessas semelhanças, havia algumas diferenças, entre elas: as pessoas com Síndrome de Asperger possuíam elevadas habilidades cognitivas (ou pelo menos QI normal) o que já não acontecia com os “autistas” estudados por Kanner. Ele observava que estas pessoas apresentavam retardo mental.

Kanner em 1943 não se preocupou com as questões da educação, mas Asperger sim. Ele compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com as crianças. Ele escreveu em 1944: “estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor [...] e podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. [...] a atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.” (Bauer, 1995).

O trabalho de Asperger foi publicado em língua alemã, no final da segunda guerra mundial, dificultando a sua difusão. Apenas na década de noventa, esta síndrome começou a ser divulgada cientificamente e foi reconhecida pela primeira vez no DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, na sua quarta edição, em 1994.

Kanner já observava em seus escritos que, para se falar de autismo, é necessário, “modéstia, cautela e humildade”. Na verdade estas observações são perfeitamente atuais, pois não há ainda um consenso na forma de conceber o autismo nos dias de hoje.

A polêmica quanto à etiologia do autismo vem sendo polarizada em torno das questões da causalidade parental x fatores biológicos. Conforme Jerusalinsky :

É no sentido de que o fator causal – se a função materna ou uma alteração cerebral – que se estabelece a discussão no campo da etiologia. Ninguém discute de que há coincidência de sintomas autistas que se apresentam em diversos quadros patológicos da infância, havendo também crianças que não padecem de nenhuma patologia, mas apenas de tais sintomas. As divergências surgem quando se trata de definir causas. (JERUSALINSKY, 1984, p.29).

Podemos observar pelo exposto acima que, na questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia. Porém, de acordo com os manuais que insistem em “definir” os sujeitos com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), dos quais o autismo faz parte, estabelecem como critério para “classificar” e “diagnosticar” o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (Bosa, 2002, p. 28-29).

Também de acordo com o DSM-IV-TR (2002), os sintomas do autismo se fazem presentes antes dos 36 meses de idade. Não existe, em geral, um período de desenvolvimento inequivocamente normal, embora em 20% dos casos, os pais não tenham relatado comprometimentos durante os primeiros anos de vida da criança.

No início do século XX, a questão educacional passou a ser abordada, porém ainda muito contaminada pelo estigma de um julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações de vida de um sujeito “diferente”, uma das mais críticas é a sua entrada e permanência na escola. Ainda hoje, questiona-se a inadaptação de algumas dessas crianças. O adulto é que fixa as normas e determina quem pode ou não entrar na escola. A cultura “inventa” quem pode ser escolarizável ou não. O autismo está inserido no discurso social contemporâneo. O autista de hoje não é o mesmo autista criado por Kanner, no sentido do olhar e intervenções lançados sobre estes sujeitos. É uma recriação que significa algo para a sociedade hoje, baseado no discurso social vigente. Com as intervenções possíveis para a época dos estudos de Kanner, a criança que não conseguia falar, ler, escrever, conviver com os outros, era considerada “não educável”. Isto não era contestado, pois a verdade vigente era essa. A escola foi criada para uma elite e para crianças que estavam dentro dos padrões de normalidade para a época. Hoje em dia, o discurso social é outro. Todas as crianças devem estar na escola, mesmo aquelas que apresentam significativas falhas na sua estruturação psíquica.

Nos relatórios de Itard, (citados no livro *A Educação de um Selvagem*, 2000), médico especialista na educação de surdos-mudos, ele nos conta sobre como tentou educar o menino selvagem, Victor de Aveyron, e não obteve sucesso em fazê-lo falar e introduzir-lhe no mundo das letras. Esse fracasso de Itard, transformou Victor em uma criança “não educável”.

Com a invenção da escola, inventa-se também os excluídos dela, por não atenderem aos objetivos políticos-sociais vigentes. Segundo Kupfer :

A criança especial é uma criação produzida *no e pelo* discurso social escolar posto em circulação no início da modernidade. As diferenças individuais, definidas a partir do padrão escolar, não são portanto naturais, mas historicamente engendradas. (KUPFER, 2001, p.91).

Então, no momento que surge a escola, com padrões definidos de quem pode ser escolarizável ou não, de acordo com o discurso social-escolar vigente, surge também os excluídos, os não escolarizáveis, por não atenderem à estes padrões estabelecidos.

Após este breve relato sobre a história do autismo desde a psiquiatria, faz-se necessário descrever um pouco sobre como o sujeito se estrutura psiquicamente, baseado numa aceção psicanalítica. Por que evocar a psicanálise? A teoria psicanalítica nos fala de como o sujeito se estrutura psiquicamente, de que o sujeito psíquico nasce do encontro com o Outro, de que só é possível emergir o sujeito do inconsciente, através da linguagem, neste encontro com o Outro primordial e também de que existem tempos do sujeito para aceder ao campo da linguagem. E, para a teoria psicanalítica, a aposta no sujeito e um olhar para a sua singularidade, permeiam qualquer intervenção. Então, entendendo que o autismo tem relação com impasse na alienação, é necessário entender como o sujeito se estrutura psiquicamente.

3 - ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO / FUNÇÃO MATERNA

Nós, humanos, nos constituímos enquanto sujeitos, através da linguagem. Nascemos com um aparato psíquico insuficiente, não temos inscrições

genéticas prévias – como os animais – que determinam como iremos interagir no mundo, qual o objeto capaz de acalmar nossas inquietações. Estamos assim enlaçados desde o início, a um Outro. Inicialmente, o bebê necessita desse Outro devido a sua situação de fragilidade para inscrever as necessidades biológicas e psíquicas, bem como para buscar sua satisfação.

O bebê é sustentado pelo desejo do Outro, das significações que lhe são inscritas e que já estão presentes no seu meio familiar e na cultura, pelo discurso que lhe é endereçado desde antes do nascimento e que vai constituir um lugar para existir enquanto sujeito desejante. Esta rede de significantes vai deixando marcas e se articulando com o real do corpo, organizando suas funções e constituindo um espaço subjetivo para a construção de um sujeito de desejo.

A teoria psicanalítica fala da constituição de uma estrutura subjetiva, do tornar-se sujeito de desejo. Os psicanalistas franceses, liderados por Lacan, eram opostos às teorias psicológicas do desenvolvimento. Lacan evidenciava a importância da linguagem e, portanto, o necessário estudo da sua estruturação para a concepção da constituição psíquica.

O sujeito advém do encontro com o Outro e nesse encontro algo acontece ou deixa de acontecer gerando conseqüências para seus participantes. No campo psicanalítico, o vínculo estabelecido entre mãe-filho é fundamental na estruturação da sua subjetividade. A mãe inscreve (escreve?) no corpo do bebê as marcas do simbólico. Aos poucos, o corpo é tomado pelas palavras que vêm do Outro primordial, permitindo a inscrição simbólica no corpo do bebê, tornando-o um corpo de linguagem.

Para Lacan, a função materna é o lugar que ocupa o agente de intermediação do simbólico para a criança. Retomando Winnicott (s/d, apud JERUSALINSKY, 1987, p.81), em relação aos atributos da função materna, este refere que se trata de:

1. *Sustentação*, como um meio de segurança afetiva, no momento em que o bebê ainda não é capaz de se sentir inteiro. A função materna implica no assinalamento de um lugar, sustentação do olhar, proteção contra o sentimento de desamparo que inicialmente o bebê tem. Por exemplo, a mãe inicialmente precisa satisfazer as necessidades biológicas de seu filho, para que ele possa sobreviver. Quando o bebê tem fome, a mãe lhe oferece o peito, tem dor, lhe dá conforto e junto

com os cuidados com o corpo é necessário a sustentação do olhar, como no momento da mamada, onde a mãe acomoda o bebê no seu colo, fixando o olhar nele, sustentando este olhar.

2. *Apresentação do mundo*, como forma de dirigir a criança ao mundo externo, mostrando que existem outros objetos (pessoas), além da relação inicial mãe-criança. Este mundo terá importância para a criança na medida em que a mãe possa lhe mostrar esta importância. Por exemplo, quando a mãe faz referência a um terceiro (o pai), dizendo: Cadê o papai? Olha, o papai chegou! Ou quando a mãe vai nomeando os objetos ou lugares para a criança.

3. *Manuseio do corpo ou montagem do mapa corporal*, enquanto modo diferenciado de libidinizar seletivamente o corpo do bebê, por exemplo na hora do banho, troca de fraldas, troca de posição com o corpo do bebê, a mãe (ou o Outro materno) vai conversando com seu filho, fazendo marcas significantes no corpo do bebê e ao mesmo tempo estruturando-o psiquicamente. Os cuidados diferenciados com o corpo do bebê, constituem também efeitos psíquicos estruturantes.

4. *Transformação da ação em linguagem-linguagem em ação*, que toda mãe (ou quem faz a função materna) normalmente realiza para interpretar ou significar as expressões corporais do bebê e fazer chegar a ele as expressões da sua compreensão, por exemplo quando o bebê chora e a mãe diz: olha, ele está com fome, é hora de mamar ou quando a mãe chega em casa e o bebê se agita no berço e ela diz; ele sentiu minha falta e está feliz porque estou aqui agora.

Então, o Outro materno, como se fala em Lacan e Winnicott, é responsável pela referência que os bebês buscam inicialmente. Eles dirigem o seu olhar, os gestos a quem lhes cuida, lhes fala, lhes deseja, que é a mãe ou quem exerce a função materna. O bebê é sustentado pelo Outro, pela imagem que neste Outro vê refletida. Como refere Winnicott, o rosto materno é como o primeiro espelho com que o bebê se defronta. O rosto que não é apenas um rosto, mas também marcado por uma história, o bebê já é imaginarizado, já é falado através do discurso de seus pais. Inicialmente, o bebê “é na mãe”, deseja o desejo da mãe, se aliena ao desejo da mãe ou de quem exerce a função materna. Esta alienação inicial é necessária para o surgimento do sujeito de desejo. Na medida que o bebê vai construindo suas referências subjetivas através do Outro, que a princípio são indiferenciadas (como se o bebê, sua mãe e os objetos fossem uma coisa só, relação de continuidade), ele

vai encontrando uma imagem de alguém semelhante e, aos poucos, vai se apropriando desta imagem que é a sua. Vai acedendo ao campo da linguagem através do olhar do Outro.

O clássico escrito de Lacan sobre o *Estádio do Espelho*, nos fala da captura do pequeno ser no desejo do Outro materno. A metáfora do espelho, segundo ele, é o primeiro tempo da constituição do sujeito, onde a construção da imagem do corpo surge a partir do desejo ou do olhar materno. É um período da constituição do sujeito que ocorre entre os seis e dezoito meses de vida. O Outro antecipa a imagem do bebê através da sua própria imagem, permitindo ao bebê a imagem unificada do seu corpo.

O bebê, ao nascer, é imaturo neurologicamente e psicanaliticamente falando, ainda não há um sujeito psíquico. Além disso, ele é tomado inicialmente por seu corpo repleto de reflexos (choro, sorriso, regurgitação...) que possibilitam, além da sua sobrevivência, também a sua constituição psíquica. Estes reflexos promovem o encontro com a demanda materna, articulando-os numa rede significativa. O Outro materno vai dando sentido a estas produções corporais, interpretando-as, inscrevendo-as na linguagem.

Por exemplo, quando a mãe nomeia o que a criança faz: “está chorando, deve estar com fome...”; “este choro é de sono!”, ela está dando sentido a este choro. Os significantes que a mãe inscreve vão desenhar a borda do objeto, que será vazia. Este vazio é que propicia a busca, o desejo. O Outro materno vai operar uma separação do corpo biológico, vai operar o que será a construção imaginária do corpo. É o desejo do Outro que opera sobre a criança, através do seu discurso.

Esta função materna é o primeiro passo para a organização psíquica da criança, ela exerce uma função antecipatória para o discurso do bebê e é marcado pelo simbólico.

Jerusalinsky (1984) destaca que a importância da mãe colocar seu filho na posição de escuta quando ele pode apenas ouvir e escutar o seu filho quando ele pode apenas ser ouvido. Segundo o autor esta é a diferença de função entre perceber a voz-ouvir e diferenciar a palavra- escutar.

O Outro materno, através do olhar, organiza o pequeno corpo do bebê. Aos poucos o corpo é tomado pelas palavras que vêm do Outro primordial, permitindo a inscrição simbólica no corpo do bebê, tornando-o um corpo de linguagem. Durante o *Estádio do Espelho*, o bebê se volta para o adulto (mãe), sendo reconhecido por ele. O bebê então, deseja o desejo da mãe. Segundo Bergés e Balbo (1997), este momento em que a criança se identifica à mãe, que antecipa a imaturidade do bebê, reconhecendo nele um sujeito do desejo, chama-se de alienação. Essa alienação do bebê ao desejo materno, permite também a entrada no campo do simbólico, nas palavras do Outro que poderão produzir a separação mãe-bebê.

Segundo Kupfer (2005), a criança vem ao mundo com um equipamento material que precisa ser pilotado por alguém. O encontro mãe-bebê é fundamental na construção deste equipamento.

Levin (2001), afirma que, para o bebê se constituir psicicamente é necessário que a mãe pressuponha um saber no filho, interrogando-o e, por sua vez, o bebê também interroga sua mãe. Jerusalinsky (1984) também fala no processo de constituição do sujeito, não o entendendo como uma via de mão única. Tanto a mãe convoca o bebê a desejar o seu desejo, como o bebê convoca a mãe a olhá-lo. Também a descarga motora do bebê precisa ser tomada pela mãe como um apelo. A mãe precisa atribuir significado a este apelo.

Além disso, de acordo com Lacan, o apelo do bebê é tomado e interpretado pelo Outro materno, tornando-se demanda que aliena o bebê e, segundo Jerusalinski (1984), o bebê não tem outra saída senão desejar o desejo da mãe. É no lugar deste Outro, que o bebê encontrará as palavras que permitirão seu acesso ao campo do simbólico.

Diante do exposto, fico me perguntando se o bebê “quietinho”, “acomodado”, “que quase não chora”, “que dorme muito”, “não quer mamar”... também não é uma maneira de demandar algo que de alguma forma está “falhando” na relação com o Outro materno? Não seria outra forma de apelo do bebê? Então, quais as formas que um bebê tem de demandar? Existem outras formas de apelo? Entendendo que um apelo só é apelo na medida que há uma escuta do Outro. Refiro esta questão como um alerta para as mães (ou quem faz esta função) que não se deixam afetar pelos bebês que não fazem “ruídos”.

Após esta breve exposição sobre a função materna na estruturação do sujeito, no referencial psicanalítico, abordarei agora a conceituação de autismo para a psicanálise lacaniana.

3.1. CONCEITUAÇÃO DE AUTISMO PARA A PSICANÁLISE LACANIANA (ou pós-lacaniana?)

No campo da psicanálise o aparecimento tanto de traços como de quadros autistas está intimamente vinculado a vicissitudes que ocorrem no encontro materno com a criança. A articulação deste encontro depende, por um lado, do status psíquico deste agente e, por outro lado, das condições constitucionais da criança para se apropriar dos registros imaginário/simbólico que entram no jogo do vínculo. Para Jerusalinsky (1984), não se coloca em dúvida a possível presença de um fator orgânico na estruturação do autismo, porém, este fator muitas vezes parece não estar presente e quando está, aparece articulado psiquicamente.

Mesmo dentro do referencial psicanalítico existem controvérsias em relação à estruturação do autismo. Porém, parece haver um consenso de que na infância, as psicoses infantis e o autismo não estão consolidados porque o sujeito está em constituição.

Na perspectiva lacaniana, o autismo é situado na idéia de uma estrutura clínica própria, delimitando as especificidades de seu funcionamento. O autismo pode ser pensado como uma das possibilidades de constituição da subjetividade humana.

Jerusalinsky propõe o mecanismo de exclusão. Existiria o Outro, porém que demanda nada à criança, o que é diferente de não demandar. Nesta proposição, demandar nada à criança significa que para a mãe, a criança fica no lugar do corpo como pura carne, desprovido de sentido humano, de circulação simbólica, lugar de morto. O bebê fica num lugar de corpo vivo, no qual a mãe satisfaz suas necessidades fisiológicas, mas a sua fala (da mãe) se perde no vazio, não é endereçada ao bebê, que fica no lugar de nada. Este é o lugar da criança autista, por isso ela olha para qualquer coisa, água, luz, sombra, menos para o outro humano. Está excluída da relação com o Outro. O não olhar da mãe não significa que ela (a mãe) se dê conta disso.

Pensar o autismo como uma estrutura própria, se baseia na tese de que a falha é na captação primeira do sujeito no significante, que deveria ser promovida pelo Outro (materno) primordial.

Segundo Jerusalinski:

O que articula a estrutura autistizante na mãe é a sua impossibilidade para deixar cair o objeto real restitutivo de sua castração, e dar lugar assim, à constituição ou persistência do desejo materno. Essa impossibilidade se origina no que a estruturou como sujeito, ou no que, no filho, lhe obstaculiza, com reiteração, sustentar para ele a dimensão simbólica. Partindo deste ângulo, na operação psicanalítica que propomos, a mãe fica “sujeitada”, ou melhor, “dessujeitada” em relação a este filho, ou seja, fica lançada fora de seu papel de agente de uma função. (JERUSALINSKY, 1984, p. 24).

Então, falar sobre estrutura autista é falar sob o ângulo de falha na “função materna”. Cabe aqui ressaltar que falha na “função materna” não significa falha na “mãe real”. Revendo no dicionário Aurélio, função significa posição, papel, atribuição. Então, a função materna não implica necessariamente a genitora, mas alguém que assuma esta posição, este papel, estas atribuições que inicialmente seriam da mãe. Alguém que possa realizar uma captura singular da criança no campo da linguagem, no desejo do Outro. Então, falar em falha na função materna é diferente de falar em falha na mãe.

Para que a função materna produza uma inscrição significativa é necessário singularizar essa relação do Outro com a criança. Portanto, há uma diferença entre maternagem, que é da ordem do universal e função materna que é da ordem do singular. Esta diferença implica o lugar que a criança ocupa para o Outro.

A função materna é da ordem do desejo, portanto jamais pode ser prescrita. A maternagem pode ser passível de prescrição à medida que se fala apenas dos cuidados com o corpo, sem as inscrições significantes e singulares na relação com o Outro. O outro que realiza a maternagem não é necessariamente o Outro da função materna, isto é, o outro que cuida, não é necessariamente o Outro que deseja. Porém, quando se trata da criança pequena, há dificuldade de separar tão bem estes campos. O agente que faz a maternagem também cumpre a função materna.

Neste grupo que trabalha com o autismo numa perspectiva de falha na função materna, onde não houve a inscrição simbólica, refere Kupfer (1999) que o infans não foi capturado no desejo materno. Segundo a autora já citada, a criança

vem ao mundo com um equipamento material que precisa ser “pilotado” por alguém. O encontro mãe-bebê é fundamental na construção desse equipamento.

Para Kupfer (1999) este equipamento material pode ser “defeituoso” e uma mãe poderá “saber” pilotar ou não. Este equipamento pode estar inoperante e uma mãe não poderá humanizá-lo. Falhou a função materna porque o bebê não pode absorver esta função e não porque a mãe não consegue exercê-la.

Para Laznik-Penot (1997/1998), o autismo também representaria a não instauração da relação simbólica fundamental (presença-ausência), visto que o Outro sequer teria se apresentado. De acordo com Laznik (2004), em relação ao *Estádio do Espelho*, a criança com autismo não foi capturada pelo olhar materno. Então, o não olhar e o fato da mãe não se dar conta disso, impedirá que o estádio do espelho se constitua convenientemente. O não olhar da criança espelha o não olhar da mãe. A partir desse não, olhar nos primeiros meses de vida, é que se pode pensar na hipótese de autismo. Este “olhar” materno é no sentido da presença, que pode se manifestar pela voz, pelo toque. Quando ocorre uma falha nessa presença do Outro materno, não se instaura a relação especular que é constituinte do eu.

Quando o bebê não é capturado pelo olhar do Outro, quando está impossibilitada a antecipação, a ausência da imagem real, deixa a criança sem a imagem do corpo, sem uma unidade corporal.

A criança no colo da mãe, vai reconhecer sua imagem no espelho, mas é através do Outro do espelho que a criança se vê e se observa. Quando a criança diante do espelho se volta para a mãe e olha novamente para o espelho, é como se ela pedisse confirmação da sua descoberta: “Sim, é você Pedro, meu filho!”

Para Lacan (apud Stefan, 1994), um olhar materno pode ser chamado de função no sentido descritivo do papel que lhe cabe como primeiro objeto que se oferece a ser simbolizado, como a posição ou lugar que ocupa o agente de intermediação do simbólico para a criança. É o olhar da mãe que conjugado a sua voz, nomeia a criança, lhe dá um lugar na família, na sociedade, na cultura.

É através do olhar do Outro, da sua imagem no espelho, que aparece uma questão fundante, - Quem sou eu? – e a criança só poderá saber disso se for vista e falada por alguém. Segundo Diana Corso (1997), a criança só poderá saber que existe se vista por alguém e esse alguém é que lhe dará um passaporte para a linguagem.

Lacan (apud Laznik-Penot, 1994) nos fala da operação de alienação como necessária para o surgimento do sujeito de desejo. Para tanto, precisa haver um outro semelhante onde o bebê possa se reconhecer através da imagem especular, ao mesmo tempo em que este outro também necessita ser o Outro, campo no qual, segundo Laznik(1994), é o lugar do “tesouro dos significantes”. Nos autistas o que fracassa, então, é esse tempo de alienação da constituição do sujeito.

A partir deste referencial psicanalítico, discute-se a estruturação do autismo como resultado da não construção de um espaço falante no qual a criança se insere ao nascer, o que faz com que a criança fique desprovida de sentido humano. A criança autista não foi falada e interpretada pelo “Outro”, permanecendo apenas como um corpo-carne, excluída de toda circulação simbólica. No autismo se apresenta uma posição onde não há um sujeito desejante, pois não foi produzida a separação dos representantes reais do objeto: cocô, xixi, pele, olhar. Como refere Jerusalinsky (s/d), estes objetos não tem um nome, não foram separados do seu corpo. Não há simbolização, portanto, não há substituição, não há a inscrição dos significantes primordiais.

Pensando nestas crianças cuja constituição subjetiva encontrou importantes impasses, seja por motivos parentais ou orgânicos, não oportunizando a criação do laço social, portanto, não importando apenas a origem do autismo, mas sim a ideia de que o que não se instala na criança nos primeiros anos é decorrente da relação difícil da criança com seu meio (pode-se ler, a mãe), é que me pergunto: será que a educação poderia ser outro meio de tratar estas crianças?

Como referido anteriormente, as intervenções com estas crianças com transtornos graves no seu desenvolvimento, necessitam de uma abordagem interdisciplinar. Cuidar, educar, tratar remete ao entrelaçamento dos diferentes campos de saber.

Falamos dessa criança que ainda está em constituição. Então, qual seria o momento da escolarização destas crianças com transtornos mais graves, entre elas, os autistas? Qual o lugar que ocupa a escola ou os educadores, na sua acolhida?

Talvez possamos pensar que o momento da entrada destas crianças na escola não obedece a critérios de tempo cronológico, mas sim, quando no trabalho analítico ou mesmo na vida algo acontece. Quando ocorre uma brecha, uma pista que possibilite haver um engate no significante desse sujeito a se constituir, uma

possibilidade de puxar o fio invisível que permite um giro na posição de percepção do outro; neste momento, então, pode-se pensar no entrelaçamento entre a psicanálise e educação, pode-se pensar na possibilidade da escola como potencializadora na constituição desses sujeitos. A escola coloca em ato o restabelecimento do laço social que é também trabalhado na intervenção analítica.

Segundo Jerusalinsky (2001), “o real é algo cujo horizonte é sempre interminável”, portanto, pode-se tentar articular algo no sujeito que lhe permita se reconciliar com o Outro, que lhe permita um enlace social, que lhe permita saber em que direção está caminhando. Ele também refere que na infância as estruturas ainda não estão decididas, isto é, as estruturas são provisórias. O que está em jogo é a provisoriedade da decisão, porque em algum momento elas irão se decidir. Então, as intervenções feitas adequadamente ou a falta delas no período da infância, onde o sujeito ainda está em constituição, podem fazer marcas que o levarão a uma certa direção, que terão efeitos duradouros na sua constituição psíquica.

Ainda, como refere Jerusalinsky (2001), existem três momentos de instalação de inscrição de um sujeito. No primeiro momento: é necessário alguém real, um outro semelhante que cumpra a função de Outro primordial, que suponha que ali exista um sujeito. No segundo momento: este Outro precisa fazer buracos no real, demandar algo, que objeto é colocado ali e este objeto vai cumprir com um valor simbólico determinado. No terceiro momento: é necessário marcar as diferenças do objeto. A escolha do objeto que vai cumprir um valor simbólico, não é de total liberdade do sujeito, pois ele, sem sabê-lo, vai responder a demanda do Outro. Estes três momentos de inscrição de um sujeito não estão consolidados na infância. Por isso que a posição que o sujeito ocupa no mundo não está decidida. Esta posição está se constituindo. A estrutura clínica do sujeito está se constituindo na infância e vai depender das vicissitudes. O que vai decidir o que o sujeito vai ou não dizer é a posição significativa que ele tem para o Outro. A escuta do Outro é que vai dar a direção do caminho a ser trilhado.

Então, se os pais (ou quem exerce as funções parentais), por algum motivo, não conseguem realizar a função de inscrição de significantes, alguém pode fazê-lo. Podemos pensar que alguém na escola pode fazer a suplência desta função, pode capturar esta criança no campo da linguagem numa posição subjetiva, ou seja, possibilitar que se opere os atributos da função materna. Quando o outro parental

falha, a criança fica como que no aguardo de alguém que possa desempenhar a função de Outro.

Pois bem, se as estruturas na infância não estão decididas, o outro parental falhou na inscrição de significantes, a escola pode fazer suplência desta função, e segundo Lacan (apud Bernardino, 2004, p.108), “suplência é uma função que tem por efeito paliar o defeito de modo tal que o deflagramento não ocorra.”

Segundo Jerusalinsky (2001), “mestre é aquele que faz discurso,” ou seja, que é capaz de lançar significantes numa posição onde antes nada respondia. Então, o educador pode fazer a suplência dessas marcas significantes, pode endereçar este sujeito à fala, possibilitar sua entrada no mundo da linguagem. Para entendermos melhor, sigo com o relato do meu encontro com uma criança diagnosticada como autista.

4 - UMA OUTRA HISTÓRIA: UM MENINO CHAMADO ERICK

Os pais de Erick procuram atendimento psicológico em março de dois mil e oito, sendo que foram encaminhados por uma psicopedagoga, com a qual mantenho parceria nos atendimentos e acompanhamentos na escola. Ressalto novamente aqui a importância do trabalho interdisciplinar com estas crianças, pois não somos donos da verdade e em algum momento vamos nos deparar com algum ponto de ignorância no nosso saber, que necessita uma construção de intervenções no coletivo.

Segundo os pais, Erick passou por avaliações de diferentes profissionais e seu diagnóstico era de autismo. Erick é o segundo filho do casal e os pais referem que a gravidez não foi planejada e que foi um “susto” quando receberam a notícia. O pai diz que “não tinha mais vontade de ter filhos”, pois o primeiro filho já estava com quatorze anos na ocasião da gravidez de Erick e seria um recomeçar. Até o quinto ou sexto mês de gravidez, a mãe “não acreditava” que estava grávida, mesmo vendo sua “barriga crescer”. *Aqui, podemos pensar na dificuldade dos pais desejarem este filho, seja pela fala do pai, de não querer mais ter filhos, seja pela indiferença da mãe, pela impossibilidade de registrar a presença do filho. Isto pode*

*traduzir mais tarde que lugar este bebê ocupa para o outro.*¹ No quarto mês, descobriram que seria um menino e aos poucos foram se adaptando com a ideia de um segundo filho. Porém, até então, o desejo era de que fosse uma “menina”. O irmão gostou da ideia e o pai refere que ele estava sempre por perto da mãe lhe fazendo carinhos.

A gravidez foi tranquila, a mãe trabalhou até quinze dias antes de Erick nascer. Quando questionados sobre o que conversavam em relação as suas expectativas quanto ao filho, referem que havia uma preocupação do casal de “quem ficaria cuidando do menino”, visto que os dois trabalhavam todo dia. *Parece-me importante salientar que a preocupação dos pais está apenas em quem irá cuidar deste bebê, quem irá ficar com ele, já delegando para alguém a função que inicialmente deveria ser deles. Não percebi nenhuma referência de significantes da história parental. Segundo Jerusalinky (2001), todo ato tem consequências, por mais justificável que seja (os pais trabalham todo dia), terá seus efeitos e quem pratica o ato, tem responsabilidade direta sobre ele, ou melhor, encontra-se implicado nesta relação.*

A escolha do nome foi feita pela mãe. Fizeram uma lista e na época do nascimento, Erick era o nome de um ator de novela que a mãe achava muito bonito e assim, foi escolhido este nome.

Erick nasceu no tempo previsto, de cesariana, visto que estava na posição sentado. Pesou 3.325 Kg. Devido a estar sentado, ocorreu uma luxação no quadril e teve que usar um aparelho para afastar as pernas num período de cinco meses. Os pais referem que Erick não reclamava disso, porém eles ficavam angustiados de vê-lo com o aparelho.

A mãe refere que o filho nasceu bem, chorou logo, foi colocado no seu peito e se emociona ao relembrar o fato.

Em relação à percepção dos pais, quanto ao seu filho enquanto bebê, o pai diz que Erick “era quietinho, chorava pouco, não se interessava em mamar e a mãe não conseguiu amamentá-lo.” A pediatra, ainda no hospital, teve que insistir muito para ele “pegar” a mamadeira. *Segundo Bleichmar (1994), a mãe precisa investir narcisicamente no seu bebê, através de carícias, fixar o olhar nos seus olhos*

¹Usei o recurso itálico para desdobrar as minhas percepções sobre o ocorrido.

durante a amamentação, acomodar o bebê no colo. Este olhar, esta sustentação, que inicialmente é função da mãe, é necessário para que as inscrições primordiais sejam feitas no corpo do bebê. Sustentação necessária para o bebê sentir seu corpo como unificado, que inicialmente é sentido como fragmentado, e também necessária para a estruturação psíquica. O corpo, inicialmente pura carne, vai aos poucos tornando-se um corpo de linguagem.

O pai continua contando que Erick era “acomodado,” dormia bastante, quando falavam com ele, parecia que ele “demorava a prestar atenção”. Não gostava de “barulho” e nem de muita movimentação ao seu redor, “ficando agitado quando recebiam visitas”. Segundo Kupfer (2005), *para alguns autistas os outros podem ficar numa posição ameaçadora, invasiva e possuem muita dificuldade de aceitar o barulho. Não há significação do outro, dos objetos, por isso a sensação é de invasão.*

Estaria aí Erick dando sinais de sua desconexão com o outro? Qual o olhar desta mãe para o seu bebê, visto que como ele era “acomodado, quietinho”, ela também não conseguiu amamentá-lo? Sabemos que o tempo da amamentação também é fundamental na estruturação do sujeito, não apenas pelo alimento oferecido, mas também pelo olhar que a mãe lhe dirige e as trocas afetivas que ocorrem neste momento, fazendo marcas significantes.

Com oito ou nove meses de vida, a pediatra encaminhou Erick para estimulação precoce e até um ano e meio, ele ainda não falava e nem caminhava. Após este período, ele começou a caminhar e pronunciar algumas palavras como tata, mama, o nome das tias Neiva e Nadia, tinha um convívio alegre com todos. Brincava com blocos de encaixe e tentava se alimentar sozinho.

O pai refere que tudo era “mais demorado” para acontecer com Erick e eles achavam que era apenas isso e logo ele iria se desenvolver melhor. Chegaram a confundir esta demora nas respostas de Erick com uma possível surdez. Feito os exames, nada foi constatado.

De um ano e seis meses até os três anos, parecia que Erick vinha se desenvolvendo normalmente, pelo menos “não perceberam nada diferente que pudesse preocupá-los”.

Novamente aparece aqui a questão do olhar dos pais. Que olhar era esse, traduzindo como natural as expressões “mais demoradas” do seu bebê? O que Erick

estaria aí demandando que, por algum motivo, os pais não estavam conseguindo escutá-lo?

A mãe retornou ao trabalho quando Erick tinha cinco meses de vida e comenta que, até então, cuidou de Erick com a ajuda da sua mãe, porém estes cuidados referiam-se ao corpo do bebê. Depois disso, o menino era cuidado por uma sobrinha do casal e ainda pela avó materna. Referem que a sobrinha gostava muito de Erick e ele também, pois sorria quando ela chegava e se agitava no “berço”.

Aqui constata-se um impasse, será que Erick foi sustentado pelo outro semelhante e pelo Outro primordial? Qual o lugar que Erick ocupava para esta família? Alguém falava com esse bebê, o pegava no colo, conversava com ele? O não olhar do Outro materno nos primeiros meses de vida do bebê, segundo Laznik (2004), impede que o estádio de espelho se constitua convenientemente. Este olhar pode se manifestar pela voz, pelo toque. É necessário para o bebê se constituir psicicamente, além da presença do outro semelhante, o Outro que seja o agente que possa introduzir-lhe no campo da linguagem.

Após os três anos, foi como se Erick tivesse “regredido”. Começou a evitar o contato físico, não falava mais, babava, chorava muito, agitado, não fixava o olhar nas pessoas. Era como se tivesse “esquecido” o que havia aprendido até então.

Neste período, procuraram uma psicopedagoga e um neurologista que o acompanha até hoje. Erick está medicado com Depakene, segundo os pais, para “controlar” sua agitação. Referem que não há lesão neurológica, apenas uma disfunção e que, em outubro do ano passado, feito um novo eletroencefalograma, “foi constatado que esta alteração diminuiu”. *Podemos aqui afirmarr que o trabalho analítico juntamente com a educação, ajudou a articular o orgânico com o psíquico e que Erick, mesmo ainda de forma precária, encontrou uma brecha para que pudesse se posicionar diferente na linguagem.*

Quando questionados sobre as hipóteses que faziam sobre a condição de Erick, o pai responde que neste período que o filho regrediu, após os três anos de idade, ele começou a trabalhar no turno da noite e acredita que foi um “baque” para Erick e pode não ter sido a causa... mas agravado a situação. A mãe, num primeiro momento, acreditava que haviam feito um “trabalho” contra ela e recaiu sobre o filho. Porém, hoje, ambos acreditam que Erick vai melhorar e o pai diz que tem sempre a

esperança de um dia chegar em casa e o filho estar melhor. Refere que se pergunta onde errou nos cuidados com Erick. *Esta posição de pergunta sobre o filho, de não saber tudo, permite que se abra uma brecha possibilitando que o menino possa desejar. A esperança de que algo aí possa acontecer, “de que Erick possa melhorar,” sugere a ideia de aposta no sujeito, de outras possibilidades para a sua estruturação psíquica.*

O pai diz que inicialmente sentia vergonha, angústia, tristeza de ver o filho “daquele jeito,” não atingindo o que eles esperavam, que seria se desenvolver normalmente que fosse brincar numa pracinha sem o controle constante de alguém. Para a sociedade ele era uma criança diferente, mas hoje eles aceitam melhor e fazem todo possível para ajudar. *Como nos diz a psicanálise, a aposta no sujeito é fundamental para que o sujeito possa advir. A esperança de que o filho possa “melhorar” permite que os pais continuem investindo nesse filho, desejando que se estabeleça o enlace social.*

Os pais trouxeram os laudos da psicopedagoga e do neurologista que o acompanha até hoje. Vou descrever alguns fragmentos dessas avaliações que me chamam atenção.

Na avaliação psicopedagógica: “Seu comportamento diante das propostas foi de recusa. Recusou contato físico, brincadeiras e jogos da idade... Seu comportamento mostra traços de isolamento psíquico, empobrecimento da construção simbólica e conseqüente falta de motivação para o brincar... Considero de fundamental importância que Erick frequente uma escola, com os seguintes objetivos: a construção do brincar e da socialização, com trocas de experiências com outras crianças... Será necessária uma forma de atuação terapêutica na escola...”.

No parecer neuropediátrico: “...agitação psicomotora, estereotipia, com comprometimento importante na comunicação, apresenta prejuízo na interação social, atraso cognitivo. Quadro clínico do espectro autista... Erick apresenta dificuldade para concentrar-se nas atividades, tem grande déficit de atenção, possuindo vontade própria sem limites, não demonstra iniciativa, não fixa o olhar, age como se fosse surdo, o brincar está comprometido, atraso grave na linguagem, estereotipias motoras e atraso cognitivo... Sugiro frequentar a escola com o objetivo de socialização... “. Fiquei me perguntando, mesmo sem ver ainda o menino, por

que ambos profissionais indicam a escola? Que tipo de benefício à escola pode trazer para esta criança?

Nas primeiras entrevistas com os pais, os mesmos se mostravam muito ansiosos e preocupados no sentido de fazer com que o filho “voltasse a ser o que era antes”. Afinal, o médico disse que “não tinha cura”. Intrigava-me esta frase, pois o que queria dizer isso a não ser cortar as possibilidades dos pais investirem nesse filho?

A mãe chorava muito e o desejo deles era de que Erick pudesse estar numa escola, “como qualquer outra criança”. Mas, isso seria possível? Essa era a demanda dos pais.

Também me chama atenção o fato do pai sempre se manifestar antes da mãe, como se todas as percepções e sentimentos em relação ao filho partissem dele. A mãe pouco refere sobre a história de Erick e quando o faz, é de uma maneira sucinta, com poucas palavras e sempre dirigindo o olhar ao pai, antes de responder.

Quanto às hipóteses que os pais constroem sobre a condição do filho, também me intriga o fato de o pai colocar nele uma possível “culpa” e a mãe faz uma referência externa, que “alguém” possa ter feito um “trabalho contra ela e pegou no filho”. O pai, de alguma forma, se responsabiliza pelo filho, a mãe, responsabiliza “alguém”. *Parece que por algum motivo a mãe não consegue imaginarizar este filho. Contar uma história sobre ele que tem a ver com sua própria história. Isso impossibilita que a criança aceda ao campo da linguagem. Não houve um investimento libidinal neste bebê. Segundo Kupfer (2001), a mãe (ou quem faz esta função), impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas virá instalar-se justamente porque foi suposta.* Após as primeiras entrevistas, Erick vem para o atendimento trazido pelos pais.

4.1. TENTATIVA DE PUXAR O FIO INVISÍVEL

Como na trama dos fios de um tapete, as muitas cores que o compõe representam a participação das mãos que laçam e fazem nós, que também deixam escapar pontos onde outras tramas tornam-se possíveis.

Ao abrir a porta do consultório, Erick está no colo do pai, com bico na boca, se debatendo muito, como querendo ir para o chão. O pai o solta e o menino corre pelo corredor, sendo que a mãe o pega novamente no colo e o traz até a sala. Erick anda por toda sala, abre e fecha as portas com força, dirige-se até a porta de saída forçando a maçaneta, passa a mão em cima da mesa e estante, jogando no chão tudo que está nelas, não presta atenção aos brinquedos oferecidos e chora muito se dirigindo a saída. Lembro que Erick também babava muito, por isso sua mãe colocava um bafeiro e trazia um paninho na mão para secar sua boca. O menino ainda não controlava o cocô e xixi, ou seja, usava fraldas.

Apesar da minha experiência anterior no atendimento de crianças ditas “autistas”, estes momentos sempre geram ansiedade, eu não sabia exatamente o que fazer, pois cada experiência é uma nova experiência. Minha impressão era de que ali, ainda estava um bebê, apesar de já ter quatro anos, ao menos assim era tratado pelos pais. Isso mostrava certa atrapalhão desses pais no manejo com o filho.

Este primeiro encontro foi breve, pois não queria forçar sua permanência na sala. Precisava de tempo para conhecê-lo e ele a mim. Nos encontros seguintes Erick continuava com essa conduta inicial e sempre que se dirigia a porta de saída, eu abria e de mãos dadas, percorria os corredores do prédio, sempre caminhando ou correndo, pois ele não conseguia parar ou sentar alguns minutos sequer. Pensava que essas saídas poderiam também ser saídas do seu mundo fechado.

Apesar dele não falar, fui “emprestando” minha voz, fazendo perguntas e respondendo, sempre que me parecia importante ajudá-lo a nomear as coisas ou o que fazíamos. Ele também gostava muito de olhar pela janela onde aproveito e também vou nomeando o que aparece, os carros, ônibus, está frio ou calor, etc.

Erick não fixava o olhar em nada e quando conseguia se aproximar vinha com a boca aberta, como se quisesse me engolir e sempre babando muito, como se não houvesse ali fronteiras entre ele e eu.

Sempre que entrava no banheiro, levantava a tampa do vaso e colocava o braço todo dentro. Seus movimentos eram muito rápidos, dificultando que eu pudesse impedir e também, nesses primeiro encontros sentia necessidade de observar o que ele fazia, sem intervir muito, para poder conhecê-lo melhor. Também

se dirigia até a pia do banheiro, abria a torneira, parecendo gostar muito de brincar com a água.

Aos poucos, Erick foi conseguindo suportar ficar mais na sala, fui conseguindo estabelecer alguns limites, como não jogar os objetos no chão, não colocar a mão dentro do vaso e também fiz algumas combinações com os pais, como deixar o menino no chão, para que pudesse caminhar “com suas próprias pernas”, tirar o bico e o babeiro, pois entendia que se fosse tratado como um bebê seria mais difícil se desenvolver melhor.

Com o passar do tempo, em função das intervenções feitas, das combinações com os pais, Erick começou a me olhar quando eu dizia: não, isto não pode. Mesmo assim, ainda fazia tentativas de colocar a mão no vaso, por exemplo. Porém, já parava quando me ouvia. Algum laço aí começou a ser construído.

Erick também já conseguia sentar por alguns minutos, olhar os brinquedos, pegou uma caixa, virou ao contrário e batia nela como se fosse um tambor. Eu sentava ao seu lado e brincávamos de banda. Parecia-me uma primeira tentativa de simbolizar o objeto. Erick também se interessou pela bola, dando alguns chutes ou segurando a bola e correndo pela sala dando gargalhadas, como se estivesse fugindo de mim com a bola. Parecia se divertir muito com esse ir e vir, pois eu corria para tirar a bola dele e jogava novamente. Estaria aí iniciando um exercício de suportar a separação do Outro?

Nesse momento Erick começou a emitir alguns sons, não babava mais e conseguia permanecer todo tempo na sala. Também não chorava mais, se divertindo com as brincadeiras que inventávamos com a bola, brincando de esconder, de pega-pega, onde Erick dava gargalhadas.

Quando Erick chegava ao consultório já ia abrindo a porta e entrando, como que reconhecendo o lugar.

Uma cena que também me chamou atenção foi numa de nossas caminhadas pelos corredores, pois assim Erick conseguia permanecer mais tranquilo, eu parei, ele continuou caminhando e eu lhe pedi que parasse e me olhasse. Erick parou, se virou para mim e neste momento abri meus braços e pedi que viesse na minha direção. Para minha grande surpresa, pois não tinha a mínima ideia do que iria acontecer, Erick abriu seus braços, veio correndo em minha direção, se jogando nos meus braços. Então eu lhe abracei e giramos, para sua

alegria. Assim iniciamos uma nova brincadeira, que chamei de “gira-gira”, com a qual Erick se divertia muito.

Senti que algo ocorreu neste momento, como se Erick pela primeira vez tivesse me percebido. Esse “giro” poderia ser também uma mudança na sua percepção do “Outro”? Havia ali ocorrido uma brecha, algo que fez um movimento em outra direção? Estaria aí o invisível começando a tornar-se visível?

Tinha a sensação de que agora era o momento de algo mais. Seria a escola? Já que também era a demanda dos pais?

Segundo Jerusalinsky , a escola é o lugar social da criança, assim:

A figura da escola não é socialmente um depósito como um hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. (JERUSALINSKY,1977, p. 91).

Entendo que não há como pensar em tratamento para crianças com transtornos mais graves sem a educação. A inclusão destas crianças em escolas regulares faz parte da direção do tratamento na tentativa de retomar sua estruturação subjetiva.

Pensamos, a psicopedagoga e eu, que a creche poderia dar esta oportunidade à Erick. Não tínhamos certeza de como seria isso, mas a inclusão dessas crianças em creches é uma aposta no resgate da constituição subjetiva que, por algum motivo, sofreu falha nesse processo. Como afirma Carvalho (2001): “A creche é o representante do campo do outro, universo simbólico de linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva.” Então, será que os educadores de uma creche podem exercer a função do Outro, investindo na constituição psíquica destas crianças e não apenas nos cuidados com o corpo? Qual seria o momento da entrada destas crianças na escola?

4.2. ERICK E A ESCOLA

A psicopedagoga fez o primeiro movimento de procura pela creche juntamente com os pais. Os pais escolheram uma creche municipal que ficava próxima de sua residência. O primeiro encontro com a direção da escola foi feito também pela psicopedagoga, onde colocou que receberiam um aluno diferente, que frequentaria inicialmente uma hora por dia e que seria atendido por mim e faríamos as visitas à escola sempre que solicitada. Segundo minha colega, a princípio parecia haver uma abertura e desejo de receber uma criança diferente, pois já haviam recebido outras, como uma criança Down e um cadeirante.

Erick iniciou então, uma nova etapa na sua vida. Seria a primeira experiência do menino fora da cena familiar.

A direção combinou com a mãe que a mesma deveria ir à escola uma vez por semana para saber da evolução do seu filho. A mãe mostrou-se muito receptiva, afinal era seu desejo de que Erick estivesse na escola.

Na visita seguinte, solicitada pela escola, para que observássemos Erick e orientássemos as educadoras, eu estava presente juntamente com a psicopedagoga e educadoras (uma professora e três atendentes). Ali havia um discurso que mesmo sem um preparo adequado, recursos técnicos ou conhecimentos especializados, havia um desejo de receber esta criança.

Erick chega então à escola, trazido pela mão por uma vizinha da família, que se encarrega de levá-lo todos os dias, visto que os pais trabalham fora e não têm possibilidade de levá-lo. Erick chora, se joga no chão e, a princípio, não quer entrar na sala. A professora o pega no colo e o leva até a sala. Chegando a sala, ele circula o tempo todo, não se fixando em nada e ninguém. Derruba objetos e brinquedos que consegue alcançar nas prateleiras, se dirige constantemente até a porta e tenta abri-la, parecendo querer sair. Esta cena se repete por muitas vezes em sua permanência na sala. Parece não suportar este espaço "fechado", onde é convidado a interagir com os outros.

Os brinquedos são colocados na sua mão, mas deslizam até o chão, como se não tivessem nenhuma significação. O menino não interage com as outras

crianças e também não brinca sozinho, limitando-se a derrubar os brinquedos das prateleiras e depois passar por eles pisando em cima, como se não estivessem aí.

Eis que Erick fez cocô. A professora e a atendente prontamente deitam-no no chão e fazem sua higiene, no caso, trocam a fralda, pois ele ainda não possui o controle esfinteriano. No momento em que a fralda é aberta, Erick coloca as duas mãos no cocô, para a surpresa da professora que logo as tira e limpa.

Na hora da “rodinha”, onde todas as crianças sentam em círculo no chão, estão ensaiando uma música para São João e Erick não consegue sentar e nem parar de circular um minuto sequer.

Erick baba muito e eventualmente, quando se aproxima de alguém, vem com a boca aberta e tudo que pega na mão leva até a boca.

Sua frequência na escola segue por uma hora diária para trabalhar sua adaptação, assim como das educadoras com ele.

Descrevo aqui, o relatório da primeira avaliação de Erick na escola, referente ao primeiro trimestre.

“Para Erick, o novo ambiente e a nova rotina foram novidades. Nos primeiros dias mostrou-se muito curioso, procurando mexer em todos os objetos que estavam ao seu alcance, como trabalhos dos colegas, brinquedos, livros infantis, mochilas, jogando-os no chão. Com o passar dos dias, as atendentes que os acompanham iam conversando com ele e dizendo que não era legal fazer isso. Hoje, ao chegar à escola ele ainda se detém nos objetos e pessoas da sua sala de aula, ambiente em que mais frequenta, embora sempre seja necessário leva-lo para passear em outros ambientes quando não está mais disposto a ficar na sala. De forma sutil, procuro fazer com que os colegas o procurem para que participe das brincadeiras, mas ainda Erick não corresponde positivamente. Em alguns momentos ele abraça os colegas, que o abraçam também e conversam com ele. Percebi que se identifica mais em ambientes abertos, como o solário e o ginásio, que são lugares espaçosos, onde pode circular livremente. Cada dia sua reação é diferente no ambiente escolar. Existem momentos em que está alegre, sorri e até corre, porém existem dias em que ele não está muito disposto em estar na escola, então chora. Quando isto acontece, ele sai mais cedo da escola. Estamos felizes em poder contribuir para o crescimento do Erick.”

Nas nossas conversas com as educadoras sentíamos que estavam muito ansiosas e nos diziam que não sabiam o que fazer e tinham muito medo de errar. Procurávamos deixar que elas mesmas achassem saídas para solucionar os impasses. Não queríamos dizer como elas deveriam agir, como se soubéssemos tudo sobre a criança e elas não. Afinal, apesar do atendimento no consultório, não tínhamos como prever como a criança se comportaria na creche.

Segundo Baptista e Bosa:

O atual estágio do conhecimento desta Síndrome e da própria educação exige que esta temática seja inserida na discussão que integra a educação e as diferenças. Esse movimento não evita que sejam conhecidos e debatidos os aspectos peculiares aos sujeitos “autistas”. Contudo, exige que conheçamos mais e melhor cada um dos sujeitos para os quais ousamos dizer: o atendimento deve ser [...] (BAPTISTA E BOSA, 2002, p.19).

Apesar da ansiedade das professoras, sentíamos que ali, naquela creche, Erick teria um lugar para ser criança, ser introduzido na linguagem, que não apenas no discurso parental, teria continência e limites que precisava. Segue a descrição do relatório da segunda avaliação de Erick na escola, referente ao segundo trimestre.

“É com muita alegria que relato os avanços do Erick neste segundo trimestre. Após a fase de adaptação na escola e aos colegas, ele passou a perceber melhor o ambiente escolar, os colegas, os adultos, os brinquedos, etc. Já começou a se dar conta de determinadas regras em sala de aula como a questão de sair da sala a qualquer momento. Ele permanece mais tempo com os colegas, atendentes e professora. Também ele já não puxa os objetos para o chão. Em alguns momentos apreciou brincar com o varal, onde teve a oportunidade de estender roupas, bem como brincar com um guarda-chuva. Gosta muito de estar no solário onde o ambiente é livre e que pode correr seguramente, em alguns momentos acompanhando os colegas. Passou a observar as atitudes dos amigos e as brincadeiras dos mesmos. Em alguns dias participou da rodinha, onde esteve sentado, escutando os colegas e ouvindo estórias. Balbucia alguns sons.”

Neste momento, as professoras já não nos questionavam tanto e percebíamos que apenas nos participavam o que estavam tentando fazer com Erick, para ajudá-lo a se adaptar melhor. Entendíamos que as visitas à escola deveriam ser feitas apenas quando nos solicitavam, além de ser um espaço de fala e escuta

desses professores, pois acreditávamos na autonomia da escola. O educador não precisa ter conhecimentos técnicos, nem saber previamente o diagnóstico da criança. Isso, às vezes, pode congelar a criança naquilo que foi dito sobre suas impossibilidades, impedindo de apostar nas suas possibilidades. Também, desresponsabiliza todos envolvidos com a criança no seu acolhimento e tolhe a invenção de novas possibilidades.

O lugar de sujeito, do professor e de aluno, fica subtraído, economizado, por uma causalidade que se impõe antes mesmo de qualquer ato que cada um deles possa se inscrever. Uma causalidade que não se constrói a partir dos efeitos das práticas e dos encontros, mas que chega antes – antes dos próprios sujeitos – retira da cena a responsabilidade. (Ricketts, 2004, p.12).

Segue o relatório da escola referente a terceira e última avaliação do ano.

“Estamos chegando ao final de um ano letivo, tendo certeza de que a caminhada percorrida por Erick neste primeiro ano de convívio escolar, valeu a pena. Muitos foram os avanços observados neste período de convivência com a escola e com os colegas. Neste último trimestre observei que alguns dias resistiu de entrar na escola, não querendo permanecer na mesma. Aos poucos foi se readaptando, de modo que agora já reconhece a sua sala e sabe que ali é o seu lugar, embora solicite muito para nós (através de gestos e expressões) a sua saída da sala. Observa seus colegas brincando. Nos dias de sol, gosta de ficar no solário, principalmente quando os colegas estão brincando neste espaço. Ainda não manuseia ou brinca com brinquedos por muito tempo, porém os leva à boca constantemente. Sempre prova o lanche das 09h00min. E quando não oferecemos vai à busca do mesmo. Aprecia brincar com o varal e manusear bolas.”

Neste momento, parece que as educadoras se preocuparam em passar uma imagem ideal de como Erick estava evoluindo na escola e em nenhum momento apareceu os impasses referentes a sua escolarização. Toda a confusão que Erick apresentava nesse encontro com a escola, parecia ser da ordem do natural. Como veremos mais adiante, a permanência do menino na escola não se sustentou.

Segue então, o relato de nossas conversas na escola.

5 - CONVERSAS NA ESCOLA

Durante o ano de dois mil e oito, ou seja, o primeiro ano de Erick na escola, fizemos (a psicopedagoga e eu) cinco visitas, solicitadas pela direção e educadoras responsáveis pelo acolhimento de Erick. Como foi relatado acima, acreditávamos que a escola tinha autonomia para construir estratégias no encontro com o menino. Procurávamos intervir somente quando sentíamos que poderíamos ajudá-las na construção dessas estratégias, por exemplo: quando Erick, após algum tempo que já estava frequentando a escola, ainda se dirigia à porta insistindo em sair e alguém (atendentes) ficava em frente à porta, “vigiando” e impedindo a sua saída, sugerimos que fizessem o empréstimo de seu corpo em brincadeiras que ele pudesse entrar e sair da sala. Ou, quando as crianças estivessem em alguma atividade em grupo, seja na “rodinha” ou outra atividade, ao invés da atendente ficar “fora” do grupo, indo atrás do Erick sem dar sentido nenhum ao seu “caminhar”, poderia fazer contenção, pelo tempo que ele suportasse, conversando e mostrando a ele o que estava sendo realizado.

A professora observava que nas atividades mais “calmas”, ou seja, nas atividades dirigidas, Erick também conseguia se organizar melhor. Por exemplo, na hora da brincadeira livre, Erick ficava como uma “mosca tonta”, andando pra lá e pra cá, sem se deter em nada e a atendente o tempo inteiro atrás dele, porém sem dar sentido ao que ele fazia. Sugerimos que a pessoa que estivesse se ocupando dele pudesse observar o momento em que seu olhar se dirigisse a algo ou alguém e aí então, fizesse um possível resgate em algum significante para ele.

Na nossa última visita do ano a escola, em outubro de dois mil e oito, as educadoras nos falam que, ao chegar à escola, Erick já se dirige sozinho do portão da escola até sua sala. No corredor vai abrindo as portas da lavanderia, cozinha, outras salas de aula, como que para cumprimentar as funcionárias, professoras e colegas e todos vem ao seu encontro, cumprimentá-lo.

No início do ano, ao chegar à escola, Erick se jogava no chão, chorava, sendo que esta atitude diminuiu consideravelmente no final do ano. Já balbuciava alguns sons, ao serem oferecidos brinquedos, em alguns momentos já conseguia segurá-los, porém ainda não demonstrava interesse por eles. No grupo, gostava de correr atrás da bola junto com os colegas. As educadoras referem que ele já

observava os colegas e suas atitudes. Dava gargalhadas quando estimulado com material colorido.

Diante dessas conversas com as educadoras, percebemos a importância do trabalho analítico juntamente com a escola, na possibilidade do resgate e construção da subjetividade de Erick e, também, o enlace social parecia estar sendo possível de ser garantido.

Chegando ao final do ano, a supervisão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) nos solicitou (psicopedagoga e eu), juntamente com a escola, um parecer avaliativo de Erick para pensar em sua passagem para o próximo ano. Nosso parecer refere que Erick deveria continuar na mesma escola, com a mesma turma e professora, afinal, apesar de frágil, um certo enlace social se constituiu. Se, mudasse de escola, haveria o risco de se perder o que havíamos conseguido até então: alguma frágil possibilidade de circulação social.

Entregamos o parecer para a supervisora do setor de inclusão da SMED e, a princípio, nossa sugestão havia sido acolhida. Erick continuaria na escola e em atendimento clínico. Porém, para nossa surpresa, os pais receberam a notícia de que Erick não poderia mais efetuar a matrícula nesta escola, por questão de residir em outro “zoneamento”. , ou seja, sua residência não era próxima da localização da escola, critério estabelecido pelas escolas públicas na matrícula dos alunos.

Além dessa ruptura (saída da escola), os pais de Erick foram chamados pela equipe técnica da Associação Gota D’Água de Pais de Autistas² para uma avaliação e possível atendimento clínico. Expliquei então aos pais sobre a importância do vínculo que Erick estava iniciando a estabelecer comigo, durante este ano de atendimento, e que poderia correr o risco de regredir com a mudança de terapeuta, além do que, a saída da escola já era uma perda significativa. Porém, a pedido dos pais, o atendimento foi suspenso.

Apesar de, inicialmente, parecer haver uma preocupação em acolher Erick na escola, de mostrar que a escola era inclusiva, sentíamos que algo ali não estava bem. As educadoras se mantinham assustadas e resistentes e pareciam que queriam mostrar que tudo estava indo bem. Porém, por mais que entendêssemos de inclusão, nossas conversas não se sustentaram e não conseguimos alcançar estas

² Associação de Pais não-governamental que recebe crianças e jovens com diagnóstico de autismo.

educadoras, pois Erick, no final do ano, perdeu a vaga na escola, pois sua residência era de “outro zoneamento”. Afinal, de que lugar se trata? Que limite de “zoneamento “ é este? De que fronteira se trata? Qual o lugar que Erick ocupava nesta instituição? Senti que faltou, da nossa parte, trabalhar mais com a instituição sobre o que pensavam sobre a inclusão. Qual a disponibilidade de deixarem-se afetar por esta criança diferente, sem ficarem tomadas pela loucura. É importante que as educadoras possam se autorizar a ocupar o seu lugar no discurso escolar, e a nós , profissionais envolvidos com a inclusão de crianças com dificuldades graves na sua estruturação psíquica, possamos possibilitar um espaço de fala e escuta.

Aprendemos que é um desafio lidar com nossas próprias frustrações, pois nem sempre o que desejamos ou o que esperamos que venha acontecer, corresponde as nossas expectativas. Lidar com o imprevisível e também com nossas limitações é um desafio fundamental na construção deste trabalho interdisciplinar, no encontro com crianças com sérias dificuldades psíquicas.

Este “compartilhar interdisciplinar” foi uma tentativa de fazer um exercício na direção de intervenções interdisciplinares, abrindo a possibilidade de suportar a ignorância sobre o caso, que cada disciplina em algum momento se depara. É importante esta rede de sustentação interdisciplinar para se falar em inclusão. Esta rede de sustentação inclui também a escuta dos pais.

Após esta primeira experiência de Erick na escola na tentativa de inclusão, a qual não se efetivou, falaremos agora do que transcorreu depois disso.

6. E A HISTÓRIA CONTINUA...

Desde maio deste ano (2009) Erick retornou ao atendimento comigo e está frequentando outra creche municipal, esta, no zoneamento de sua residência. Os pais investiram nesta busca pela escola, pois havia um desejo de que o filho pudesse estar no espaço escolar, compartilhando com outras crianças o que lhe fosse possível. Seu horário de permanência na escola, ainda é reduzido, com o objetivo de adaptação dele e de todas pessoas envolvidas no trabalho com o menino: família, profissionais, escola (direção, professora, atendentes, monitora, colegas, demais funcionários da escola). Hoje, Erick parece estar mais tranquilo na

nova escola e, mesmo que ainda de forma frágil, consegue estar com os demais a sua maneira.

Na minha primeira visita à escola, encontrei Erick sentado à mesa com os colegas, lanchando com a ajuda da monitora (que nesse momento realiza a maternagem). Ele conseguia permanecer sentado durante o período do lanche. Quando Erick tentava se levantar ao me ver entrar (Erick não me dirigiu o olhar, porém senti que houve um reconhecimento, pois parecia estar feliz, balançando as mãos e sorrindo), a professora lhe diz: não, não Erick, agora é hora do lanche e pode sentar de novo. Ali marca-se qual *o lugar que ele deveria ocupar neste momento, ou seja, o lugar de aluno como todos os demais*. Erick volta a se sentar com o auxílio da monitora. *A professora demanda a Erick que ocupe um lugar ao mesmo tempo que o significa para ele.*

Após, a professora convida a todos para sentar no chão, fazendo a “rodinha”, para contarem o que fizeram à noite em casa com os pais. A monitora acomoda Erick entre suas pernas “sustentando-o”, pois o seu corpo ainda insiste em se esparramar como que em continuidade com os objetos. *Destacamos aqui a sustentação, um dos atributos da função materna, realizado por esta monitora, que empresta seu corpo para ele se sentir seguro.* Erick sorri e puxa um colega para si, envolvendo seus braços na cabeça do colega. Este reclama dizendo: ai, Erick, para! A professora prontamente interpreta dizendo: o Erick está te dando um abraço. Logo outros colegas se levantam e vão abraçar Erick, que sorri e agita muito os braços, parecendo estar feliz com este acolhimento. *Podemos dizer que, neste momento, a professora também realizou um atributo da função materna, no momento que interpreta a ação de Erick como um abraço, dando um sentido e significação ao seu ato, transformando a ação em linguagem - linguagem em ação.*

No término da observação, a direção, professora, atendentes, monitora e eu, conversamos sobre como estava este primeiro mês de Erick na escola. Todas disseram que, inicialmente, a ideia de receber uma criança autista as assustava, pois não saberiam como lidar. Erick chegou à escola e elas procuraram tratá-lo como uma criança, com suas necessidades singulares, respeitando suas diferenças e que “cada dia era um dia”, no sentido de aprender a construir junto com Erick intervenções que poderiam ajudá-lo a ficar na escola da melhor maneira que fosse

possível. *Justamente este não saber, oportuniza um espaço para criar, inventar, construir com ele um lugar possível de subjetivação.*

Elas também solicitaram material para estudo, queriam saber de onde “vinha” o autismo. Já haviam realizado uma reunião de pais e houve uma preocupação em deixar a mãe à vontade para expressar seus sentimentos em relação à entrada de Erick na escola. Também já se sentiam prontas a aumentar o horário de permanência de Erick na escola, visto que ele mostrava resistência na hora de sair (referido pela monitora, interpretando a ação de Erick de se jogar no chão, como não querendo sair da escola). *Novamente aqui, a monitora dá sentido ao seu ato, interpretando como um desejo de ficar.*

Percebemos então que, muitas vezes, o que parece ser ruim ou não ter dado certo (de acordo com nossas expectativas), como a primeira tentativa de inclusão de Erick na escola, abrem-se portas para novas possibilidades. Crescemos e amadurecemos com a experiência da frustração, dando lugar a uma nova aposta, a um outro lugar (escola) onde um Outro (alguém na escola) possa fazer a suplência da função materna, possibilitando uma mudança de posição desse sujeito na linguagem.

Afinal, a psicanálise nos mostra que o sujeito nasce do Outro, nos fala desde um lugar de apostar sempre no sujeito, um lugar de não saber tudo, lugar de outras possibilidades.

7. UM OLHAR NA DIREÇÃO DAS POSSIBILIDADES

“Há uma brecha em alguma parte. Portanto, havia um círculo encantado que nos mantinha não fechados, mas enfim que nos distanciava de certas possibilidades sociais; há uma brecha, não sei exatamente onde, não sei exatamente por que ela se produziu. Há uma brecha e é preciso ir fundo; depois se vê. É a sã doutrina, é a sã tática. Aprofunda-se e, depois, se vê; tenta-se ver um pouco durante, mas não se tenta tudo compreender e tudo saber antes.” Jacques Alain Miller (2003)

Em conversa com os pais, os mesmos referem que depois do atendimento individual de Erick, juntamente com a entrada na escola, o menino “parece outro”.

Está mais alegre, brinca de bola junto com o primo mais velho, dá gargalhadas, passa todo tempo “resmungando”, como se quisesse falar algo,

consegue sentar e ficar por alguns momentos assistindo televisão, já não corre quando saem à rua, querendo fugir, consegue dirigir o olhar para quem está falando com ele, mesmo que por alguns segundos, enfim, está mais fácil de conviver com ele.

Pois bem, entendo que é na educação infantil, na mais tenra idade, enquanto o sujeito ainda está em constituição, que estas crianças com transtornos mais graves no seu desenvolvimento, ainda têm a possibilidade de um resgate na sua estruturação psíquica. É importante possibilitar que os laços sociais possam ser constituídos e garantidos.

Através da educação, estabelecem-se vínculos de filiação e pertença entre os sujeitos e, se isto é primordial para todas as crianças, para aqueles onde houve uma falha na sua constituição psíquica, torna-se um fator essencial.

Considero importante o entrelaçamento dos diversos campos de saberes no tratamento das crianças que apresentam falhas na sua constituição subjetiva, entre elas, os autistas. É necessário levar em conta que, além da problemática que se apresenta, temos aí um sujeito afetado na sua singularidade pelo real que se apresenta. Existe aí uma criança com necessidades como qualquer outra criança dentro da sua singularidade. Qualquer intervenção mecânica, trabalhando apenas no real do corpo, sem levar em conta o sujeito que aí está, encontra-se fadada ao fracasso.

Cada processo é singular, não havendo verdades absolutas e nem garantias pré-estabelecidas de como será a escolarização destas crianças. Não há um percurso já sabido anteriormente e os pais, o professor, a escola e os terapeutas envolvidos devem responsabilizar-se por suas escolhas.

No momento em que nos deparamos com as frustrações, que muitas vezes acompanham nosso trabalho, pois mesmo que a criança possa estar preparada para a escolarização, a instituição ainda pode não estar. Isso nos permite refletir sobre o que poderia ter sido diferente? O que aprendemos com esta experiência?

Retomando a já citada questão de que somente as leis não garantem que efetivamente a inclusão aconteça, então, alguém na escola pode fazer a suplência da função materna, possibilitando o resgate psíquico destes sujeitos? Como já referido anteriormente, pensar em termos de função materna e não na mãe real,

permite supor que outros, que não a mãe, podem operar os atributos da função. Isso será possível?

Bem, nossa experiência no acompanhamento de Erick nestas duas escolas, nos permite dizer que às vezes é possível, às vezes não. A criança pode estar “preparada” (?) no momento em que no trabalho analítico ou na vida ocorreu uma brecha, houve um giro, uma mudança de posição na sua percepção do Outro. Porém, a instituição pode ainda não estar “preparada” (?). E será que é possível estarmos preparados? Falar em inclusão e psicanálise requer estarmos abertos ao novo, arriscar, criar, inventar, lidar com a falta, cada um à sua maneira. O movimento de inclusão ainda está “engatinhando”. Entendemos que não é um processo fácil, requer muito estudo, reflexão, escuta, um olhar interdisciplinar, apostar que é possível, porém, tendo consciência de que existem impasses e que as soluções encontradas são sempre provisórias.

Então, para (não concluir), refiro um pensamento de Sócrates: “Quanto mais eu sei, mais eu percebo que o que sei é um quase nada perto do que se tem por saber”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo: uma história de conquistas**. Revista Em Aberto, nº 60, ano 13, out/dez de 1993.

BERNARDINO, Leda M.F. **As psicoses não decididas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BAPTISTA, Cláudio R. e **BOSA**, Cleonice (org.) & Colaboradores. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BLEICHMAR, S. **A fundação do inconsciente**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

CORREIO DA APPOA, nº 72, ano VII, setembro de 1999.

_____. nº 139, ano XII, setembro de 2005.

_____. nº 179, ano XVI, maio de 2009.

COLLI, Fernando A.G. (org.) & outros. **Travessias-Inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte – pré escola terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CECATTO, Grasiela Maria. **A função materna e o desenvolvimento infantil**. Artigo do Google de 18 de julho de 2008.

ESCRITOS DA CRIANÇA – Publicação do Centro Lydia Coriat. Porto Alegre: nº1, 1987.

_____. nº3, Agosto/1990.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. Seminário I. Universidade de São Paulo. **Instituto de Psicologia – Lugar de Vida**, novembro de 2001.

_____. **A escolarização de crianças psicóticas.** Texto inspirado num seminário proferido no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-SP, em 1996.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de psiquiatria. Vol. 28. São Paulo: maio/2006.

KUPFER, Maria Cristina. **Notas sobre o diagnóstico diferencial da Psicose e do Autismo na Infância.** *Psicologia – USP*, Vol. 11, nº 1, São Paulo, 2000.

KAMERS, Michele. **Do universal da maternagem ao singular da função materna: reflexões acerca da educação primordial.** *Pulsional, Revista de Psicanálise*, nº180, dezembro/2004.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas.** Salvador-Ba: Ágalma, 1994.

LEI de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LEVIN, Esteban. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

MAGALHÃES, Darlene D.M.de M. O. de. **Constituição do Sujeito X desenvolvimento da criança: um falso dilema.** *Revista Estilos da Clínica*, vol. 11, nº20, junho/2006.

MEIRA, Ana Marta. **O bebê e seus pais: considerações sobre a constituição subjetiva.**

RESOLUÇÃO nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE/CEB.

ROCHA, Fulvio H. **Autismo: controvérsias na psicanálise.** Artigo do Google. Ano 4. Col. LEPSI/P/FE, USP, outubro/2002.

RICKES, Simone M. **O obrar da processualidade no trabalho com sujeitos com transtornos do desenvolvimento.** V Anped Sul, 2004, Curitiba. Anais da V Anped Sul, 2004.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger.** Artigo do Scielo.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais,** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho.

VASQUES, Carla. **A Babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos e uma leitura.** *Revista Reflexão e Ação*. Vol.17, nº1, 2009.

_____. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** Tese do doutorado apresentado no PPGEDU-UFRGS, Porto Alegre, 2008.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983.